



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

JANAÍLA DOS SANTOS SILVA

**A CONCEPÇÃO DE MOCIDADE NO ENSINO SECUNDÁRIO ALAGOANO DO
SÉCULO XIX: REFLEXÕES ENTRE O CONHECIMENTO PSICOLÓGICO E A
EDUCAÇÃO**

**MACEIÓ
2009**

JANAILA DOS SANTOS SILVA

**A CONCEPÇÃO DE MOCIDADE NO ENSINO SECUNDÁRIO ALAGOANO DO
SÉCULO XIX: REFLEXÕES ENTRE O CONHECIMENTO PSICOLÓGICO E A
EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado referente à pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Alagoas – Fapeal; apresentada à banca examinadora, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

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

**MACEIÓ
2009**

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

A concepção de mocidade no ensino secundário alagoano do século XIX: reflexões entre o conhecimento psicológico e a educação.

JANAILA DOS SANTOS SILVA

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 07 de dezembro de 2009.

Banca Examinadora:

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

Prof. Dr. Jefferson de Souza Bernardes (UFAL)
(Examinador Interno)

Profa. Dra. Nadia Maria Dourado Rocha (FRB)
(Examinadora Externa)

Aos meus pais, Deca e Cida, mestres na criatividade de viver.

Às minhas queridas irmãs Jeanne, Janiere e Jaqueline.

Força e carinho sempre!

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Maria das Graças de Loliola Madeira, pela oportunidade e abertura à construção de novas aprendizagens.

À Prof.^a Dr.^a Nádia Dourado da Rocha, pela disponibilidade em participar da avaliação deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Jefferson de Souza Bernardes, pela rica contribuição e modo carinhoso como me recebeu.

Ao amigo Ms. Achilles Delari Júnior, pela companhia e conversas sempre produtivas.

Ao Afonso Henrique Lisboa da Fonseca, psicólogo e pessoa a quem tanto admiro, pelos incentivos todos.

E então que quereis?...
Fiz ranger as folhas de jornal
abrindo-lhes as pálpebras
piscantes.
E logo
de cada fronteira distante
subiu um cheiro de pólvora
perseguido-me até em casa.
Nestes últimos vinte anos
nada de novo há
no rugir das tempestades.
Não estamos alegres,
é certo,
mas também por que razão
haveríamos de ficar tristes?
O mar da história
é agitado.
As ameaças
e as guerras
havemos de atravessá-las,
rompê-las ao meio,
cortando-as
como uma quilha corta
as ondas.

RESUMO

Este trabalho, realizado numa perspectiva histórica e historiográfica, consoante com as idéias dos historiadores da escola dos *Annales*, teve como objetivo principal realizar uma apreensão da concepção de mocidade inerente ao processo de edificação do ensino secundário, em meados do século XIX, em Alagoas. Pela via metodológica adotada, assume-se que o retorno ao passado é marcado por inquietações do presente. Assim, tal objetivo de pesquisa emergiu a partir de dois questionamentos. O primeiro refere-se à concepção de adolescência, que ganhou destaque no século XX, conforme Ariès, traduzida em discursos médicos, de cunho psicológico e pedagógico, como a idade da rebeldia, do arrebatamento, da força e da beleza. O segundo põe em foco uma relação de utilidade social entre psicologia e educação, articuladas no movimento de disciplinamento da juventude. Assim, para compreendermos o desenvolvimento desta relação, bem como ela pode perpetuar uma determinada visão de ser humano, realizamos um recuo histórico regionalmente contextualizado. Nosso trabalho configurou-se então como um questionamento das articulações entre conhecimentos psicológicos, conhecimentos pedagógicos e concepção de juventude. Configurada a pesquisa nesta trama, lançamo-nos ao resgate de fontes da história da educação alagoana, que pudessem esclarecer acerca dos olhares voltados aos jovens alagoanos do ensino secundário. Tal recuperação deu-se através de obras raras sobre a história do ensino secundário local, especialmente de Abelardo Duarte e de Craveiro Costa. Também consideramos o discurso médico da época, expresso em obra de Mello Moraes, a publicidade dos colégios particulares da província de Alagoas, periódicos estudantis e discursos político-educacionais. Este empreendimento mostrou-se importante tanto para a história da educação em Alagoas como para a da Psicologia. Pois permitiu a identificação de 29 colégios particulares – surgidos no entorno do Liceu, iniciativa pública de ensino secundário – e a reflexão dos sentidos que o estabelecimento colegial possuiu na conformação de valores mediadores das experiências da juventude.

Palavras-chave: Mocidade, Adolescência, Século XIX, Colégios Alagoanos, Psicologia, Educação.

ABSTRACT

This work was realized in a historic and historiographic perspective. According to the ideas of Bloch, its main goal is to perform an apprehension of the juvenile conception, inherent in the building process of secondary education, in the mid-19th century, at Alagoas. Through the methodological way adopted, it is assumed that the return to the past is marked by worries of present. Thus, such search goal emerged from two inquiries. The first refers to the conception of adolescence, which was highlighted in the 20th century, understood as age of breaking out, of rapture, strength and beauty, into speeches of doctors, with psychological and pedagogical marks, as said Ariès. The second focuses on a socially useful relationship between psychology and education, articulated in the discipline of youth. Thus, to understand the development of this relationship, as well as it can perpetuate a certain vision of the human being; we have a regionally contextualized historic indentation. Our work then configured itself as a questioning of the joints between psychological and pedagogical knowledge and youth conception. Set the search on this weft, we are moving to rescue sources of education history, which could clarify Alagoas' education about the vision focused on young from Alagoas secondary education. Such recovery took place through rare works on the history of local secondary education, especially Abelardo Duarte and Craveiro Costa. We also considered medical speech from that epoch, expressed Mello Moraes' work; the advertising of private High school in the province of Alagoas; student journals; and educational policy speeches. This venture becomes important both to the history of education in Alagoas as to psychology. Because it allowed the identification of 29 private High school – arised around the “Liceu”, public secondary education initiative – and the reflection of senses that the collegial establishment owned in the mediator values of youth experiences.

Key words: Juvenile, Adolescence, 19th century, Alagoas' High school, Psychology, Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – A QUESTÃO DO CONHECIMENTO PSICOLÓGICO APLICÁVEL À FORMAÇÃO DA JUVENTUDE	17
1. Psicologia e Educação: revisitando histórias da Psicologia no campo educacional.....	20
2. Educação e institucionalização da <i>psychologia</i> no século XIX	28
3. Contribuições da história e da historiografia para as interlocuções entre Psicologia e Educação.....	36
CAPÍTULO II – PRÁTICAS ESCOLARES E DISCIPLINAMENTO DA JUVENTUDE	47
1. Do conhecimento do indivíduo à educação da <i>mocidade agrilhoada</i>	48
2. A constituição do espaço educativo juvenil e a organização do ensino secundário no século XIX brasileiro	55
CAPÍTULO III – O ENSINO SECUNDÁRIO EM ALAGOAS: QUAL O LUGAR DA MOCIDADE?	70
1. A <i>Physiologia das Paixões e Afecções</i> , de José Alexandre de Mello Moraes (1816-1882)	71
2. O Liceu, os colégios particulares e os periódicos estudantis.....	77
3. Um questionamento sobre <i>A Incrível Indisciplina</i> dos liceístas, caracterizada por Duarte (1961)	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
FONTES	105
REFERÊNCIAS	108
ANEXO	117

LISTA DE QUADROS

QUADRO I – Estabelecimentos particulares da Província de Alagoas, endereços e diretores (p. 68).

QUADRO II – Aspectos da educação oferecida nos estabelecimentos particulares de ensino secundário (p. 81).

QUADRO III – Periódicos estudantis (p. 89).

INTRODUÇÃO

*(...) se imprime na narrativa a marca do narrador,
como a mão do oleiro na argila do vaso.*
Walter Benjamin (1994, p. 205)

Como posso saber o que vou lhes dizer?
Marc Bloch (2001, p. 83)

Partindo da compreensão de que as idades da vida são construções históricas que expressam o encontro/confronto entre as dimensões singular e coletiva, tal como demonstrou o clássico estudo de Ariès (1981), esta pesquisa propôs como objetivo principal realizar uma apreensão histórica e historiográfica da concepção de mocidade inerente ao momento de edificação do sistema educacional alagoano, mais especificamente, do ensino secundário, em meados do século XIX. Entendendo que o estudo da formação da mocidade alagoana no período oitocentista envolve o debate sobre o sujeito das práticas educativas, bem como sobre expectativas e projeto de sociedade que sobre tal sujeito recaí, este trabalho também objetivou refletir o teor psicológico dos discursos referentes à história do ensino secundário. Visou-se, no limite, propor ressignificações das relações entre psicologia e educação e o desenvolvimento de novos olhares à formação da adolescência.

Tomamos como referência metodológica para esta pesquisa, especialmente o pensamento de Marc Bloch (2001), que defende a metodologia regressiva da história, ou seja, história que se realiza com um movimento de retorno ao passado, na tentativa de se aproximar das experiências humanas ali vividas. Este movimento faz-se prene de inquietações do presente. Desse modo vale explicar que entre nossas inquietações ressaltam-se: quais olhares psicologia e educação têm lançado à adolescência? Quais os interesses e valores pertinentes às relações entre psicologia e educação? Existem reminiscências históricas que aproximam tais olhares e valores à educação da mocidade oitocentista alagoana?

Um levantamento bibliográfico inicial – César (1998), Moura (2005), Levi & Schmitt (1998) - permitiu-nos observar uma tendência, nos discursos sobre a adolescência, na qual este momento existencial é ora idealizado, ora temido, ora tomado como responsável pela transformação social, ora como ameaça à ordem. Vale explicar que usamos o termo “mocidade” consoante com a idéia de Keide & Jacó-Vilela (1999), de que os discursos psicológicos do século XIX, seja por via teológica, pedagógica ou médica, não representam um saber anterior, mas de fato uma forma primeira do saber psicológico. Com isso, pontua-se que não se trata de uma pré-história da Psicologia, mas de uma proto-história. O prefixo

proto (que quer dizer "primordial") é usado para evitar o prefixo pré (que quer dizer “prévio”, “anterior”). Nesse sentido, as noções de educação e formação da mocidade no século XIX também podem ser consideradas uma protoforma das concepções atuais de educação da adolescência. Mas vale frisar que não entendemos mocidade e adolescência como um mesmo processo, uma vez que residem tempos históricos distintos, o que repercute numa diferenciação de sentidos. O Dicionário Houaiss localiza a origem da palavra adolescência no século XV. Contudo *adollacencia* tinha o sentido de “idade do mancebo”, *adolescente* indicando crescente.

Para dar maior clareza ao modo como conduzimos a organização deste trabalho, vale nos remetermos ao emblemático enunciado do historiador Marc Bloch, em epígrafe: “como posso saber o que vou lhes dizer?” Há nesta interrogação um valor poético, mas também filosófico e metodológico. Reflete uma concepção da ciência histórica enquanto linguagem constituída socialmente. Não é uma pergunta que isenta o pesquisador de assumir um compromisso com aquilo que diz. Ao contrário, é o entendimento de que a história a se contar construiu-se nos encontros sociais que afetaram o pesquisador. É ainda um convite ao leitor a assumir com o autor um compromisso partilhado, no qual se compreende que os sentidos do que se diz só se realizam no fluxo, na dinâmica histórica. Iniciar fazendo esta pergunta envolve o reconhecimento de que o empreendimento científico é uma realização humana; e como tal, marcado pela nossa formação, nossas experiências anteriores. É reconhecermo-nos implicados entre enlaces e desencontros numa trama social que possibilita certo olhar sobre a própria história.

Dessa forma, vale dizer que nosso interesse pela educação deu-se desde a formação em psicologia, quando tivemos a oportunidade de desenvolver um trabalho de conclusão de curso sobre a prática da orientação vocacional/profissional voltada aos estudantes do ensino médio. Naquele momento, ao questionarmos práticas psicométricas e pragmáticas de orientação vocacional/profissional, criticamos também a centralidade, presente naquelas práticas, da concepção de adolescência como “idade das escolhas” e de “busca de identidade”. Num trabalho posterior, realizamos uma análise epistemológica da concepção de adolescência proposta por Bock (1998, 2001, 2004) e Ozella (2002, 2003), numa perspectiva sócio-histórica. Estes autores, ao criticarem a visão individualizante na noção de “crise normal” da adolescência de Aberastury & Knobel (1981), terminavam por enfatizar acontecimentos macro históricos na análise da adolescência. Acontecimentos como a emergência da Revolução Industrial, a consolidação do capitalismo e a hierarquização das classes escolares na modernidade, o que deixaria uma parcela da sociedade à margem do

mercado de trabalho, exigindo maior tempo de formação escolar. Não se mencionava o valor da experiência corporal como aspecto fundamental do tornar-se adolescente.

Estas duas experiências acadêmicas introduziram o interesse pela história como categoria importante para estudo do ser humano. Não uma história que privilegia os acontecimentos macro históricos e sócio-econômicos, mas sim aquela que, como propõe Bloch (2001, p. 54), “fareja a carne humana”, ou seja, busca apreender do passado os vestígios da experiência humana, que será sempre atravessada historicamente. Assim, a questão não era apenas pensar o surgimento dos colégios como marco da construção social da juventude, mas pensar também os valores que são privilegiados e o espaço social de constituição de subjetividade que eles representam.

Naquele momento, chamamos atenção para a historicidade que é inerente ao corpo. A história afeta o sujeito, seja pelas marcas do passado ou pelas expectativas do futuro. Desta relação entre corpo, história e tempo surge um modo de relacionar-se consigo e com seu lugar, perpetuando e/ou rompendo valores e costumes. Temporalidade e corporalidade se apresentaram como categorias importantes para a compreensão da condição juvenil, sem essencialismo nem historicismo.

Faltava-nos ainda a oportunidade de realizar um estudo com um recorte temporal e regional para refletir a constituição histórica da adolescência e da emergência dos discursos que postulavam sua educação. Foi nesse momento que tivemos o contato com a produção do Grupo de Pesquisa Caminhos da Educação em Alagoas, junto ao qual realizamos visitas ao Arquivo Público e à hemeroteca do Instituto Histórico e Geográfico. Tal contato permitiu o acesso a fontes do século XIX relativas à educação alagoana, nas quais se registravam a preocupação dos educadores com a indisciplina dos estudantes do Liceu. Naquele momento, nossa impressão era de haver fios de semelhantes sentidos entre as noções de formação da mocidade oitocentista alagoana, via colégios e internatos, e as concepções modernas acerca da adolescência. Esta verificação nos remeteu a César (1998), que em seu trabalho sobre adolescência nos discursos psicopedagógicos pontua que tais preocupações não são novas e ressurgem numa tendência à conformação da adolescência como “idade perigosa” que deve ser “preparada”.

Foi tentando escaparmos das grandes narrativas da história e de concepções universalizantes, e ao mesmo tempo questionando acerca deste olhar lançado ao jovem, que escolhemos a segunda metade do século XIX, primórdios do ensino secundário brasileiro, como um momento importante para compreensão da história da adolescência, momento de sua institucionalização.

No recorte regional, recuperamos falas de presidentes da província alagoana, conteúdo de periódicos estudantis, publicidade e informações – através de fotografia – de periódicos de circulação nas Alagoas do período oitocentista. Compreendemos a importância destas fontes para história da educação alagoana e também para a história da Psicologia, uma vez que buscamos sair dos marcos históricos traçados pela historiografia de cunho mais cientificista. Acerca da imprensa periódica estudantil, no âmbito da escrita/reescrita da História, trabalhar com tais periódicos representa um alargamento da noção de fonte, seus usos e apropriações. Para Cunha (2008), a sua relevância para história da educação também se revela no fato de que tais periódicos se constituem como espaço de produção e circulação de idéias de educação do corpo e do espírito.

Realizamos também a revisão crítica de obras raras de autores alagoanos acerca da educação no estado, tais como as de Costa (1931) e Duarte (1961). O movimento de recuperação de fontes permitiu ainda o encontro da obra de 1854, de José Alexandre de Mello Moraes - médico alagoano de expressão na Corte brasileira – que versa sobre a *physiologia das paixões*, revelando na dimensão regional a tendência dos discursos psicológicos oitocentistas de situar no corpo a fonte das paixões humanas, para então impor o uso da atividade racional como maneira de moralizar e preparar cidadãos para o Estado Nacional.

Vale aqui lembrar, como pontua Nóvoa (2005), que a reflexão histórica principalmente no campo educativo, não serve tanto para descrever o passado, mas sim para nos colocar perante um patrimônio de idéias, de projetos e de experiências. Nesse sentido, é preciso chamar atenção para o fato de que estas fontes que conseguimos reunir nos falam de uma parcela específica da sociedade, falam de uma mocidade pertencente à elite alagoana, especialmente urbana e masculina. Ficam interrogações sobre a mocidade sertaneja, mocidade índia, mocidade negra, mocidade pobre, enfim sobre outros modos possíveis de existência, de ser jovem naquela sociedade. Por outro lado, essa lacuna se transforma em evidência, pois permite o contato com interesses inerentes ao estabelecimento da escolaridade como direito. A introdução de um sistema escolar no Brasil no século XIX deu-se como imposição e privilegiamento de modos ditos civilizados e disciplinados, de influência européia, embasados pelas idéias de regeneração racial e moral. O aparecimento dos colégios, ao associar o ideal de salvação católico à educação e ao melhoramento moral da humanidade torna-se signo de poder e dominação cultural, expandindo-se como sinônimo de progresso.

O ideal de progresso científico, social e humano que aproxima psicologia e práticas educativas no período oitocentista se assenta sob o *cogito* cartesiano, operando uma leitura dualista que supõe o corpo humano como máquina, tal qual um relógio e, por outro lado, a atividade racional como única fonte confiável de produção do conhecimento. De acordo com Figueiredo (1994), ao longo do século XIX, consolida-se um território balizado por valores e procedimentos iluministas, com inspiração romântica, imprescindível para pensarmos a constituição das ciências humanas. Aqui destacamos a psicologia e a pedagogia com suas promessas de ordenamento social, pelo conhecimento objetivo e amoldamento da natureza humana. Neste terreno também se deve situar o aparecimento dos colégios e a “transformação dos jovens em estudantes”, processo discutido por Arroyo (2004, p. 243). Tal processo se expressa de modo conflituoso, pois reflete a problemática que alçou a ciência ao patamar de orientadora do progresso ético e moral, institucionalizando o conhecimento sobre o bem viver.

Deste enquadramento daquelas inquietações que inicialmente relatamos, nossa dissertação de mestrado está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, nós nos propomos a revisitar algumas questões históricas que marcam as relações entre Psicologia, Educação e formação da juventude. Desse modo, problematizamos a questão da “utilidade social” marcante nas articulações entre psicologia e educação, para em seguida delinear no contexto do século XIX brasileiro um momento significativo para o entendimento desta articulação utilitária que identifica o conhecimento psicológico como fundamento das práticas disciplinares. Encerramos este primeiro capítulo com uma discussão acerca do necessário encontro entre psicologia e história, como alternativa de ressignificação das práticas psicológicas, ao mesmo tempo em que debatemos aspectos metodológicos do nosso trabalho, como a questão da organização das fontes. O segundo capítulo trata da emergência dos colégios como instituições próprias à educação dos jovens. Discutimos o que eles representam no disciplinamento da juventude, ao organizarem o tempo e os conteúdos de formação. Neste capítulo também realizamos uma exposição sobre a constituição do ensino secundário brasileiro, dando destaque a alguns aspectos da história do Colégio de Pedro II, com base especialmente em Cunha Júnior (2008). No terceiro capítulo, apresentamos uma organização das fontes encontradas, situando-as na história do ensino secundário alagoano. Agimos tanto nos aproximando da época estudada, demarcando os sentidos lançados à educação da mocidade, como interrogando as obras raras de alagoanos que oficialmente têm registrado a história desta “mocidade estudiosa” alagoana. De um modo geral, nas fontes reunidas, registrou-se uma expressão da imagem do jovem como possuidor de uma natureza

selvagem, ao tempo em que os colégios são apresentados como alternativa de moralização e “libertação” desta natureza. Neste capítulo há um destaque para a obra de 1854 de Mello Moraes que, num discurso médico mesclado à influência religiosa, propõe indicações de cunho educacional para moços e moças.

Podemos dizer que nossas experiências de formação refletem um interesse no campo da própria psicologia pela reinvenção das suas práticas, sob o impacto das bem humoradas observações de Canguilhem (1972) que, ao questionar para onde caminha o conhecimento psicológico, terminava situando-o entre o “panteão e a delegacia de polícia”; e de Japiassu (1982), que criticava a “psicologia dos psicólogos”, pontuando que esta ao se tornar científica tendia a “desumanizar o homem e *desratizar* o rato”. Tais observações bem humoradas fazem vir à tona a necessidade de ressignificação das práticas psicológicas colocando no foco do debate as contradições da edificação da psicologia como ciência. Ciência que ao progredir privilegiando a razão e reduzindo a verdade humana à verdade das coisas, perde o próprio sentido do humano. Como faz o jovem motociclista da metáfora de Gusdorf (apud JAPIASSU, 1976), que se lança numa correria cega, sem prestar atenção à paisagem de humanidade que o cerca, sem sonhar com o que deixa para trás, para melhor obedecer ao espírito frenético de conquista que o arrasta para um futuro temível.

A necessidade de compreensão da construção da escola como espaço próprio e adequado ao preparo do jovem, é condição fundamental para o delineamento e ressignificação das relações entre a Psicologia e a Educação, revisando o que vem a ser a própria Psicologia Educacional/Escolar. E realizar tal revisão com base no contexto alagoano permite-nos ter acesso à nossa memória histórica. Nosso trabalho, ao contemplar esse percurso da psicologia pelos processos educativos, vem mais uma vez confrontar seu sentido social com o projeto de sociedade e de ser humano que ela vislumbra. Almeja-se, no limite, contribuir para o reencontro da psicologia com a educação no seu sentido lato, tornando possível a compreensão histórica da função que a escola ocupa, para então caminhar no sentido da valorização dos processos formativos, dentro e fora da escola.

CAPÍTULO I – A QUESTÃO DO CONHECIMENTO PSICOLÓGICO APLICÁVEL À FORMAÇÃO DA JUVENTUDE

Assim como as flores dirigem sua corola para o sol, o passado, graças a um misterioso heliotropismo, tenta dirigir-se para o sol que se levanta no céu da história.
Walter Benjamim (1994, p. 224)

Nesse capítulo, queremos revisitar algumas questões históricas que marcam as relações entre Psicologia, Educação e formação da juventude, pois compreendemos que tais relações são palco de algumas contradições e conflitos, como os ligados ao próprio papel do psicólogo na educação, bem como às tendências de medicalização do espaço escolar e dos fenômenos que nele se evidenciam. Tais contradições e conflitos têm como cerne a construção de conhecimentos psicológicos como lugar da técnica pedagógica, sendo atualmente bastante criticados por Patto (1984), Dell Prette (1993), Rocha (1999) e Zanella (2007) dentre outros que falam a favor da via histórica de compreensão das relações entre psicologia e educação, objetivando sua ressignificação.

Quais as expectativas que se lançam quando dizemos da importância da ação psicológica junto à educativa nos processos formativos? Acreditamos que esta é uma pergunta que nós, profissionais de psicologia, precisamos nos fazer. Para o nosso trabalho de revisão histórica de discursos psicológicos na educação da juventude, tal questão nos põe face a face com a emergência de conhecimentos *psi* em solo científico, sobre o qual o sistema escolar se edificou. Observamos então uma investida no saber sobre o humano, seu corpo, suas fases de desenvolvimento, seu modo específico de lidar consigo e com o mundo. Qual a relação entre mente e corpo? O que diferencia uma pessoa da outra? Existe o livre arbítrio ou as pessoas são determinadas pela condição externa? Estas foram questões epistemológicas que motivaram o surgimento da psicologia científica, ajudando-nos a compreender o lugar dado aos conhecimentos psicológicos no campo educacional.

Revisitar histórias referentes à Psicologia e à Educação significa, para nós, observarmos não apenas a via das contribuições teóricas, idéias e conceitos desenvolvidos por intelectuais, pois isto poderia conduzir à idéia de “aplicação” do conhecimento psicológico no espaço pedagógico. Pretendemos considerar as implicações morais, éticas, estéticas, políticas e sociais no processo que envolve historicamente os encontros entre estes campos na

formação da juventude. Assim, seguiremos ao longo deste capítulo realizando três aproximações significativas na compreensão das idéias psicológicas e interesses sócio-educacionais, sobre os quais se edificam os colégios como espaços próprios da formação da juventude. Num primeiro momento, discutiremos alguns pontos da história da psicologia científica, chamando atenção para a idéia de “aplicação de conceitos” *psi* para o desenvolvimento de práticas escolares. Em seguida, reconstruímos o cenário dos discursos psicológicos no século XIX brasileiro, situando os confrontos/encontros de verdades científicas e religiosas nas especulações sobre a natureza humana e sobre o regramento moral do jovem. Na terceira aproximação, refletimos acerca da relevância da atividade histórica e historiográfica como possibilidade de revisitarmos o percurso da psicologia no campo educacional, de modo crítico e implicado com as necessárias transformações.

Nosso olhar sobre o surgimento da Psicologia científica está em sintonia com autores brasileiros como Figueiredo (2002) e Ferreira (2007), que partem da leitura de Elias (1998) sobre o processo civilizador e Foucault (1987), ao falar da construção dos corpos dóceis. Os autores brasileiros concordam em identificar o surgimento da psicologia científica não apenas como uma convenção de estudiosos e pesquisadores, mas também como resultado de diversas transformações nas formas de vida que vão se operar no seio da constituição do Estado Moderno.

De acordo com Figueiredo (2002), para que a Psicologia se erguesse como disciplina científica era preciso primeiramente que se difundisse uma crença na ciência como meio insubstituível para o conhecimento e para organização da vida social. Constituída esta base, destacam-se duas outras condições: a) uma experiência muito clara de subjetividade privatizada; b) a experiência da crise dessa subjetividade. Tal processo ocorre num contexto de encontro/confronto das verdades científicas e religiosas, que ressignificam as relações entre “corpo e alma”, sob a forma da dualidade cartesiana. O contexto da emergência da psicologia científica é marcado pelo abalo das referências coletivas e pela desagregação de velhas tradições.

A crise mencionada remonta o clima cultural, epistemológico e filosófico dos séculos XVIII e XIX, momento da efervescência positivista e palco da consolidação da ideologia Liberal Iluminista e do Romantismo, tais movimentos deixam transparecer uma contradição sócio-histórica fundante da modernidade: ser único/ser igual, ter liberdade/ser fraterno. Nesse momento, tem-se uma visualização clara do sujeito individual e a educação da juventude é pensada como um problema a ser resolvido com base científica; tanto porque o processo de institucionalização da juventude ideal vai deixando uma parcela majoritária da sociedade à

margem, como ameaça, da ordem e do progresso, tornando o conhecimento especializado acerca da natureza humana uma necessidade prática urgente (FIGUEIREDO, 2002).

Os discursos que tocam à educação da mocidade no século XIX trazem uma preocupação moral e ética em consonância com a preparação dos cidadãos para o Estado Moderno. Os discursos que constituíram a adolescência como objeto de investigação, por outro lado, têm um caráter científico e neutro, deixando destacar-se a orientação da intervenção pedagógica científica, a partir de conceitos e descrições sobre o processo de desenvolvimento. O que aproxima tais discursos sobre a educação da mocidade e da adolescência é o aspecto conflituoso de como o jovem é visto, bem como o entendimento que a ação do pensamento conduz a redenção do corpo e, ao mesmo tempo, a terapêutica corporal, através do trabalho, geraria o bom cidadão.

Ferreira (2007) menciona que há uma dualidade nas discussões sobre a relação entre alma e corpo, que acompanha a psicologia até hoje, ainda que tais discussões não explicitem a compreensão de que sejam substâncias distintas, mas de experiências subjetivas e objetivas. Desse modo, este autor nos ajuda a compreender como as práticas psicológicas refletem as necessidades e contradições da trama social, como por exemplo, nos colégios e internatos.

Este novo indivíduo, concebido desta separação cartesiana, desponta como objeto determinado, singular, diferenciado e dotado de uma interioridade, que identificada, então, com a natureza biológica, será o alvo de cuidado e zelo dos Estados contemporâneos e de agências privadas. De um modo geral, as práticas psicológicas nascentes oscilam entre a busca de autonomia (soberania) e o controle dos sujeitos (disciplina); em outras palavras, havia o privilégio da autonomia remetendo-se o sujeito à norma natural, e ao mesmo tempo, tenta-se disciplinar os sujeitos, favorecendo o autocontrole. O impacto das novas tecnologias disciplinares incide sobre instituições como escolas, hospitais, asilos, presídios. Nelas vemos surgir a constituição da tipificação de doentes mentais, crianças problemas e delinquentes. Todos serão objeto de exame necessário para constituição de psicologias científicas (FERREIRA, 2007).

Estas reflexões iniciais que situam a construção da relação de utilidade social entre psicologia e educação, bem como as transformações na conjuntura da sociedade, fazendo emergir uma experiência de subjetividade distinta como condição para a psicologia científica, serão fundamentais para contextualizarmos a emergência dos colégios secundários alagoanos no século XIX, bem como os discursos educacionais que defendiam a importância de tais instituições para mocidade. Com base nessas primeiras reflexões, convidamos o leitor para o próximo item.

1. Psicologia e Educação: revisitando histórias da Psicologia no campo educacional

A história da Psicologia na educação se sobrepõe em grande parte à própria história da Psicologia, refletindo tendências e influências anteriores à conformação da ciência moderna. Nos discursos filosóficos que antecedem a emergência da Psicologia como ciência, já se observa um conjunto de prescrições para a educação dos jovens.

Noemy da Silveira Rudolfer¹ (1902-1988) explica o desenvolvimento da psicologia educacional reportando-se a conhecimentos psicológicos presentes nas obras de intelectuais como Hobbes (1588-1679), Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1778). Os debates filosóficos que partem dessa base possuíram implicação direta na esfera educativa e também lançaram questões englobadas pela psicologia ao se tornar científica. Hobbes, por exemplo, vai compreender que processos como pensamento e sentimento são explicados como movimentos que iniciamos com os órgãos dos sentidos. Locke, com sua teoria de que a mente humana antes de qualquer experiência é uma tabula rasa, vai conceber que o conhecimento se constrói pela associação de idéias simples, tendo uma implicação direta na elaboração das teorias da aprendizagem. E Rousseau, em seu *Emílio*, traz uma noção de desenvolvimento humano, que se tornou base para teorias psicológicas do desenvolvimento. Frisa-se também o trabalho de Galton (1822-1911), cujos estudos tinham como objetivo principal medir a capacidade intelectual e provar a determinação hereditária das aptidões humanas (RUDOLFER, 1965).

Com estas influências, a psicologia da educação vai emergir como ciência aplicada a partir de três campos de investigação: a psicologia do desenvolvimento, a psicologia das diferenças individuais e a psicologia da aprendizagem. O debate acerca de conhecimentos psicológicos e suas implicações para práticas educacionais ao sair do plano mais filosófico e adentrar o terreno da cientificidade termina por silenciar seu aspecto moral e deixar em evidência a noção de aplicabilidade.

¹ De acordo com o Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil: Noemy Rudolfer, paulista, foi aluna e colega de Lourenço Filho na Escola Normal Padre Anchieta, sendo depois convidada por ele para vários cargos públicos. Em 1927, realiza cursos de formação no Teachers College da Columbia University, quando, teve a oportunidade de conhecer as idéias de Dewey, Kilpatrick e Walker, que posteriormente divulga no Brasil. Divulga também idéias dos seguintes autores ligados à Psicologia Educacional: Thorndike e Gates – estudo comparativo das teorias da aprendizagem com ênfase no conexionismo; Gesell e Bühler – Psicologia da criança, Psicologia da adolescência; Holingworth e Cole – Psicologia das diferenças individuais. Disponível em <<http://www.bvs-psi.org.br/>>

Através do aparecimento das ciências humanas em solo positivista e cartesiano, psicologia e pedagogia vão se especializando e ganhando fronteiras nítidas, destacando-se a relação de aplicabilidade da primeira no ordenamento das práticas pedagógicas. A sociedade, por sua vez, alimentava expectativas com relação aos conhecimentos *psi*, situando a Psicologia como a “rainha das ciências da educação”. Para Promm Netto (1996) o signo da utilidade social foi uma marca desta ciência no campo educacional, pois desde seus esboços mais remotos a psicologia da educação sempre teve em vista o “propósito generoso” de pôr-se a serviço da promoção de crianças escolares, alunos comuns ou de classes especiais, ampliando-se posteriormente a todos que são educados ou de algum modo influenciam o processo de desenvolvimento do educando.

Para entendermos este processo histórico, o século XIX torna-se muito importante, pois foi o século do evolucionismo² e do experimentalismo³ para a ciência psicológica, vindo a oferecer à Psicologia Educacional e aos processos pedagógico-didáticos esteio científico para se desenvolverem. Foi na segunda metade do século XIX que inúmeras forças convergiram na tentativa de estudar o comportamento humano e os processos mentais pela aplicação de métodos científicos, constituindo-se assim a “nova Psicologia”, de laboratório. E desde aquele momento as suas contribuições no campo educacional foram expressivas.

Podemos iniciar nosso percurso nos remetendo a Manoel José do Bomfim (1868-1932)⁴, que em seu *Noções de Psychologia*⁵, de 1917, assim expõe acerca da psicologia científica:

Não esqueçamos que Wundt, o minucioso pesquisador de pormenores, o rigoroso e extremado analysta experimentador, depois de trinta anos de Psicologia de laboratório, chegou a esta confissão: Si me perguntassem em que consiste o valor da

² Refere-se ao movimento provocado pela Teoria da Evolução de Charles Robert Darwin (1809-1882), na qual se argumentava que havia uma “seleção natural” pelas condições de existência normal, em outras palavras, na natureza as espécies enfrentariam uma luta pela sobrevivência porque se reproduzem a um ritmo que superaria o da oferta de alimentos. Assim, indivíduos que possuíssem uma variação que os colocasse em ligeira vantagem na luta são “selecionados” pela natureza; os que não a possuem morreriam. Tal teoria promoveu entre os psicólogos norte-americanos um modo de pensar que acabou por chamar-se **funcionalismo**, que em síntese, se interessava pelo estudo dos comportamentos e processo mentais em termos de como se prestavam à adaptação do indivíduo a um ambiente em constante mudança (GOODWIN, 2007, p. 156-157).

³ O desenvolvimento do experimentalismo em psicologia remonta a investigação da fisiologia dos órgãos dos sentidos no século XIX, tendo como expoentes Weber (1795-1878), Fechner (1801-1887), Wundt (1832-1920) e Cattell (1860-1944). De acordo com Rudolfer (1938/1965, p. 117), para Wundt experimentação é um modo de investigação, pelo qual se mantém o processo que se quer compreender próximo a um estímulo controlável. Nas investigações experimentais de Wundt, a introspecção funcionava como um ato intenso de observação.

⁴ Nasceu em Sergipe. Formou-se na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1890. Em 1898, ingressou no magistério, lecionando Educação Moral e Cívica na Escola Normal do Rio de Janeiro, na qual assumiu logo depois a cátedra de Pedagogia e Psicologia. Em 1902 foi a Paris com a finalidade de desenvolver seus estudos em Psicologia. Estudou com Alfred Binet, com quem planejou a instalação do primeiro Laboratório de Psicologia brasileiro, instalado em 1906 no Pedagogium, do qual foi diretor por quinze anos. De volta ao Brasil, foi nomeado diretor da Instrução Pública. Conferir em: <<http://www.bvs-psi.org.br/>>

⁵ Este livro e outros de Manoel Bomfim estão disponibilizados na íntegra no site <http://www.bvs-psi.org.br>

observação experimental em psychologia, diria que ella me forneceu uma idéia inteiramente nova sobre a natureza e as relações dos processos interiores. Apprehendi a synthese creadora do espírito... e a união fundamental de todas as funcções psychicas, ordinariamente separadas por abstracções e nomes artificiaes, como a ideação, o sentimento, a vontade (...) (BOMFIM, 1917, p. 6).

Interessante pontuar como Bomfim (1917) busca respaldo em Wilhelm Wundt (1832-1920) para explicar “processos interiores” em seu livro que é voltado à formação de professoras. Há de fato o entendimento de que a ciência é o melhor caminho para se conhecer o humano. Entre as possibilidades de se contar a história da psicologia, tornou-se hegemônica aquela que identifica Wundt como “pai da psicologia”. Wundt foi um pioneiro em estabelecer a Psicologia como ciência “independente”, demarcando um novo domínio da ciência, ao fundar um laboratório de Psicologia em Leipzig, na Alemanha, em 1879. O objeto de estudo eleito nesse projeto de psicologia científica foi a experiência consciente humana imediata de processos mentais básicos (relativos à sensação, percepção e ao tempo de reação). E os métodos para tal estudo foram tomados de empréstimo à fisiologia experimental. Quanto à contribuição de Wundt, Farr (2008) observa que por muito tempo essa foi a história contada, pois era a que importava para as gerações que queriam identificar a psicologia como um ramo das ciências naturais. Mais recentemente, tem-se dado visibilidade à *Völkerpsychologie* fundada por Wundt, ou seja, sua psicologia dos povos, das massas, na qual ele considerava que o estudo de processos mentais superiores, como aprendizagem, raciocínio, linguagem e efeitos da cultura não poderiam ser controlados para exame em laboratório, por estarem muito imbricados na história pessoal do indivíduo, bem como na cultura e no ambiente social. Como outros pensadores de sua época, Wundt acreditava que uma das implicações da Teoria da Evolução era a possibilidade de organizar as culturas dentro de um *continuum*, das mais primitivas às mais avançadas, e por esta via seria possível chegar à compreensão da evolução dos processos mentais humanos (GOODWIN, 2005; SCHULTZ, 2007).

Tentando compreender os enlaces epistemológicos entre a psicologia e a educação na preocupação com a formação da juventude, vale lembrar, por exemplo, Durkheim (1858-1917), que estudou antropologia e psicologia dos povos com Wundt, quando então resolveu dedicar-se às ciências sociais, concebendo o projeto da sociologia como ciência autônoma. O estudo das chamadas sociedades mais complexas ou avançadas permitiu que Durkheim desenvolvesse idéias sobre as patologias sociais, onde ele introduziu o conceito de *anomia*, ou seja, ausência ou desintegração das normas sociais, que ocorre quando as funções sociais se tornam muito tênues ou intermitentes ameaçando as sociedades mais complexas de desintegração (GIANNOTTI, 1983). Dessa visão, ele infere o processo de educação moral,

que se dá pela introdução do espírito de disciplina na criança ainda egoísta e marcada pela sua anomia moral. A educação moral envolve também a adesão aos grupos sociais, pautada por práticas pedagógicas, incluindo as punitivas, que construiriam o equilíbrio dos desejos para a emergência da autonomia. Somente através desse processo poderia se construir a solidariedade em sociedade. Durkheim (2008) ao se dedicar à questão da educação moral, num curso ministrado para normalistas entre 1902-1903, na Sorbonne, menciona os experimentos de Binet (1857-1911)⁶ para explicar que a criança pequena é suscetível, precisando do freio do adulto para opor-se aos seus desejos e paixões e ensiná-la a moderar-se. Pelas articulações que faz com intelectuais que foram expoentes da construção científica da psicologia, Durkheim é um autor que merece ser revisitado, a revelia de ser considerado um espectro sombrio e indesejado, como pontua Bomtempo Júnior (2005).

O interesse de aplicação de conhecimentos psicológicos científicos em práticas educativas emerge embebido numa dimensão fisiológica de compreensão do psíquico, daí a tendência descritiva e a identificação do psicológico no corpo, pois este sim poderia ser esquadrihado. O discurso fisiológico é uma marca da psicologia como ciência independente de uma forma geral na segunda metade do século XIX. Tal influência está clara na obra de Bonfim (1917) quando ele investe na conceituação do objeto psicológico: “os phenômenos psychicos são ao mesmo tempo phenomenos physiologicos”, para então afirmar que: “o cérebro é o órgão da actividade nervosa psychica” (p.27). Sobre as *Noções de Psychologia*, de Bonfim (1917, p. 8), vale ainda mencionar suas palavras:

Este compendio se destina principalmente ás escolas normaes, cujos alumnos devem conhecer bem explicitamente o mecanismo das elaborações mentais, porque ao mestre incumbe especialmente a educação intelectual. (...) **Sentimento e vontade são productos diretos da intervenção educativa.**

Vale destacar que sentimento e vontade seriam produtos diretos da intervenção, pois teriam seu *locus* no corpo, e este sim poderia ser manipulado. O que queremos pontuar com tal observação é a via conceitual e metodológica das ligações entre psicologia e educação na formação da juventude. Destaca-se um investimento de fé no poder da ciência, na intervenção

⁶ Alfred Binet (1857-1911) é conhecido pela construção da primeira escala métrica de inteligência infantil, na França em 1905. Rudolfer (1938/1965, p. 182-183) identifica em sua obra quatro fases: a primeira mais diretamente ligada ao associacionismo no estudo do raciocínio; a segunda fase é marcada pela introdução de métodos experimentais e da observação; a terceira põe em cena o estudo das diferenças individuais em processos como raciocínio, julgamento, memória, imaginação, atenção, compreensão, sugestibilidade, sentimentos estéticos e morais, etc; a quarta fase refere-se à consolidação da medição da inteligência. O experimento mencionado por Durkheim (2008, p. 143), da autoria de Binet, é o seguinte: linhas de diferentes tamanhos foram apresentadas a crianças escolares, que observaram atentamente. Uma vez que as imagens foram fixadas na memória, as crianças deveriam encontrar as linhas numa mesa em que havia também outras linhas de diferentes tamanhos. Depois que a criança acredita ter encontrado a linha, o experimentador pergunta: tem certeza que essa é a única linha correta? 89% das crianças mudaram de opinião, mesmo tendo encontrado anteriormente a linha correta. Durkheim usa esse exemplo para explicar a importância da autoridade do adulto na condução correta do comportamento infantil.

educativa científica para construção humana. Tal visão torna-se mais clara no livro *Introdução à Psicologia Educacional*, cuja primeira edição data de 1938, de Noemy da Silveira Rudolfer. Vejamos:

O perfeito esclarecimento do objeto da Psicologia educacional exige que tomemos em consideração os problemas fundamentais da educação. O primeiro, aquele que avulta entre os demais, é o que indaga quais são **as mudanças que se deverão operar nos indivíduos, pela ação educativa**; refere-se o segundo, aos fatores mais propícios à produção dessas mudanças. Ocupa-se o terceiro da **maneira de ser dos indivíduos** nos quais se vão operar as mudanças. E o quarto diz respeito aos melhores e mais econômicos meios a empregar, a fim de **assegurá-las** (RUDOLFER, 1965, p. 2, grifos nossos).

Rudolfer (1965, p. 3) assim continua:

(...) a Psicologia educacional tem por objeto o conhecimento do educando: como é, como age, quais suas capacidades e habilidades, tendências e interesses, em função do meio educativo; quais as inter-relações dominantes no campo estruturado da educação. Por outro lado, ela se ocupa dos melhores meios de que a ação educativa deve lançar mão. Desse objeto decorre a divisão de seus estudos: a) qual o comportamento, inato e adquirido do educando; b) como se desenvolve o educando: a ação da hereditariedade e do meio; c) diferenças individuais; d) Psicologia da aprendizagem; e) Psicologia das matérias escolares, do programa; f) medição do desenvolvimento individual e das diferenças individuais.

Tanto a obra de Bomfim (1917) como a de Rudolfer (1965), embora se localizem já no século XX, revelam o apoio científico, no sentido de garantir a apreensão do humano, do seu sentimento, sua vontade, das diferenças individuais. Há uma preocupação em se conhecer o educando, sua maneira de ser visando “assegurar” as mudanças que se devem operar através das práticas educativas. Isto nos remete ao contexto teórico do século XIX. Assim, além do Wundt (1832-1920), vale destacar o espaço dado à perspectiva de William James (1842-1910), que ficou conhecida como funcionalismo. Para James “a Psicologia é a ciência da vida mental abrangendo tanto seus fenômenos como as suas condições” (apud SCHULTZ, 2007, p. 162).

Influenciado pela Teoria da Evolução e pela obra de Herbert Spencer (1829-1903), James entendia que a função da consciência era proporcionar a capacidade de adaptação ao ambiente. A Teoria das Emoções de James, publicada em um artigo em 1884, e em seguida em sua obra *The Principles of Psychology*⁷, de 1890, (SCHULTZ, 2007, p.165), tratava do aspecto adaptativo que as emoções possuíam para a vida humana, por exemplo, ele afirmava que primeiramente havia a reação física, corporal e depois a experiência emocional (Por exemplo, uma pessoa está triste porque chorou. O ato de chorar ocasionaria as transformações fisiológicas geradoras da tristeza).

⁷

Disponível no original em inglês no site: <http://www.des.emory.edu/mfp/james.html>

Partindo dessa base teórica, Giuseppe Sergi (1841-1936) – principal personagem da Psicologia experimental na Itália e adepto de Herbert Spencer (1829-1903) – em sua obra *As Emoções*⁸, de 1906, propõe uma escala dos sentimentos: os naturais, os morais e os estéticos. Os naturais estariam ligados a prazer e dor; destes, surgiriam os outros. Os sentimentos morais, como bondade e amor, estariam ligados ao processo de ordenamento social, deles dependeriam a harmonia grupal. E os sentimentos estéticos seriam provocados artificialmente pelo contato com a arte. Sergi (1906) frisa a importância dos sentimentos estéticos sugerindo que através de estímulos no organismo, recorrendo-se à arte, a ciência poderia instrumentalizar a construção dos sentimentos adequados para vida em sociedade. Sua hipótese é a de que o controle dos sentimentos naturais, diretamente ligados ao corpo, poderia fazer emergir sentimentos morais para o bem comum.

A base teórica de Giuseppe Sergi (1906), por sua vez, foi incorporada por Ugo Pizzoli, na construção de “gabinetes para educação dos sentidos”, que eram aparelhos nos quais se realizavam testes de percepção proporcionando o desenvolvimento de habilidades pela atividade dos aprendizes. O italiano Ugo Pizzoli tornou-se personagem da Psicologia brasileira quando esteve no Brasil em 1914, para implantação de um laboratório de Pedagogia experimental e ministrar cursos de pedagogia científica na Escola Normal de São Paulo (CETOFANTI, 2002).

Um conceito importante da obra de James é o “hábito”, que teve marcante implicação social. Para ele as criaturas vivas eram como um “pacote de hábitos”. As atitudes repetitivas ou habituais envolveriam o sistema nervoso facilitando a execução de subseqüentes repetições, despendendo menor atenção. Torna-se relevante expormos os seguintes trechos acerca do hábito:

(...) o imenso volante da sociedade, seu mais precioso agente de conservação. (...) Só ele impede que os mais duros e repulsivos ofícios sejam abandonados por aqueles que foram criados para deles viver. Ele mantém (...) o pescador no mar durante o inverno; o mineiro, em sua escuridão (...) Ele nos condena a lutar a luta da vida segundo a nossa criação (...) (JAMES, 1890, v. 1, p. 121, apud GOODWIN, 2005, p. 191).

Já com 25 anos é possível enxergar o tino profissional de um jovem comerciante, do jovem médico, ministro ou advogado. É possível enxergar as tênues linhas divisórias do caráter, das elaborações do pensamento, dos preconceitos (...) das quais logo o homem não consegue mais escapar, assim como são inevitáveis as marcas deixadas pelo tempo. No final, é melhor que ele não escape e que, para o bem da humanidade, a maioria de nós, aos 30 anos, já tenha o caráter solidificado e que nunca mais volte a amolecer (JAMES, 1890, v.1, p. 121, apud SCHULTZ, 2007, p. 166).

⁸ Encontra-se um exemplar em espanhol desta obra de Giuseppe Sergi, *Las Emociones*, de 1904, na Biblioteca Pública, em Maceió.

A via histórica deixa mais clara a visão de como a passagem da Psicologia para o plano da ciência positiva silencia interesses inerentes à preocupação com a moral e a formação do caráter dando ênfase a idéia de aplicabilidade psicológica na prática escolar orientada para construir o sujeito ideal.

A base spenceriana é notável no século XIX para a constituição da psicologia e da pedagogia, como observamos nos pioneiros estrangeiros citados anteriormente, como também entre os brasileiros. Cabe então investigarmos melhor tais relações. O que Herbert Spencer (1829-1903)⁹ representa para a psicologia e para a educação? Spencer partia da perspectiva evolucionista para pensar a sociedade e a própria natureza humana. O seu “darwinismo social” incorporava a noção da evolução e da sobrevivência do mais apto, como leis que regiam o desenvolvimento das instituições sociais e o caráter humano. Na visão utópica de Spencer, se o princípio da sobrevivência do mais apto operasse com liberdade, apenas os melhores sobreviveriam e, desse modo, a perfeição humana e social seriam inevitáveis, como fruto da ordem natural das coisas.

De Herbert Spencer, queremos aqui destacar a obra *Educação Intelectual, Moral e Física*, cuja primeira edição é de 1861. Ricardo Jorge (1884), no prefácio desta obra faz a diferenciação entre uma “psychologia abstrata e dualista” e uma “psychologia experimental”, com base na qual a metodologia pedagógica era renovada. Vejamos:

A psychologia abstrata e dualista, circumscripta á observação interna, fábrica de especulações infecundas sobre faculdades distinctas, sobre a natureza e finalidade anímicas, não podia – com as suas entidades imóveis, esqueléticas e autônomas – prestar ao pedagogo o conceito real do aspecto physico, intellectual, e moral do homem; ás formas substanciaes e immanentes da alma tinham de corresponder á priori normas didactas d’uma importância formal e universal, falsas e estéreis, sem correspondência com as leis do desenvolvimento físico (JORGE, 1884, p. XI).

Nesse sentido, Jorge (1884), sob sua ótica, pontua o fato de a psicologia ter sido abarcada pela fisiologia experimental, compreendendo que só assim haveria uma função clara para sua utilização na educação do “organismo débil da criança”, conforme suas palavras.

(...) creada a observação psychologica externa segundo factos e leis verificáveis pelos processos geraes de toda sciencia experimental, traçada a genese anímica nas suas relações forçadas com o desenvolvimento do indivíduo, da espécie e da animalidade, a methodologia pedagógica era renovada *ab amis fundamentis* (...) abrangendo todos os aspectos da formação biológica, estampando as formas de atividade humana nas suas variedades concretas, nas suas transformações fataes e nos estádios sucessivos da sua evolução (JORGE, 1884, p. XI).

⁹ Vale mencionar a obra *The Principles of Psychology* (Os Princípios de Psicologia), da autoria de Spencer, publicada em 1855, foi adotada por William James para o primeiro curso de Psicologia que lecionou em Harvard (SCHULTZ, 2005, p. 153-154).

O autor citado explica que a relevância da obra de Spencer para a educação da mocidade é imensa, uma vez que ao propor uma educação científica e intelectual poderia: “apagar d’um modo gradual a desigualdade de cultura, causa íntima da desigualdade social, e promover activamente a reconstrução mental dos indivíduos”. Naquele pensamento, somente com essa base de conhecimentos psicológicos e fisiológicos científicos a educação poderia transformar a sociedade, priorizando o que era útil de ser ensinado aos moços e moças. Naquela visão, a educação não deveria se tornar um adorno para o homem moderno, assim como teria sido a pintura corporal para os primitivos. Nas palavras de Jorge: “em íntimo amplexo com a sciencia, a pedagogia conquistava *ipso facto* uma enorme importancia social” (1884, p. XIII). Com isto se queria dizer que traçar a “gênese anímica” pela fisiologia experimental implicava em apontar meios científicos para educação da mocidade, o que dava “importância social” à psicologia pela via da educação.

De um modo geral, estas questões são, sob nosso olhar, essenciais para uma revisão das relações entre a Psicologia e a Educação. É preciso refletir esta ênfase na dimensão de orientação metodológica e fundamento científico, para então desvelarmos os aspectos ligados ao olhar que se constrói acerca do jovem, do sujeito que então era o alvo das práticas escolares. É certo que a psicologia é diversa e no momento mesmo de sua edificação científica, por estas vias fisiológicas, emergiam outras vozes contrárias e que propunham uma psicologia mais próxima da dinâmica da vida humana; assim como são bastante diversos os discursos pedagógicos¹⁰.

No estudo das relações entre conhecimentos psicológicos e educação dos jovens, ao demarcarmos as implicações morais contidas na idéia de aplicabilidade da psicologia nas práticas pedagógicas, caminhamos no sentido de compreender melhor o século XIX no contexto brasileiro, objetivando apreendermos os discursos *psi* e seus encontros na constituição do sistema escolar brasileiro que estava por se edificar naquele século.

¹⁰ O discurso médico no século XIX é marcante na organização da pedagogia moderna. E uma característica peculiar é o lugar dado a estimulação sensorial, fazendo a ponte entre a dimensão psicológica e a dimensão educacional. Para uma investigação mais completa da interlocução dos discursos fisiológicos, psicológicos e pedagógicos nos oitocentos seria interessante levar em consideração o caso do *enfant sauvage*, relatado por Jean Itard (1774-1838), bem como o método fisiológico de educação proposto por Seguin (1812-1881), que teve a parceria do psiquiatra Esquirol (1772-1840) no estudo e tratamento de problemas neurológicos ligados à aprendizagem. Nos fins do século XIX, também vale destacar o trabalho da psiquiatra italiana Maria Montessori (1870-1952), que se preocupava com a educação da vontade e com a alfabetização via estimulação dos órgãos dos sentidos (BOSSA, 1994). Não avançaremos no estudo de tais autores, pois consideramos que tal movimento vai além dos objetivos aqui propostos.

2. Educação e o processo de institucionalização da *psychologia* no século XIX

Tem se tornado cada vez mais importante a apreensão da constituição histórica da psicologia no contexto brasileiro, de modo a permitir a reflexão acerca do projeto de sociedade e de sujeito inerente às práticas psicológicas. Entre os estudos que enveredam pelo percurso brasileiro, podemos destacar os de Massimi (1990), Antunes (1999) e Alberti (2003). Tais estudos nos ajudam a abandonar a tendência a recorrer a conceitos universalizantes – acerca da infância ou da adolescência, por exemplo – orientadores do “bem agir” pedagógico, como discutimos anteriormente, para então nos encontrarmos com valores atribuídos ao tempo, ao corpo e à razão que ao promoverem modos de relacionamentos sociais promoveram também modos de expressão de subjetividade, sendo, portanto, interessantes na compreensão dos olhares psicológicos e educativos lançados aos jovens.

Antunes (1999) explica que a preocupação com os fenômenos psicológicos no século XIX vai ao encontro das novas necessidades que surgem com as transformações políticas que incluem a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, e construção de várias instituições e ações comprometidas com o desenvolvimento dos novos hábitos e costumes sintonizados com a cultura européia.

O século XIX vai operar um conjunto de transformações na vida política, social e cultural do Brasil. Massimi (1990, p. 29) pontua que:

A Independência do Brasil em 1822 vai requerer a necessidade de estruturação do país enquanto nação moderna. E, nesse contexto, o saber é um dos instrumentos utilizados pelo poder político com o objetivo de criar uma ideologia e tecnologia apropriadas para garantir a unidade do corpo social e a adesão dos seus membros à lógica hegemônica. A criação de órgãos oficiais, como escolas, faculdades, academias, sociedades científicas, revistas, bibliotecas, responde a tal finalidade.

Os conhecimentos psicológicos no século XIX, no Brasil, terão – diferentemente dos conhecimentos anteriores desenvolvidos por missionários e viajantes – como característica um caráter institucional, uma vez que passam a ser produzidos por indivíduos vinculados a instituições como a Faculdade de Direito de Olinda, a Faculdade de Direito de São Paulo, fundada em 1827, as Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, criadas em 1832, as Escolas Normais, o Colégio Pedro II, fundado em 1838, no Rio de Janeiro, bem como os Seminários Episcopais. Recorrer ao conteúdo de periódicos, material de ensino, teses e tudo mais que possa nos remeter ao clima cultural dessas instituições revela-nos aspectos importantes no reconhecimento de valores implicados na construção dos conhecimentos científicos. Nesse sentido, Massimi (1990) destaca uma discussão realizada em uma prova

escolar de aluno da escola Normal de São Paulo em 1876, que argumenta que o objetivo da pedagogia seria a direção e a educação das faculdades da alma, enquanto a função da Psicologia seria conhecer sua natureza e funcionamento, sendo uma disciplina complementar a outra, na construção da escola como um laboratório de produção de cidadãos exemplares.

Antunes (1999) chama atenção para dois campos, nos quais marcadamente se produziram discursos psicológicos: a educação e a medicina. Nesses discursos emparelham-se as preocupações referentes à natureza humana, comportamento moral e higiene visando ao solucionamento de problemas ligados ao ordenamento social. Esta foi a base que levou a psicologia a adentrar o espaço educacional mais expressivamente no século XX, com base no modelo médico de doença/cura.

Alberti (2003) destaca a categoria alma como central nos discursos de psicologia do século XIX. Esta autora explica que se forma no Brasil um certo tipo de discurso que tem como base o estudo daquilo que supostamente teria uma existência *a priori* em cada indivíduo, seja sob o nome de alma, de consciência ou eu. Este saber se desenvolveu dentro de certa estrutura social e econômica particular: colonialista, senhorial, absolutista por parte da Igreja e, mais tarde, monárquica e científica. Assim, a noção de alma está fortemente impregnada de todo exercício do poder concêntrico, que acompanhara quase toda a história brasileira. Com a alma, o indivíduo seria um homem submisso em face das imposições divinas, na realidade escolástico-imperialista, da moral escolástica, que levava, naturalmente à obediência incondicional do filho pelo pai, da mulher ao homem, do escravo ao senhor. De acordo com Alberti (2003), na perspectiva cartesiana, as atividades da alma decorrem de elementos estranhos a ela através das sensações, sendo a alma ativa nas suas vontades e passiva nas interações com o mundo externo. Aliado à vontade, o exercício da razão teria uma função genuinamente moralizante, tanto na escolha do bem e do mal, como na produção do autoconhecimento. A introdução da nova moral, no Brasil oitocentista tornou-se importante, pois contava com a tentativa de fazer o homem meditar sobre si mesmo, sobre sua consciência e sobre seus sentimentos. O eu-que-pensa substitui a “selvageria”, a imoralidade, a panacéia dos desejos físicos, corporais e materiais em que vivera o brasileiro até aquela época.

Os estudos de Antunes (1999) e Alberti (2003) constituem uma das primeiras iniciativas de compreender as nuances do debate psicológico brasileiro nos oitocentos, sendo, pois, este apanhado inicial bastante significativo para contextualizarmos a expressão que os colégios de ensino secundário vão possuir na formação dos jovens. Mas queremos aqui recorrer mais detalhadamente à significativa contribuição de Massimi (1990). Esta autora identifica através de um estudo historiográfico, que remonta obras brasileiras desde o período

colonial até 1934, espaços dedicados a análises de aspectos referentes à vida psíquica em obras que têm como assunto principal a medicina, a teologia, filosofia, pedagogia, política e até arquitetura. Com base nessa contribuição, faremos um retorno ao período colonial no Brasil, pontuando discursos de cunho psicológico que possibilitam a compreensão dos encontros/confrontos entre verdades religiosas e científicas, que num certo sentido se coadunam no processo de regramento moral da mocidade.

Inicialmente vale mencionar que na análise de Pessotti (2004), o trabalho de Massimi (1990) mostra que a tendência geral dos discursos psicológicos no período colonial era a organização da sociedade e do Estado brasileiro. Assim, a preocupação expressa dos autores daquela época era com problemas como a conquista dos índios pela catequese, educação, aculturação ou pela força, conforme fosse a categoria social dos autores: sacerdotes, moralistas ou políticos. Igualmente clara era a necessidade de instrução acadêmica e moral da juventude e da infância.

Pessotti (2004, p. 210) pontua:

Os textos coloniais embora versem sobre política, teologia, medicina, pedagogia, moral e outros assuntos, tratam de questões como métodos de ensino, controle das emoções, causas da loucura, diferenças de comportamento entre sexos e raças, controle político, formação da juventude, persuasão dos selvagens, condições de conhecimento, percepção, etc. São temas que compõem o pensamento daquela elite cultural a respeito de assuntos que hoje constituem áreas convencionais da Psicologia, como aprendizagem, processos cognitivos, personalidade, percepção desenvolvimento, psicodinâmica, psicopatologia, etc.

Esse período da Psicologia brasileira tem sido chamado de pré-institucional, estendendo-se do período colonial até a criação das primeiras faculdades de medicina no século XIX, no Rio de Janeiro e na Bahia. É assim chamado (pré-institucional), pois o que se publica e lê com conteúdo psicológico nesse período são trabalhos individuais, sem compromisso com a construção de um saber psicológico. São os primeiros escritos de missionários da nova terra descoberta e de viajantes, donde é possível obter informações sobre as doutrinas e as práticas psicológicas dos índios (PESSOTTI, 2004).

A cultura ocidental importada pelos colonizadores nas diferentes matrizes filosóficas escolástica, empirista e iluminista, inspira as conceituações psicológicas contidas em vários tratados de autores brasileiros. De modo sintético, nas origens dos conhecimentos psicológicos elaborados ou transmitidos no Brasil da época colonial, refletem-se as influências profundas do saber europeu, mescladas a aspectos próprios da cultura africana e

indígena. Merece destaque a presença do catolicismo, a contribuição das congregações religiosas, em particular jesuítas, beneditinos e franciscanos.

De acordo com Massimi (1990), o interesse por assuntos psicológicos era evidente nas obras de jesuítas, do século XVII e XVIII, dedicadas à Pedagogia, à catequese e à teologia moral. A obra educativa dos jesuítas no Brasil é de suma importância, concretizada na criação de escolas de ler e escrever para crianças indígenas, e de Colégios – entre os quais um exemplo famoso é o Colégio dos Meninos de Jesus, na Bahia, fundado em 1550, por Manoel da Nóbrega (1517-1570), primeira tentativa de integração entre os filhos de índios, portugueses e mestiços. O esforço de sistematização dos conhecimentos e práticas pedagógicas e psicológicas de orientação jesuítica ficará registrado em tratados como: *A Arte de criar os filhos na idade da puerícia*¹¹, de 1665, do Pe. Alexandre Gusmão (1629-1725) e *Nova escola para ensinar a ler, escrever e contar*¹², de 1722, autoria de Manoel de Andrade Figueiredo (1670-1735). Nesses tratados, observa-se um interesse pela formação e pelo conhecimento da criança, levando os autores a buscar definir o próprio conceito de infância, que até então se fundia com o de adolescência. Destacou-se a visão determinista do desenvolvimento infantil e a confiança na força da educação expressa nos tratados pedagógicos de orientação jesuítica, dando visibilidade a seguinte declaração de Gusmão: *Conforme for a primeira doutrina, conforme a primeira educação, que deres a vossos filhos, podereis conhecer, o que ham de vir a ser*. Analogamente, Manoel de Andrade Figueiredo (1722) expõe: “*A boa doutrina emenda a má natureza*”, o que demonstra uma visão determinista e, conseqüentemente, a crença na educação como possibilidade de manipulação e correção da conduta. Tal educação terá uma forte marca do aspecto intelectual. A educação intelectual é valorizada, pois se entende a razão como característica peculiar do ser humano, cuja potencialidade é estimulada nos primeiros anos de vida.

Em meados dos séculos XVII e XVIII, também se identifica uma forma de conhecimento psicológico que merece destaque, elaborada no seio da tradição teológica e catequética, para o qual, os documentos mais significativos se apresentam sob a forma de Sermões e Tratados de Teologia Moral. Tais textos têm grande valor de educação religiosa. O conhecimento psicológico identificado aí é o discurso do “conhecimento de si”.

O saber sobre si mesmo é considerado funcional para o controle sobre as próprias ações, fundamentando-se na possibilidade do sujeito representar sua vivência interior através

¹¹ Obra disponível na íntegra na Biblioteca Nacional Digital. Conferir: <<http://purl.pt/6369/1/index.html>> Acesso em 5 de abril de 2009.

¹² Obra disponível na íntegra no site da Biblioteca Nacional Digital. Conferir: <http://purl.pt/107/1/> Acesso em: 5 de abril de 2009.

do discurso. Isso pressupõe a existência de uma relação de determinação entre os fenômenos psíquicos e as palavras. Para Dom Mateus da Encarnação Pinna (1687-1764), um abade beneditino notável pela erudição de seus sermões publicados entre 1711 e 1751, os afetos e as paixões do coração humano são as fontes de onde brotam as palavras. Para aquele abade, que contribuiu com “reflexões sobre autoconhecimento, emoções, psicoterapia e teoria do amor” (PESSOTTI, 2004, p. 212), a necessidade da palavra para formulação do autoconhecimento faz com que este não seja possível, por exemplo, em experiências emocionais profundas. Segundo seus sermões, publicados com o título *Viridiário Evangélico*, a comunicação da experiência interior através da palavra constitui um modo de objetivação. Com efeito, o conhecimento e a expressão da própria subjetividade implicam uma operação de auto-abstração que a pessoa realiza. Esse enfoque baseia-se no postulado, característico da “filosofia natural” escolástica, de que somente em uma determinada distância do objeto é possível a visão clara e precisa dele.

Nesse ponto, enfrenta-se um problema epistemológico ainda hoje muito vivo em Psicologia: o fato de o sujeito do conhecimento por a si mesmo como objeto. A Psicologia proposta pelos autores dos sermões e tratados de teologia moral considera o ser humano do ponto de vista do seu devir e da integração de todas as suas dimensões específicas em uma abordagem orgânica. Esta perspectiva metodológica derivada da adesão ao conceito de homem como complexo psicofísico, explicita-se no estudo de um assunto muito relevante na literatura de origem religiosa da época: as emoções e seu controle, ou para usar a linguagem de então, as paixões e os seus remédios. O interesse por esse tema não é teórico, mas prático, visando-se a descrição dos efeitos comportamentais das paixões e a identificação de meios para o controle e a modificação delas. Na literatura ética e religiosa brasileira do período colonial, há um vivo interesse pelos assuntos psicológicos, embora o método de abordagem seja muito diferente do da Psicologia moderna, tendo como referencial teórico a antropologia cristã e como objetivo prático a integridade psicofísica da pessoa (MASSIMI, 1990).

No século XVII, as doutrinas iluministas e o entusiasmo pelo método científico como base do conhecimento norteiam a obra de vários intelectuais brasileiros, entre os quais Massimi (1990) destaca: o paulistano Mathias Aires Ramos da Silva de Eça (1705-1770), filósofo, literato e cientista; o médico mineiro Francisco de Mello Franco (1757-1822); e o bispo José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho (1742-1821). Vale lembrar que o fato da formação cultural desses autores ter-se realizado principalmente em universidades européias, permitiu-lhes absorver facilmente as idéias, perspectivas e espírito crítico das novas correntes culturais, introduzindo-as no ambiente intelectual brasileiro. Em seus trabalhos já se observa

uma aplicação da perspectiva científica ao estudo de todos os fenômenos da realidade determinando uma mudança inclusive no âmbito do saber sobre o homem.

Assim, conforme análise de Massimi (1990), o ser humano torna-se, nas obras destes eruditos, um objeto entre outros, a ser investigado segundo princípios e modalidades utilizáveis no âmbito do mundo da natureza. Com efeito, orientado pelo espírito iluminista, Mathias Aires Ramos da Silva de Eça (1705-1770) afirmou: *nas cousas naturaes só a natureza he mestre, e devemos seguir a sua voz*. A renúncia a todas as hipóteses especulativas sobre as causas e a natureza dos fenômenos, bem como a necessidade de superar uma atitude contemplativa em favor de uma postura pragmática são enfatizadas também por Francisco de Mello Franco (1757-1822), autor de *Tratado de Educação Física de meninos para uso da nação Portuguesa*, de 1790, *Elementos de Hygiene*¹³, de 1813, e *Medicina Theologica*¹⁴, obra de 1794.

Essa mudança no saber sobre o homem ligada ao entusiasmo pelo método científico vai incorporar uma relação rigorosa de causalidade, pressupondo que o domínio das causas pode ser reduzido ao âmbito do mundo da matéria. Para Mello Franco (apud MASSIMI, 1990, p. 25):

Verdade he que este ramo da physiologia ainda está em grande obscuridade, mas a observação e o bom senso, podem com o tempo alumiar-nos, de modo que, dado o conhecimento das impressões feitas em taes, ou taes órgãos, possamos cahir na conta dos resultados moraes, que devem ser a sua consequência.

Em outras palavras, o estado físico do organismo determinaria os fenômenos do espírito. Uma consequência é que estados psíquicos ou morais ruins seriam modificados por alterações induzidas no que se entende ser um nível corporal separado, mas não independente. Como podemos observar, o pensamento de Mello Franco (1757-1822) já anuncia os caminhos pelos quais percorrerão a Psicologia científica. A partir dessas bases vão se desenvolver conhecimentos psicológicos e psicopatológicos bastante distintos da tradição cultural anterior, de modo que o domínio da moral é totalmente identificado com o da Psicologia e este com a Medicina. É evidente nessa visão a influência determinante da Medicina e Filosofia francesas

¹³ As obras aqui mencionadas constam no estudo de Massimi (1990).

¹⁴ Obra disponível na íntegra no site da Biblioteca Nacional Digital. Conferir em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_obrasraras/or24947/or24947_item1/index.html Acesso em: 2 de abril de 2009

do período, em particular as teorias do médico e filósofo francês, Pierre Jean Georges Cabanis¹⁵ (1757-1808), às quais Mello Franco se refere explicitamente.

Tais premissas parecem proporcionar os fundamentos de um saber objetivo sobre o sujeito, possibilitando mais tarde o surgimento de uma nova ciência do homem, na qual a mente pode ser redutível ao organismo e, sendo este regulado pelas leis da natureza, torna-se possível estudar a mente através do método científico, assim os distúrbios psíquicos, que vêm a depender do funcionamento do organismo, podem ser conhecidos causalmente, prevenidos e tratados, modificando as variáveis determinantes, através de remédios físicos e normas higiênicas.

O objetivo da Psicologia médica do século XVIII é o de definir uma verdade sobre o homem, alternativa à proclamada pelo saber tradicional de matriz cristã. Na obra *Medicina Theologica*, Mello Franco pedia aos confessores que fossem médicos de seus penitentes em vez de se portarem como condenadores de réus, explicava que bastava aos confessores que estudassem Neurologia e receitava substâncias e dietas para estados de paixão demasiada, chegando tal obra a ser proibida (PESSOTTI, 2004; MASSIMI, 1990).

No século XIX, há um silenciamento praticado com relação à tradição cultural anterior, em relação à herança religiosa. Isso se revela, por exemplo, no relatório de 1886, do Dr. Tomás do Bom Espíndola, então Inspetor Geral dos Estudos, quando ele propunha ao governo um plano de estudo para o Liceu Provincial em Alagoas em harmonia com o do Colégio Pedro II, sugerindo a transformação do Liceu em colégio sob regime de externato e internato, confiada a sua direção a pessoa idônea, contanto que não fosse frade, porque – dizia – a experiência tem demonstrado que em geral os preceptores frades se ocupam mais com a educação religiosa do que com a física, intelectual e moral, e que não sabendo ou não querendo estabelecer equilíbrio entre todas elas, concorrem direta ou indiretamente para que o espírito dos alunos se torne acanhado e muito propenso para o fanatismo (COSTA, 1931). Podemos ilustrar este processo retornando a Giuseppe Sergi (1906), como já discutimos, que propunha, uma escala de emoções, visando através da manipulação dos sentimentos naturais (relativos a sensações de dor e prazer), construir os sentimentos bons, nas crianças e jovens. Na escala das emoções de Sergi (1906), o sentimento religioso era identificado como “nocivo” ao ser humano, pois segundo o estudioso italiano, elas promoveriam a obediência pelo medo, e a educação deveria promover a “autonomia”.

¹⁵ De acordo com Japiassu e Marcondes (1991), Cabanis (1757-1808) foi professor de Higiene e de Medicina, autor de "Rapports du physique et du moral", de 1802, (Relações entre o físico e o moral) e discípulo do filósofo Etienne Bonnot de Condillac (1715-1780), este era bastante influenciado pela filosofia de J. Locke e acreditava que a origem de todo conhecimento é a sensação.

Desse modo, verifica-se que as preocupações com a vida psíquica que antes eram discutidas pela via aristotélico-tomista e marcante moralismo cristão, agora passarão a ser discutidas em espaços científicos, como reflexo das iniciativas de organização da nação brasileira em Estado Moderno. Contudo, os debates então “científicos” continuam com um foco na dimensão moral.

Nesse sentido, vai tomando corpo também uma nova concepção de ser humano, ou seja, opera-se aí uma visão distinta de indivíduo, encarado como produto e função do processo social. E como observa Massimi (1990, p. 29):

Um aspecto muito importante de tal mudança consiste no fato de que a saúde, a educação, a religião, a moral e várias outras dimensões da experiência pessoal dos cidadãos começam a ser gerenciadas ou controladas diretamente pelo aparelho estatal.

Tal concepção de ser humano vem embebida na antropologia filosófica francesa, inspirada no conceito de homem-máquina, de La Mettrie¹⁶ (1709-1751), e mesclada a um positivismo, fornecendo os alicerces teóricos necessários para esta transformação cultural e política no Brasil. É num movimento de afirmação e entusiasmo com essas novas correntes de pensamento que se observa uma tendência em considerar o passado colonial como algo negativo e, na medida do possível, procura-se apagar os seus traços.

Segundo Massimi (1990), é esse o sentido que as Reformas Pombalinas¹⁷ vão ter no campo educacional, por exemplo, bem como a transformação de instituições escolares de natureza eclesial em instituições escolares estatais, como o caso do Seminário de São Joaquim, transformado em Colégio Pedro II, e do Colégio do Convento dos Franciscanos, em São Paulo, cujo prédio e biblioteca foram englobados pela nova Faculdade de Direito. Porém, várias instituições eclesiais, como os cursos de estudo do Mosteiro Beneditino e do Seminário São José do Rio de Janeiro, continuaram ativas, outras, ainda, são fundadas na época. Desse

¹⁶ O filósofo e médico Francês Julien Offrey La Mettrie deu base para a construção de uma antropologia mecanicista quando propôs o conceito de homem-máquina, que afirmava que o homem seria apenas uma matéria organizada e atuando conforme a constituição de suas partes. Ele esteve fundamentado nos estudos de biologia e fisiologia de sua época e, especialmente, na teoria mecanicista cartesiana, da qual incorporou a idéia de animal-máquina (MASSIMI, 2007, p. 159). O positivismo de La Mettrie influenciou em muito as ciências humanas e é mencionado como orientação teórica no livro de Herbert Spencer, *Educação Intelectual, Moral e Física*, que está sendo estudado por nós.

¹⁷ De acordo com Seco & Amaral (2005), a reforma educacional pombalina culminou com a expulsão dos jesuítas precisamente das colônias portuguesas, tirando o comando da educação das mãos destes e passando para as mãos do Estado. Foi através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759 que o Marquês de Pombal, ao mesmo tempo expulsou os jesuítas de Portugal e de suas colônias, suprimindo as escolas e colégios jesuítas de Portugal e de todas as colônias; criou as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam substituir os extintos colégios jesuítas e criou a figura do “Diretor Geral dos Estudos”, para nomear e fiscalizar a ação dos professores.

modo, através da atuação dessas escolas, permanece viva no mundo intelectual brasileiro a influência da tradição cultural católica.

No seio das instituições, os saberes psicológicos serão produzidos com características que oscilam entre o sensualismo francês de Cabanis e Condilac, e o positivismo do também francês Auguste Comte, aplicado às ciências humanas por Herbert Spencer. Visava-se especialmente a reconstrução espiritual da sociedade brasileira numa base científica, cujo principal instrumento seria a reforma do ensino, demarcando-se a libertação da influência da Igreja, o que é contraditório uma vez que a religião católica continua sendo uma força presente na sociedade e na educação. Assim, ao tempo em que a educação ganha visibilidade na construção do cidadão, tem-se a incorporação dos conhecimentos psicológicos nas instituições que formavam as lideranças para a lida com o humano, nos campos jurídico, pedagógico, político e médico.

3. Contribuições da história e historiografia para as interlocuções entre Psicologia e Educação

Nós realizamos até aqui um debate que nos permitiu tanto apreender aspectos críticos das relações entre psicologia e educação, como percorrer duas vias de aproximação ao nosso objeto de estudo, através das quais poderemos contextualizar aspectos psicopedagógicos na constituição do ensino secundário alagoano, desvelando sentidos dos fragmentos recolhidos. Tais aproximações se referem à emergência da Psicologia científica como fundamento de práticas educativas, bem como a um recuo histórico para compreendermos discursos *psi* marcantes no século XIX; desvelando a conformação de uma concepção científica de ser humano com vistas à reconstrução espiritual da sociedade. Foi percorrendo estes caminhos que fomos nos encontrando com as fontes estudadas e nos reencontrando com a noção de juventude como crise e risco, como glória e avanço.

O modo como esse discurso oscilante em relação à juventude se expressou no contexto alagoano tornou-se central em nossa análise. A atmosfera cristã dos colégios, bem como o papel de reconstrução moral que a educação operaria tornou-se uma oportunidade de repensar a formação moral e ética da juventude através de valores culturais e sociais que fazem parte da nossa história da educação e que fazem parte de como nos percebemos. Tal apreensão só foi possível através de uma orientação metodológica com base em historiadores que

reconhecem a necessidade de entrelaçamento psicologia/história, como critério de enriquecimento mútuo.

Vale mencionar que as críticas à relação de utilidade social entre psicologia e educação acompanham a transformação da própria concepção de ciência. De acordo com Pesavento (2005), podemos de certa forma falar de um esgotamento de modelos e regimes de verdades e de explicações globalizantes, com aspiração à totalidade. Sistemas globais explicativos passaram a ser denunciados, pois a realidade parece escapar a enquadramentos redutores. É nesse contexto que as interlocuções entre psicologia e educação requerem redimensionamento e, por esta ótica, a história e a historiografia se tornam alternativas de grande potencial para reinvenção da forma como produzimos conhecimentos psicológicos.

Torna-se então imprescindível esclarecermos sobre nossa orientação metodológica, pontuando as concepções de história e historiografia que embasam nossa pesquisa. Adotamos, como referências, autores que se distanciam da visão de história como ciência positiva, pois esta ao assumir um “império da razão” na busca de entendimento do humano, termina por fragmentá-lo. Esta crítica à concepção de ciência investida de uma supremazia da razão é muito significativa para a psicologia, oportunizando uma outra forma de compreender o processo escolar e a educação da juventude.

Num ensaio teórico, Reis (1994) explica que a Nova História, perspectiva inaugurada por Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956) com a escola dos *Annales*, em 1929, realizou, sobretudo, uma revolução epistemológica quanto ao conceito de tempo histórico, uma revolução no sentido amplo, na forma de se compreender o tempo. Na história deste conceito, os novos historiadores realizaram a terceira grande revolução. A primeira teria sido produzida com a religião, ao romper com o mito, opondo a profecia ao ritual, a irreversibilidade à reversibilidade. A segunda revolução operou-se pela filosofia, no século XVIII, ao opor o futuro divino, meta-histórico e eterno a um futuro humano, temporal e histórico. A *Nouvelle Histoire* associa-se às ciências sociais para procurar compreender as mudanças e permanências do mundo humano, o tempo histórico assim deixa de ser a sucessão dos eventos para incluir a repetição, a permanência, a longa duração, a compreensão de eventos reversíveis e regulares.

Para entendermos a revolução que se opera com os novos historiadores, Reis (1994, p. 12-13) explica:

O século XVIII tornou-se o século da Razão crítica (...) A idéia de progresso corresponde à estrutura temporal da crítica iluminista: o futuro racional é o metacritério para a condenação do passado e do presente. A idéia de progresso, na Renascença restrita ao conhecimento, generalizou-se. Todos os aspectos da atividade

humana caminharam para uma perfeição futura. Acredita-se que o homem, ele próprio, vai se resgatar, vai se salvar, e neste mesmo mundo, em plena história e em pleno tempo. (...) Este mundo moderno livra-se de toda referência ao passado e, com termos novos – revolução, progresso, emancipação, evolução, crise, espírito do tempo – quer implantar o futuro no presente.

Esta visão de tempo histórico como progresso era dominante antes dos *Annales*, que de fato revolucionam a história ao destacarem as repetições, resistências e continuidades da vida dos homens, numa perspectiva cíclica e não linear. A superação do “evento” é acompanhada desta nova relação entre presente, passado e futuro. O presente não é melhor que o passado, é apenas outro tempo. Pontua-se também que é o presente que impõe às questões ao passado. Assim surgem novos objetos historiográficos, novas fontes e maneiras de compreendê-las. As experiências e relações humanas nas suas continuidades e transformações no tempo passam a interessar sobremaneira aos historiadores, em contraposição às análises sócio-econômicas e partidárias da história. É nesse sentido que história e psicologia guardam semelhanças, podendo enriquecer-se mutuamente.

Entre os historiadores, Burke (2002, p.159) avalia que ainda persiste uma certa negligência quanto ao encontro história e psicologia. As iniciativas neste sentido foram encabeçadas por Marc Boch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956), Nibert Elias (1897-1990), Philippe Ariès (1914-1984), dentre outros poucos. Para Burke (2002), o conhecimento psicológico pode ser de grande valia aos historiadores no mínimo de três maneiras diferentes: primeiramente, este conhecimento liberta os historiadores das premissas do senso comum acerca da natureza humana; em segundo-lugar, a psicologia contribui no próprio processo de crítica das fontes, ao permitir que estas sejam situadas não apenas no contexto de produção, mas também em aspectos como o momento do ciclo vital em que o autor se encontrava, por exemplo. Em última instância, a psicologia possibilita uma compreensão mais ampla da relação indivíduo-sociedade, evitando o reducionismo histórico. Nosso trabalho esteve situado nesse desejável encontro psicologia-história e seguiremos esclarecendo os princípios metodológicos de nossa pesquisa nas próximas linhas.

Assim, vale dizer que um dos primeiros pontos que precisamos refletir para desenvolvermos uma linha de organização das fontes obtidas foi o da relação entre a concepção de adolescência atual e de mocidade no século XIX. Sobre isto é fundamental destacar que não procuramos naquele passado necessariamente a causa de um presente, mas nos chama atenção o modo semelhante com que essa associação entre juventude e perigo vem à tona especialmente nas fontes que encontramos, fazendo-nos recordar Benjamim (1994, p.

223): “Não existem nas vozes que escutamos ecos de vozes que emudeceram?”. Em outras palavras, vislumbramos ali as repetições que compõem a história.

Nesse sentido, é válido também pontuar que Benjamin (1994) e Bloch (2001) nos permitiram refletir sobre como o historiador sempre se confronta com o problema das origens. Vale esclarecer que numa orientação metodológica positivista o tema das origens se traduz por relações de causa e efeito, entre o antes e o depois, respectivamente. Diante da persistência de tal tradição marcada ademais por um conceito de história como progresso inevitável, coube tomarmos certo distanciamento, para não cairmos na armadilha de estabelecer nexos mecânicos entre um dado momento histórico e os tempos que o antecedem ou lhes vêm suceder. De fato, o que se evidenciam são nuances, reminiscências, fios de semelhantes sentidos e interesses entre os conhecimentos psicológicos e os discursos psicopedagógicos que atualizam uma visão negativa da juventude.

Bloch (2001), em sua obra *Apologia da História ou O Ofício do Historiador*, proporciona uma definição de história como ciência com virtude poética, trazendo à tona um problema epistemológico que repercute na organização do processo de pesquisa historiográfica e nos lança num modo muito particular e distinto de pensar o ofício do historiador. Para Bloch (2001, p. 46): “(...) a história não é a relojoaria ou a marcenaria. É um esforço para conhecer melhor: por conseguinte, uma coisa em movimento”. Assim, aquele que se empenha nesse ofício não deve almejar obter um conhecimento acabado que delimite, tal qual a lógica de um relógio, aquilo que foi e aquilo que então é, pois, ainda fazendo referência às palavras deste autor: “as causas em história, como em outros domínios, não são postuladas. São buscadas” (BLOCH, 2001, p. 159).

Walter Benjamin (1994) fala sobre o tema das origens em história citando o verso de Karl Krauss: “a origem é o alvo”. Enunciado ambivalente como é próprio da linguagem poética, poderia ser por nós interpretado de dois modos. O primeiro de que nosso alvo seja sempre buscar uma origem, saber de onde viemos, o que nos fez chegar até aqui. O segundo o de que na própria origem que procuramos, estava antes o próprio alvo ao qual nos dirigimos. Como se o arqueiro ao lançar a seta, tivesse na origem desse gesto, o próprio fato de haver um alvo ao qual direcioná-la. Nesse sentido a origem do que acontece no final do século XIX era o próprio projeto civilizatório ao qual ele se dirigia. Com certa liberdade poética a origem deles somos nós, e ao mesmo tempo, nossa origem também nos escapa, pois tem a ver com para onde nos dirigimos. E desse modo nosso esforço pela escrita/reescrita da história deixará sempre alguma lacuna.

Nesse sentido, nos encontramos com uma nova questão referente ao tratamento que poderíamos dar às fontes encontradas, o que elas poderiam nos dizer sobre o ensino secundário? De que modo elas revelam conhecimentos psicológicos aplicados à educação? O que elas nos dizem ou silenciam sobre a educação da mocidade alagoana nos oitocentos? O que elas podem nos falar sobre aquela associação entre juventude e perigo? Nesse sentido, o trabalho de Bloch (2001) teve uma relevância marcante.

Schwarcz (2001, p.7) se reporta ao provérbio árabe “os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais” para explicar a perspectiva do historiador mediavalista francês Marc Bloch. Foram Marc Bloch e Lucien Febvre os inauguradores da noção de história como problema, ao se posicionar contrariamente à historiografia positiva e *evenementielle* (acontecimental), ou seja, apoiada em fatos, grandes nomes e heróis, constituindo pautas e agendas históricas naturalizadas. Le Goff (2001) destaca que para Bloch (2001) história é busca, portanto escolha. Seu objeto não é o passado, pois a própria noção segundo a qual o passado enquanto tal possa ser objeto de ciência é absurda, assim não se aceita o trabalho do historiador como “coleta de fatos”, já que o fato histórico não é um fato positivo, mas uma construção ativa para transformar o documento em fonte e em seguida se constituir em problema. Desse modo, liberta-se do olhar mais utilitário e fragmentado de pensar a experiência humana, com seus costumes, modos de pensar, de se relacionar, suas permanências e suas transformações. Foi com este olhar que Marc Bloch e o especialista no século XVI, Lucien Febvre, fundaram nos idos de 1929 a escola dos *Annales*, a qual exerceu forte papel na constituição de um novo modelo de historiografia. Tal modelo é marcado por pensar que: “Cada época elenca novos temas que, no fundo, falam mais de suas próprias inquietações e convicções do que de tempos memoráveis” (SCHWARCZ, 2001, p.7).

Uma das implicações de pensar a história como ciência com virtude poética é compreender que o problema epistemológico da história não se constitui meramente como um problema intelectual ou científico, mas também como problema ético e moral; assim o exercício do historiador, a forma como este produz um conhecimento ou narra uma história há de repercutir na forma como os sujeitos percebem a si mesmo no contexto social.

Neste sentido, cabe lembrar Certeau (1982) que compreende a historiografia como uma operação dinâmica, uma prática científica e social. A escrita ou reescrita da história nesta perspectiva é uma opção avessa à idéia de neutralidade, pois a produção historiográfica:

(...) modifica o espaço, da mesma forma que o urbanista, quando integra o campo no sistema de comunicação da cidade, o arquiteto quando transforma o lago em barragem (CERTEAU, 1982, p. 80).

Em outras palavras, a produção histórica ao articular lugares, tempos e sujeitos constrói uma maneira de comunicação entre passado e presente, que se reverte em sentidos para as histórias individuais e coletivas.

Para Le Goff (2001, p. 18) a relação entre sujeito e coletividade, permanências e mudanças são fenômenos que em Marc Bloch compõem o cerne da história: a duração, matéria concreta do tempo, e a aventura, forma individual e coletiva da vida dos homens, arrastados ao mesmo tempo pelos sistemas que os superam e confrontados a um acaso no qual se exprime com frequência a flexibilidade da história. Duração e aventura que se cruzam impulsionando ritmos distintos de transformação.

Le Goff (2001) também explica que nesta visão fica clara que a ignorância do passado compromete o presente, não apenas no campo do conhecimento, mas também no campo das ações. Assim, contrariando a lógica do “relógio” ou da “marcenaria” no desvendamento deste conhecimento, privilegia-se uma história problema, ou seja, que não está apoiada em dados e fatos fixos no tempo, e busca questionar as fontes, fazê-las falar, deixando que o processo de pesquisa seja guiado por problemas e não por respostas. Ao privilegiar a problematização está-se caminhando para a não fragmentação da experiência humana. Embora hoje uma história total que vise a incorporação de todas as ciências na investigação histórica seja impossível, é preciso que o historiador busque alargar seu olhar, amparando-se num capital cultural que lhe permita compreender as fontes, elaborar relações e apreender sentidos possíveis num determinado momento, pois como nos lembra Bloch (2001, p. 68): “A vida é muito breve, os conhecimentos a adquirir muito longos para permitir, até o mais belo gênio, uma experiência total da humanidade”. Portanto, o privilégio de uma história problema permite irmos além dos acontecimentos, dos registros considerados oficiais para, então, darmos abertura à inclusão da surpresa, do inesperado tanto no que vem a se tornar fonte histórica como no que se refere àquilo que elas podem revelar. Não se exclui a importância dos acontecimentos, mas assume-se também a dimensão individual, os vários ângulos e vestígios que comportam significados produzidos na tensão entre memória e história, passado e presente, indivíduo e coletividade.

Nesta história problema, o presente define o que se quer estudar do passado. É clara uma perspectiva de tempo não linear, não uniforme. Se ela se contrapõe a via acontecimental é justamente porque se defende que o tempo humano permanecerá sempre rebelde à implacável uniformidade do seccionamento rígido do relógio. Tal observação quanto ao conceito de tempo ajuda-nos a refletir o quanto é flexível a noção de geração, pois os homens que nasceram num mesmo ambiente social, em datas próximas, sofrem necessariamente

influências análogas em seu período de formação, mas por outro lado uma sociedade não pode ser una. As sociedades se decompõem em ambientes diferentes, sem deixar de se interpenetrarem. Tal observação quanto ao conceito de tempo e de geração são interessantes para a revisão das concepções e ressignificação de ações psicológicas. Nesse sentido, convém lembrar Elias (1998), que critica a fragmentação entre uma psicologia individual e uma psicologia social. Esta divisão impede que se perceba que é impossível separar, numa mesma pessoa, as estruturas de personalidade sociais e individuais. A observação de Elias (1998) é relevante no que se refere à compreensão da inscrição do processo coletivo no plano pessoal, configurando o que este autor chama de processo civilizador.

Le Goff (2001) destaca que com Marc Bloch temos uma recusa à história que mutilaria o homem, a verdadeira história interessa-se pelo ser humano integral, com seu corpo, sua sensibilidade, sua mentalidade, e não apenas suas idéias e atos. É assim que os objetos de estudo histórico se multiplicam. Nesse sentido, compreende-se que a história do corpo também se vincula a história das mentalidades, pois se observarmos a tensão entre os sujeitos e o tempo, constataremos que o ser humano tem mudado e não apenas em suas formas de pensar, mas também no que se refere aos mecanismos delicados de seu corpo. Investe-se assim numa história mais humana e numa psicologia que, ao incorporar a dimensão histórica, torna-se também mais humana, ainda que tal expressão possa soar repetitiva. Frisasse, desse modo, o entendimento da não separação entre indivíduo e coletividade.

Schwarz (2001) explica o desenvolvimento de uma historiografia da reflexão com a contribuição de Marc Bloch e de outros representantes da escola dos *Annales*. Uma historiografia que se realiza com o método regressivo. Com este método busca-se ler a história ao inverso, às avessas, ou seja, utilizando-se dos temas do presente que condicionam e delimitam o retorno, possível, ao passado. Assim, jamais poderemos nos aproximar do passado de modo puro. Há aí a concepção de que a história é a ciência dos homens no tempo; e de que a própria história é filha do tempo, já que o exercício do historiador não se dá sem o contato com o presente.

O bom historiador não pensa apenas o humano nem apenas as contingências de um tempo, mas sim o modo como esses humanos intervêm e interagem no tempo da história, que é lugar de inteligibilidade para o historiador, por ser o próprio plasma em que se engastam os fenômenos.

Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas], por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o

bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça (BLOCH, 2001, p. 54).

Em outras palavras, o historiador deve se interessar pelos diversos atos humanos, resultado de necessidades coletivas e compreender que apenas uma certa estrutura social os torna possíveis. O fato histórico é entendido aqui, essencialmente, como um fato psicológico. Daí a importância da psicologia como saber que contribui para a própria atividade de pesquisa histórica. Para capturar o humano, as aventuras dos corpos que se afetam e compõem histórias, o historiador deve necessariamente fazer interlocuções com outros campos do saber. Nesse sentido, queremos aqui ressaltar o mútuo enriquecimento entre Psicologia e História. Concordando com a importância desta perspectiva metodológica, Mancebo (2004) pontua que com a escola dos *Annales*:

(...) Psicologia e História passaram a habitar temas comuns. O esforço multidisciplinar que marcou essa nova tendência historiográfica (...) encaminha-se para definição dos delineamentos pelos quais as épocas se distinguem, revelando de forma inovadora as fronteiras éticas, estéticas e também psíquicas. Tudo o que poderia dar sentido a mentalidade de uma época – história da Psicologia coletiva, da comunidade, de valores e hábitos, dos gestos, dos sentimentos – transforma-se em objeto de investigação e análise (MANCEBO, 2004, p. 17- 18).

Dos necessários entrelaçamentos entre Psicologia e História, poderiam se delinear novas técnicas e objetos “psi”, distintos daqueles cristalizados em espaços privados e intimistas. De acordo com a autora supracitada, passa-se a perceber que a própria categoria indivíduo, tão cara às diversas PsicoLOGIAS, além de construída histórica e socialmente é um valor, cabendo a Psicologia, muito mais do que perguntar se há uma forma geral de representação de si e do mundo, voltar-se para o exame da forma como o homem se singulariza nesses espaços e tempos. O enlace entre História e Psicologia permite a problematização do processo de institucionalização da Psicologia, bem como dos primeiros esforços de constituição de seu campo de trabalho. “O recurso ao passado é vital” (MANCEBO, 2004, p.19), de modo que somente através deste recurso é que podemos ter acesso aos ciclos que se renovam, aos pontos de continuidade ou de mudança.

Nesta perspectiva historiográfica, cabe recorrermos também a Lara (2008) que nos esclarece sobre o processo de organização das fontes, crítica e análise. Esta autora pontua que um dos pontos fundamentais no ofício do historiador é o processo de transformação dos documentos em fontes. Tal processo se dá por “invenção”, uma vez que inclui a intencionalidade do pesquisador e o problema de pesquisa inicialmente formulado. São nossas

perguntas somadas ao olhar que já trazemos conosco que constituem os aspectos fundamentais no processo de organização e análise. Assim, Lara (2008) adverte que os documentos não existem para registrar a história. Esta foi uma ilusão dos historiadores do século XIX. Atualmente entende-se que ao longo de suas vidas homens e mulheres produziram textos diversos, do modo como acharam que deveriam ser escritos, por motivos os mais variados, que foram guardados ou descartados segundo critérios que faziam sentido para eles e, depois, para os profissionais responsáveis por sua preservação. O processo de transformação de documentos em fontes tem a ver com o que o historiador quer saber do passado. E quando se quer saber sobre coisas que não estão explicitamente registradas neles ou que não estão ligadas às motivações que lhes deram origem, precisamos recorrer a dados e meios de obter respostas das fontes, daí a importância da pessoa do historiador, suas questões, intencionalidade e formação.

Schwarcz (2001, p.8), explica sobre o lugar do historiador nesta “apologia da história”:

Novos tempos levam a novas historicidades; boas perguntas constituem campos inesperados. Diante da insistência de Alice em saber qual a melhor formulação, assim reagia Humpty Dumpty, na famosa história de Lewis Carrol: “– A questão é: quem é o senhor, quem é o dono das perguntas?”

Lara (2008) e Schwarcs (2001) concordam que é a pergunta que fazemos que condiciona a análise e, no limite, eleva ou diminui a importância de um texto retirado de um momento afastado. Há certa prioridade aos campos que as perguntas permitem constituir, a qual está fundamentada no entendimento de que nenhum objeto tem movimento na sociedade humana que não seja pela via da significação que as pessoas lhe atribuem. Dessa forma, afirma-se que são as questões que condicionam os objetos e não o oposto.

O ofício do historiador envolve a dificuldade de lidarmos quase sempre com o inacessível. Acerca da observação histórica, Bloch (2001) entende que estamos na situação do investigador que se esforça para reconstituir a cena de um crime à qual não assistiu ou do físico que só conheceu os resultados de suas experiências graças aos relatórios de um funcionário do laboratório. Com estes exemplos se quer ilustrar que nosso esforço em nos aproximamos do passado sempre se dá indiretamente, por meio de rastros, de fragmentos. Como diz Bloch (2001, p. 128): “Entre o que foi e nós, os documentos interpõem um primeiro filtro”. Os documentos nos ajudam, porém eles são “vestígios” e não respostas prontas. Isto, contudo não inviabiliza o trabalho do historiador, mas aumenta consideravelmente sua

responsabilidade na construção do conhecimento. Sobre tal questão, acreditamos ser válido ainda citar Bloch (2001, p.73):

(...) o conhecimento de todos os fatos humanos no passado, da maior parte deles no presente, deve ser (...) um conhecimento através de vestígios. Quer se trate das ossadas emparelhadas na muralha da Síria, de uma palavra cuja forma ou emprego revele um costume, de um relato escrito pela testemunha de uma cena antiga [ou recente], o que entendemos efetivamente por documentos senão um “vestígio”, quer dizer, a marca, perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar? Pouco importa que o objeto original se encontre por natureza, inacessível à sensação (...).

Com esta consciência do que podem representar os documentos, o autor também reflete aspectos implicados no momento da reunião desses vestígios, contrapondo duas modalidades de se lançar nesta tarefa. Quando se almeja encontrar “sentidos expressos” e verdadeiros sobre o passado nos documentos se parte da idéia de que “no princípio, eram os documentos”; a outra modalidade se verifica quando se compreende que o olhar e as questões que o historiador traz consigo são os pontos-chave na leitura e nos enlaces do que os vestígios tem a dizer, contrariamente ao império dos documentos, diz-se que “no princípio, era o espírito”. Como pontua Bloch (2001, p. 78-79):

(...) certos autores de manuais fazem uma imagem surpreendentemente cândida da marcha de nosso trabalho. No princípio, diriam de bom grado, eram os documentos. O historiador os reúne, lê, empenha-se em avaliar sua autenticidade e veracidade. Depois do que, e somente depois, os põe para funcionar... Uma infelicidade apenas: nenhum historiador, jamais, procedeu assim. Mesmo quando, eventualmente, imagina fazê-lo. Pois os textos ou documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los. (...) Toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a busca tenha uma direção. No princípio, era o espírito.

Assim atribui-se responsabilidade ao historiador, valorizando seu ofício, sua capacidade de reunir fragmentos, interrogá-los, promover relações e articulações. Bloch (2001, p.83) observa que reunir os documentos que estima necessários é uma das tarefas mais difíceis do historiador, a despeito do que às vezes parecem imaginar os iniciantes, os documentos não surgem, aqui ou ali, por efeito de não se sabe qual misterioso decreto dos deuses, mas sim como resultado da ação de homens.

É o olhar do historiador que possibilita a organização e reunião de um conjunto específico de documentos e não outro. Não se pode dizer que um determinado problema tenha seu estudo inviabilizado por não existirem documentos. De acordo com Bloch (2001, p. 79): “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele”. Essa atividade de

reunir os testemunhos para então interrogá-los, portanto já possui grande relevância. Cabe ressaltar que estes testemunhos podem “enganar” ou “mentir”. O mais ingênuo policial sabe que é preciso conservar alguma dúvida quanto àquilo que é dito pelos testemunhos. O bom historiador preocupa-se em fazê-los falar, para compreendê-los. Com esse intuito, cabe observar que:

(...) o vocabulário dos documentos não é, a seu modo, nada mais que um testemunho: precioso, sem dúvida, entre todos; mas como todos os testemunhos, imperfeitos; portanto sujeito à crítica. Cada termo importante, cada figura de estilo característica, torna-se um verdadeiro instrumento de conhecimento, bastando ser confrontado uma única vez com seu ambiente; recolocado no uso da época, do meio e do autor; protegido sobretudo, quando sobreviveu por muito tempo contra o perigo, sempre presente, do contra-senso do anacronismo (BLOCH, 2001, p. 142).

Anuncia-se assim uma palavra que ilumina e resume nossos estudos: compreender. E nesse esforço de compreensão nem tudo nos será revelado, pois as perguntas que fazemos podem nos levar a caminhos surpreendentes redirecionando o trabalho historiográfico. No tocante à interlocução entre psicologia e educação, estes princípios metodológicos ao nos ajudarem na compreensão das fontes reunidas, permitem a apreensão no interior da nossa história do modo como a organização do tempo, a relação entre gerações e os valores que marcam a educação escolar vão oportunizando a produção de subjetividades. Desse modo, podemos contribuir com o abandono das relações de utilidade e caminhar para um outro diálogo entre psicologia e educação, no qual reconheçamos os limites das ações psicológicas, avançando no sentido da implicação com práticas educacionais que não promovam mutilação do humano. Continuaremos esse debate posteriormente. No próximo capítulo investiremos mais na apreensão da relação entre a constituição dos espaços colegiais e a transformação do jovem em estudante, demarcando as implicações desse processo, para então no capítulo terceiro apresentarmos e discutirmos os aspectos psicológicos ligados aos olhares educativos da mocidade em Alagoas, nos oitocentos.

CAPÍTULO II – PRÁTICAS ESCOLARES E DISCIPLINAMENTO DA JUVENTUDE

Neste capítulo, desenvolveremos um levantamento histórico de aspectos ligados ao ensino secundário brasileiro, pontuando como tal modalidade de ensino oportuniza uma experiência de juventude distinta. Cabe lembrar que no capítulo anterior, nós destacamos a marca da utilidade social nas relações entre psicologia e educação, situamos o século XIX como um momento especial desta relação, pela emergência de discursos que incorporavam as ligações de causalidade próprias da ciência positiva nas especulações sobre a natureza humana. Esta investida se dirigia para a formação do novo sujeito brasileiro. Assim, a via histórica desenvolvida aqui ajuda-nos na compreensão de como as práticas escolares produzem um determinado modo de ser, permitindo o distanciamento de abstrações e concepções universalizantes acerca do humano para então contribuirmos com a leitura de como os processos sócio-históricos se imprimem nas experiências humanas.

Na operação científica que transforma jovens em estudantes queremos refletir acerca das condições psicológicas e sociais que se coadunam ritmando a passagem da infância à adolescência, caracterizando esta última como etapa da crise e do perigo. Carvalho (2003, p. 291) lembra que é preciso estarmos atentos à pluralidade de dispositivos científicos, religiosos, políticos e pedagógicos, na intersecção dos quais se produziu na modernidade o que vem sendo chamado de modelo escolar de educação. Nesse sentido, a compreensão dos

processos disciplinatórios dos sujeitos do ensino secundário representa uma possibilidade de refletirmos sobre valores que regem o ordenamento social, as experiências individuais e coletivas em torno do corpo, da sexualidade, da religiosidade, do privilégio da razão, etc.

Desse modo, neste capítulo, realizaremos mais duas aproximações quanto ao nosso objeto de estudo. Na primeira, discutiremos acerca do processo histórico que tem caracterizado a juventude como fase de risco; em seguida abordaremos o surgimento dos colégios, bem como tal surgimento toca à juventude.

1. Do conhecimento científico do indivíduo à educação da mocidade agrilhoada

Caron (1996) realiza o seguinte questionamento: qual outra instituição além da escola se associa mais fortemente à idéia de juventude? Tal pergunta é pertinente ao nosso trabalho, na medida em que situa a relação entre juventude e escolaridade como aspecto fundamental para compreendermos a construção do lugar social do jovem.

O estudo de Ariès (1981) mostrou que a ressignificação do sentimento de infância e a escolarização intensa da juventude são fenômenos que se atravessam. A separação do jovem da família para se inserir no processo de escolarização deve ser compreendida como uma das faces do movimento de moralização do homem promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. Mas a intensificação da escolarização não teria sido possível sem a cumplicidade das famílias e da afirmação da noção de educação escolar como fundadora do homem sociável. Tal noção foi consolidada com a emergência de um conjunto de novos conhecimentos médicos e pedagógicos que se somaram para construir o clima moderno da educação.

De acordo com Ariès (1981), as idades da vida ocupavam um lugar importante nos tratados da Idade Média. Seus autores empregavam uma terminologia que a princípio parece ser puramente verbal e abstrata: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade. Contudo, tratava-se originalmente de uma terminologia erudita, que com o tempo se tornou familiar. A idade do homem naquela época era uma categoria científica da mesma

ordem que o peso ou a velocidade o são para nossos contemporâneos. Na Idade Média, as idades do homem eram descritas através de correspondências siderais, por exemplo, com base no número de planetas, zodíaco, etc. Tais correspondências evocam o laço que uniria o destino do homem ao dos corpos celestes. Nos textos medievais, analisados por Ariès (1981), é possível pontuar na descrição da idade da adolescência sentidos que se atualizam: exaltação da beleza, crescimento, força, vigor, calor, procriação. Não se pode confundir tal definição com a adolescência tal como observamos atualmente. Ariès (1981) explica que aquela maneira de representar as idades do homem pode parecer hoje pouco precisa, mas é importante observar que na época elas eram científicas, correspondiam a um sentimento popular e comum da vida. Para o homem de outrora, a vida era a continuidade inevitável, cíclica, às vezes humorística ou melancólica das idades na ordem geral e abstrata das coisas.

Nas primícias da modernidade, que de acordo com Ariès (1981), a juventude iria se tornar um tema literário, e uma preocupação dos moralistas e dos políticos. Começou-se a desejar saber seriamente o que pensava a juventude e surgiram pesquisas sobre ela. Esta idade torna-se então depositária de valores novos, capazes de “reavivar uma sociedade velha e esclerosada”. Emerge daí mais claramente a imagem da adolescência se expandindo, empurrando a infância para trás e a maturidade para frente. Para refletirmos acerca do sentimento de infância que emerge das preocupações dos moralistas e educadores, vale mencionar um trecho do estudo clássico do historiador francês:

“Todo homem sente dentro de si essa insipidez da infância que repugna a razão sadia; essa aspereza da juventude, que só se sacia com objetos sensíveis e não é mais do que o esboço grosseiro do homem racional”. Assim falava El Discreto de Balthazar Gratien, num tratado sobre a educação de 1646, traduzido para o francês em 1723 por um padre jesuíta. “Só o tempo pode curar o homem da infância e da juventude, idades da imperfeição sob todos os aspectos” (ARIÈS, 1981, p. 104).

O autor anteriormente citado explica que a grande preocupação dos estudos sobre a infância e juventude nos séculos XVI e XVII era com adaptar melhor os métodos de educação, levando ao desenvolvimento de crianças honestas, boas e, sobretudo, “racionais”.

Warde (2003, p. 330) explica que a concepção de criança vai surgir como termo articulador entre psicologia e pedagogia na segunda metade do século XIX. Para Rudolfer (1965, p. 148), o evolucionismo e o experimentalismo oportunizaram estudos sobre “fatores do crescimento e da aprendizagem que nos levam a uma concepção cada vez mais justa do psiquismo do adulto normal, através do tratamento genético do psiquismo infantil”. A obra de Rudolfer, como mencionamos anteriormente, possui valor histórico na compreensão dos rumos da psicologia educacional no Brasil. Ela deixa transparecer a visão adultocêntrica e linear na elaboração do conhecimento acerca do indivíduo. Nesse processo, para Warde

(2003), aquelas questões filosóficas iniciais, acerca da emergência do conhecimento, dão lugar a perguntas sobre as condições de possibilidade de aquisição dos conhecimentos já produzidos, visando instrumentalizar o processo escolar, o que também caracteriza esta nova condição dada ao jovem como já discutimos. Um aspecto marcante da investida científica na delimitação de fases do percurso entre infância e a idade adulta é a noção de perigo e risco ao situar o lugar do jovem. Ao mesmo tempo, tal noção de perigo também é identificada na caracterização de juventude em momentos anteriores da história, não se constituindo como acontecimento moderno exclusivamente. Por exemplo, Chambouleyron (2004) pontua em seu artigo que versa sobre a educação das crianças índias pelos jesuítas, no Brasil quinhentista, que uma das preocupações dos religiosos quanto à possibilidade de civilização dos gentios estava na mudança de comportamento que as crianças apresentavam ao chegar à puberdade.

Muitos religiosos apontavam para o fato de que os meninos, chegando aos “anos da puberdade”, como escreve o então irmão Anchieta (...) corrompiam-se e “com tanta desvergonha e desenfreamento se dão às bebedeiras e luxúrias quanto com maior modéstia e obediência se entregavam antes aos costumes cristãos e divinos ensinamentos”. Para muitos, com efeito, a puberdade marcava a “expulsão do paraíso prometido pelos jesuítas” (CHAMBOULEYRON, 2004, p. 68).

De acordo com a autora supracitada, esta preocupação relativa à “natureza do gentio” e a possibilidade de sua conversão, levava os padres a optarem por estratégias de conversão mais pela sujeição e temor, investindo na disciplina e na vigilância. De forma ampla, Ariès (1981) explica que o estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude. Para Caron (1996) uma intensificação na vigilância dos alunos vai marcar o ensino secundário no século XIX, no sentido de uma diferenciação da atenção dada aos adolescentes e às crianças. O século XIX realiza uma fusão entre o ideal rousseauiano e essa nova fé nas virtudes da instrução, por exemplo, Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi um pedagogo de convicções religiosas que muito influenciou o período oitocentista, pois visando a formação do saber (cabeça), saber-fazer (mão) e do saber-ser (coração), colocou em debate as noções de aula, de programa, de horário, tendo como objetivo proporcionar a construção da personalidade autônoma. Nas palavras de Pestalozzi (1746-1827):

Não há para nossa parte do mundo, arruinada moral, espiritual e politicamente, nenhuma salvação possível, a não ser pela educação, a não ser pela formação da humanidade, a não ser pela formação do homem (apud CARON, 1996, p. 143).

Contudo, consideramos muito relevante a observação de Caron

Por que no momento em que Pestalozzi elaborava esse método renomado e adaptado pelos sistemas de ensino primário de certo número de países (Suíça, Estados

Alemães, Estados Italianos), esses mesmos países e outros estabeleciam sistemas de **ensino secundário** baseados em princípios opostos? (1996, p. 143, grifos nossos):

Para Caron (1996), os colégios de ensino secundário definiam programas e horários bastante rígidos e não visavam desenvolver a personalidade autônoma, mas sim combatê-la com punições de vários tipos, como risco até de destruir aqueles que recusavam moldar-se. Esta é uma observação de relevância para o entendimento da distinção que vai se dando entre a infância e a adolescência, caracterizando a mocidade do ensino secundário.

Acerca desta distinção, Perrot (1991) observa que ao tempo em que a infância passa a ser vista como momento privilegiado, a figura do adolescente se delinea com precisão, entre riscos e promessas. O mais inquietante no delineamento desta figura é a transformação sexual; e diante dela, os médicos, principais observadores dos corpos serão atiçados por fantasmas como masturbação, homossexualidade dos internatos, perversidade de amizades particulares. O conhecimento e a administração do sexo dos adolescentes se encontram no centro das atividades educativas. Ainda que, como observou Caron (1996, p. 177), tal preocupação se expressasse no próprio silenciamento praticado por parte “do corpo docente que finge ter diante de si apenas espíritos”.

Quanto a este olhar que mescla um sentimento de perigo e proteção para com o jovem, vale lembrar que Veyne (1990) observou já no Império Romano um fato folclórico semi-oficial referente à organização dos jovens numa instituição que lhes era particular: o *collegia juvenum*. Conta-se que agrupados, os rapazes ricos freqüentavam prostitutas, arrombavam casas, saqueavam lojas. Entre a puberdade e o casamento os meninos romanos gozavam de um período em que a indulgência dos pais era admissível. Ao longo do século II, pouco a pouco se difunde uma nova moral fortalecida por lendas médicas, tratando de confinar a sexualidade ao casamento. Os médicos passam a prescrever a ginástica e os estudos filosóficos para tirar dos jovens a energia venérea. Para Veyne (1990), no Império Romano, a moralidade consistia menos em amar a virtude do que em ter energia para resistir ao vício, assim, a educação do indivíduo era uma base de resistência. Teoricamente, a educação tinha por objetivo temperar o caráter a tempo para que os indivíduos pudessem resistir, depois de adultos, ao micróbio do luxo e da decadência. Assim, aos doze anos os destinos de meninos e meninas se separam. As meninas de família rica eram conduzidas a adquirir uma cultura de salão, enquanto os meninos estudam. Veyne (1990, p. 33-34) reflete:

Para se tornar bons cidadãos? Para aprender seu futuro ofício? Para adquirir os meios de compreender alguma coisa do mundo em que vivem? Não, mas para adornar o espírito, para se instruir nas belas letras. Constituí estranho erro acreditar que a instituição escolar se explica, através dos séculos, pela função de formar o homem ou, ao contrário, adaptá-lo a sociedade; em Roma não se ensinavam matérias

formadoras nem utilitárias, e sim prestigiosas e, acima de tudo, a retórica. É excepcional na história que a educação prepare o menino para a vida e seja uma imagem da sociedade em miniatura ou em germe; no mais das vezes, a história da educação é a história das idéias sobre a infância e não se explica pela função social da educação. Em Roma decorava-se com retórica a alma dos meninos (...); a infância é um período que se disfarça para embelezar e fazê-la encarnar uma visão ideal de humanidade.

A busca por fazer encarnar um ideal de humanidade aproxima as noções de infância e adolescência no conceito de mocidade, por outro lado, o movimento da infância à adolescência não se dá de modo contínuo. A mocidade adolescente é caracterizada por ritmos de entrada e saída, é um período entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a formação e o pleno desenvolvimento das faculdades mentais, entre a falta e a aquisição de autoridade e poder.

Esta ambivalência da juventude levou às varias tentativas de identificação, caracterização rigorosa e científica paralelas ao processo de institucionalização, tanto mais com o desenvolvimento dos Estados Modernos e o surgimento de formas orgânicas de socialização e controle, em que as idades são identificadas com mais precisão, como a escola, exército e sistema jurídico. Com um Estado vitorioso erigindo-se em rival da Igreja pelo controle progressivo dos níveis de ensino, a época romântica e a burguesia descobrem e afirmam essa mocidade adolescente, ao mesmo tempo em que sua fé na educação e na instrução (CARON, 1996).

Assim, no século XIX, a noção de um momento crítico do desenvolvimento é retomada de Rousseau (1712-1778), notadamente por médicos que, escrevem dezenas de teses sobre a puberdade dos meninos e meninas, e os remédios a serem ministrados. O médico alemão Karl Kahlbaum descreveu, em 1863, a *hebefrenia* (do grego *hébe*, mocidade, e *phrén*, inteligência, alma) patologia própria dos jovens adolescentes definida como necessidade de agir que acarreta um desprezo por todos os obstáculos e todos os perigos, levando ao assassinato. Havia uma distinção entre jovens hebefrênicos e jovens hebóides. Os primeiros apresentavam sintomas claros de loucura, enquanto os segundos teriam alterações de humor e comportamento no âmbito das relações sociais e da personalidade. A preocupação com os jovens solicitava assim o aperfeiçoamento de pedagogias específicas. A família é questionada quanto ao seu poder pleno de educação e os pensionatos e internatos surgem como lugar fundamental para a mocidade. Naquele contexto, a imagem do adolescente será consolidada como narcisista e egoísta o que tenderia a desintegração social (PERROT, 1991).

Desta preocupação, visando bases eficazes de educação dos jovens, surgem no início do século XX duas obras marcantes para a cristalização da adolescência como objeto do

estudo científico: *A Criminalidade na Adolescência: causas e efeitos de um mal social atual*, obra de G. L. Duprat, de 1909; e, *Adolescência: sua psicologia e suas relações com a antropologia, sociologia, sexo, crime, religião e educação*¹⁸, obra de G. Stanley Hall¹⁹, de 1904. Tais obras, embora tenham surgido no século XX, conduzem nosso olhar a tempos anteriores para entendermos como a idéia de escolaridade vai se associando como critério de adolescência civilizada, saudável, ideal.

Conforme análise de César (1998), já pelo título destas obras pode-se verificar uma associação entre adolescência e criminalidade, risco e perigo. Assume-se a idéia de impulso inato do jovem à transgressão. A obra de Stanley Hall se destaca pelo cruzamento de discursos religiosos, científicos, filosóficos e literários na sua busca por caracterizar o psiquismo do adolescente como objeto de estudo e, de um modo geral, seus estudos acerca do desenvolvimento humano foram marcantes para a psicologia educacional e do desenvolvimento.

Rudolfer (1965) explica que com Stanley Hall tem-se uma concepção de desenvolvimento por saltos, em que os traços físicos e mentais de cada época surgem mais ou menos de repente e seguem uma ordem certa. Entre a infância e a idade adulta, a adolescência é situada como um renascimento ou segundo nascimento, no qual o rápido crescimento físico resultaria no desajeitamento corporal e numa perda do equilíbrio mental, por outro lado, tal processo seria acompanhado por aquisição cognitiva e transição das relações sociais. Com base nessa compreensão se exigiria uma organização escolar, com métodos diferentes para cada idade.

Só para ilustrarmos como os estudos do desenvolvimento seguiram com a marca de Stanley Hall por muito tempo, é interessante nos reportarmos a Arnold Gesell (1880-1961), que no livro *O Jovem dos 10 aos 16 anos*, de 1956, caracteriza o perfil maturacional de cada idade paralelamente ao perfil dos interesses, escolar, moral. Sob a influência de Stanley Hall, Gesell (1978, p. 18) descreve a adolescência:

Toda ela é um segundo nascimento maravilhoso, e aqueles que acreditam que nada é mais digno de amor, respeito e ajuda do que o corpo e a alma da juventude, e crêem que a melhor prova dos méritos de qualquer instituição humana reside no valor do seu contributo para elevação da juventude ao mais alto grau de desenvolvimento possível, bem podem examinar-se a si próprios e à civilização em que vivemos para verem até que ponto ela satisfaz a essa prova suprema.

¹⁸ Esta obra é composta por dois volumes. O volume II está disponível na íntegra no site: <http://www.archive.org/details/adolescenceitsps00hall>

¹⁹ Vale situar que G. Stanley Hall estudou teologia nos Estados Unidos; em 1878, doutorou-se em filosofia em Harvard e seguiu para Leipzig na Alemanha, por volta de 1879, onde teve contato com W. Wundt. Foi contemporâneo de Willian James, com quem fez vários cursos. Fundou o primeiro laboratório experimental de Psicologia dos Estados Unidos em 1883 e foi professor de John Dewey (1859-1952), entre outros alunos talentosos.

É interessante o aspecto romântico que situa nas instituições educativas a responsabilidade pela “elevação da juventude”. Seria tarefa destas instituições operar este “segundo nascimento”, para o qual as práticas educativas teriam uma função social, que é exemplificada por Rousseau, em seu *Emílio*, do seguinte modo: se um bebê fica amedrontado quando é colocado na água fria, comece com água quente e reduza a temperatura um grau por dia, da mesma maneira se uma criança fica assustada com uma pessoa que aparece com uma máscara ameaçadora, comece com uma agradável, e vá alterando-a um pouquinho por dia, até torná-la ameaçadora e, então, ela já não causará medo. Dessas passagens podemos inferir o ideal de pureza do sujeito humano, que entraria em choque com as máscaras sociais e ao mesmo tempo acena-se com a noção de que é possível um controle externo do educador por esse desenvolvimento, moldando as tendências do indivíduo à sua melhor adequação social.

Em sua imersão científica, Hall (1904) cita Herbert Spencer para falar do papel da educação das moças, apontando que a infertilidade é geralmente produzida na mulher por atividade mental em excesso²⁰. Lembremos que nessa perspectiva, considera-se que nenhuma atividade mental sem utilidade social deve ser empreendida. No que se refere a moços e moças, os conteúdos eleitos como necessários davam toda a diferença no processo de formação. Hall (1904, p.646) defendia que a educação das moças devia se assemelhar a uma *Maryolatry* (Idolatria à Maria²¹), pois na sua argumentação, para amar uma mãe não seria preciso perguntar se ela sabe falar outras línguas, nem se ela conhece astronomia ou se estudou a cultura egípcia. Nesse sentido, Hall (1904) explica que uma mulher, criatura naturalmente mais rica em amor, é algo bem maior que ser um artista, um professor, um orador, ou um especialista.

Embora no discurso de Hall esteja bastante claro um atravessamento religioso, na ótica de Spencer (1884) somente uma educação científica destituída da obediência religiosa teria função para o avanço social. A educação aí não deveria fazer às vezes de adorno, de embelezamento para aprovação e assim critica a tendência de educação das moças:

A dança, a etiqueta, o piano, o canto, o desenho - que largo espaço ocupam! E se perguntardes por que razão ellas aprendem o Italiano e o Alemão, vereis, sob as razões falsas que se vos apresentem, que a verdadeira razão é que o conhecimento d'aquelas linguas é considerado indispensável à educação d'uma menina de bom tom (SPENCER, 1884, p. 9).

²⁰ No original: “Herbert Spencer declared that “absolute or relative infertility is generally produced in women by mental labor carried to excess.” This has probably been nowhere better illustrated than by college graduates.” (HALL, 1904, pág. 20)

²¹ De acordo com nossa tradução.

Spencer (1884, p. 173) ao explicar seu pensamento sobre a educação moral argumentou que: “embora as imperfeições da natureza possam ser diminuídas por uma educação sábia, essas imperfeições não podem ser por ellas destruídas”. Com base nessa idéia, ele propõe ensinar à criança a lição de que “n’este mundo, os nossos prazeres só se podem obter à custa de trabalho”, desse modo os castigos só teriam efeito pedagógico se levassem à reflexão. A educação física não se referia apenas a exercícios físicos, envolvia também alimentação apropriada, vestimenta que protegesse o corpo de certas temperaturas, práticas de higiene, maneiras de sentar-se à mesa.

Tal noção de mocidade repercute no sentido que a escolaridade vai ganhar no atendimento aos moços, especialmente, para os quais se entende a escola como “redenção”, investindo-se nela um desejo de amoldamento da “natureza selvagem” do jovem. Nesse processo, em que um saber sobre o sujeito jovem, seu corpo e suas paixões, é consolidado e investido nos processos educativos, as diversas dimensões existenciais vão sendo entregues à responsabilidade dos liceus e internatos. A entrada no ensino secundário termina marcando um ritmo de entrada na própria adolescência. No século XX esse processo vai continuar e multiplicar as responsabilidades escolares, com a educação sexual, educação para cidadania, educação vocacional, etc. Tal revisão é fundamental para o entendimento da história deste conceito, que por sua vez se reflete diretamente na história das relações entre a Psicologia e a Pedagogia.

Assim, estamos diante do desafio de repensar a questão da escola e dos hábitos escolares na definição do modo de ser adolescente, para promovermos rupturas no conceito hegemônico de adolescência. Quais os contextos e sujeitos que estamos ocultando quando adotamos escolaridade como critério de definição de adolescência ideal? É através deste estudo historiográfico que buscamos discutir questões como esta também.

Desse modo, ainda que não tenhamos desenvolvido uma descrição pormenorizada do ensino secundário alagoano nos oitocentos, as fontes que reunimos nos permitem observar a consolidação de uma visão que situa o sujeito jovem entre a possibilidade de retrocesso ou progresso social, uma visão controladora dos seus costumes e hábitos. Por outro lado, essa cristalização da escola com “o lugar” do jovem, desprivilegiando-se outros contextos formadores, termina por realimentar uma espécie de fé na intervenção psicoeducativa como redenção da juventude e, por conseguinte, de toda sociedade.

2. A constituição do espaço educativo juvenil e a organização do ensino secundário no século XIX brasileiro

Luzuriaga (apud MACHADO, 2004) afirma que a idéia de escola pública se inicia no século XVIII e se efetiva no século XIX. Do ponto de vista brasileiro, foi neste momento que se criaram os sistemas nacionais de ensino e as leis de instrução pública, tornando-a universal, gratuita e obrigatória. De acordo com Machado (2004), o movimento revolucionário francês, de 1848, e a Comuna de Paris, em 1871, foram movimentos de mobilização da classe operária, a qual reivindicava por transformações sociais que acabassem com a miséria do povo e as diferenças sociais. Dentre estas reivindicações, estava a necessidade de instrução, como forma de reduzir as desigualdades sociais. Naquele contexto, a escola pública deveria veicular conteúdos voltados ao interesse público, velando pela conservação da ordem e da riqueza da burguesia. Tal importância atribuída à escola permitiu que o século XIX fosse denominado século da instrução popular.

No contexto cultural em meio ao qual a necessidade de instrução eclode, as conquistas da ciência médica e sua busca por legitimação social vão interferir marcadamente na constituição das instituições escolares e no valor que a educação possui ao ser humano. O discurso evolucionista incorporado às ciências humanas vai cunhar o entendimento de que a educação “melhora” o humano. Gondra (1998), analisando os discursos médicos do século XIX, no espaço da corte brasileira, compreende que é possível perceber o leque da ciência médica ampliando-se e recobrando áreas, temas e objetos que, inicialmente, não se encontravam sob a órbita e interesse da medicina, tais como a cidade, a sociedade, a água, o ar, os comportamentos, a educação dos jovens. Incluídas no leque de interesses da Medicina, as investigações psicológicas em bases objetivas e higienistas contribuíram para consolidar o edifício educacional brasileiro. As inúmeras teses médicas dos oitocentos discutiam sobre o problema da educação brasileira, sobre os papéis da mãe e da escola na formação de moços e moças. Gondra (1998) realizou um estudo sobre os debates e teses médicas presentes nos Boletins da Academia Imperial de Medicina e pontua que em 21 de dezembro de 1871 foi posta em discussão a seguinte questão: *Concorrerá o modo porque são dirigidas entre nós a educação e instrução da mocidade para o benéfico desenvolvimento físico e moral do homem?* Em resposta a tal pergunta o Dr. Luiz Correia de Azevedo (apud GONDRA, 1998, p.50) realiza uma crítica à educação nacional, na qual podemos observar uma tendência em pensar o jovem como sensível aos excessos:

E vem logo perto a época da grande liberdade do moço, da imensa, da atroz, da extraordinária e extravagante liberdade, onde cada sentido deve ter sua plena satisfação em gozo, e então, essa mal dirigida educação degenera, como os monturos dos patéos das estrebarias, em excrescências mórbidas no corpo e na

alma. No corpo a syphilis; no espírito o deboche e a feia sociedade dos appetites. É a decrepidez a assentar-se acurvada no dorso aos 19 anos incompletos, e a fazer de um moço cheio de vida e de esperanças, uma ruína carcomida – um invalido pesado á pátria que elle não honra e não serve.

Nesse discurso do século XIX podemos compreender como todos os conhecimentos incorporados pela medicina convergiam para a delimitação de uma maneira específica de ver o jovem, na qual uma educação corretamente conduzida produziria um homem e uma sociedade regenerados

Queremos abordar aspectos da constituição do ensino secundário no contexto brasileiro dos oitocentos, para melhor contextualizarmos os vestígios que coletamos referentes ao contexto alagoano. Mas antes disso, consideramos relevante refletir a relação entre o processo histórico que delinea a organização do espaço escolar próprio ao jovem. Quais os novos modos de relacionar-se consigo e com o mundo que se operam nessa transformação do jovem em estudante? Essa é uma questão importante para pensarmos as ligações de sentidos entre os conceitos de adolescência e de mocidade. Dessa forma, vale pontuar, conforme Caron (1996, p. 137-138), que o Grande Dicionário Universal do século XIX, de Pierre Larousse, define a adolescência como a idade entre 14 e 25 anos, acrescentando que durante estes anos “a higiene e a educação devem preparar e fundar, de alguma maneira, a saúde física e moral do homem”. Pode-se associar tal definição com a noção de que “a educação é o meio mais eficiente à disposição de uma sociedade para formar seus membros à sua imagem”, pontuada por Durkheim (1995, p. 4), ao realizar um estudo histórico sobre as instituições de ensino. Mas nesse sentido, está-se referindo à educação intelectual, científica, racionada, que contaria com uma multiplicidade de disciplinas com teor psicológico e sociológico para como dito anteriormente, “preparar e fundar” a saúde física e moral do homem. Durkheim (2008) menciona, por exemplo, a importância da psicologia da criança para inculcar o sentimento de obediência para com a autoridade do professor.

Como discutiremos posteriormente, este é o entendimento que está também na base da organização do ensino secundário alagoano, uma noção de que existe uma espécie de caos inerente aos jovens, cujo remédio se encontra numa ação educativa bem orientada processada nos colégios, nos internatos, na conformação enfim de um espaço próprio para a mocidade. Algo que nos soa como se o ser humano nessa idade evidenciasse um *pathos* e então precisasse ser internado para tratamento especial.

A instituição colegial como um espaço próprio da ação pedagógica compartilha um conjunto de preocupações comuns à psicologia, que contornam o confronto entre a dimensão

selvagem, sensual e o desenvolvimento dos hábitos comedidos. “Um espírito cultivado preferirá não viver a renunciar aos prazeres da inteligência” (DURKHEIM, 1955, p. 26). Foi com esta inspiração que se encorajou a multiplicação e o fortalecimento dos colégios, que terminaram por tornar o internato obrigatório em 1457, na França. De acordo com Durkheim (1995), quando o aluno é ainda uma criança ou adolescente:

Quando não possui ainda uma experiência suficiente para poder ter um bom desempenho no meio das coisas e das pessoas, quando não tem senão uma consciência muito incerta de sua individualidade nascente, é indispensável que seja submetido a uma regra mais impessoal e a um controle mais imediato. (...) Deste princípio decorre o regime dos estabelecimentos secundários (DURKHEIM, 1995, p. 111).

Esta “regra mais impessoal” refere-se à diferenciação do clima de educação que anteriormente era “familiar” para a criança.

(...) a família assume primeiro a criança como um todo, envolve-a por todos os lados e molda-a sua maneira. Pensamos, porém, na revolução que se opera nela, quando vai a escola pela primeira vez. Ela muda sua maneira de ser e quase sua natureza. A partir desse momento, existe nela uma verdadeira dualidade. Ao voltar para casa, os pais percebem que lhes pertence cada vez menos. Pais e filhos: é então que se determina a diferença entre as gerações. Sujeita à disciplina do meio escolar, a criança descobre progressivamente todo um mundo social externo à família, no qual conquistará seu lugar somente aceitando-o, incorporando-se a ele (DURKHEIM, 1995, p. 4).

Foram-se se assim operando muitas transformações sociais com o estabelecimento dos colégios até a configuração dos liceus. De acordo com este autor, os colégios vão surgindo ligados às Universidades para abrigarem os estudantes bolsistas, dando cama, mesa e espaço para o desenvolvimento de exercícios complementares aos ensinamentos da Faculdade de Artes. Progressivamente, o número de estudantes, especialmente de não bolsistas, vai aumentando e com ele, o número de colégios também. Este aumento era visto com satisfação, já que proporcionava uma elevação de alunos pagantes, sendo encorajado pela própria Universidade pelas vantagens morais que também proporcionava. De acordo com Durkheim (1995, p. 113):

Os estudantes percorriam armados as ruas de Paris, perturbavam com seus gritos o sossego do cidadão ordeiro, maltratavam o passante inofensivo. Em 1276, eles chegaram a jogar dados nos altares das igrejas. (...) O aluno que vivia num colégio estava menos exposto a cometer essas desordens.

Na análise de André Petitat (apud NUNES, 2000, p. 37), os colégios inovavam em quatro dimensões: o espaço, o tempo, a seleção de aspectos socioculturais e a estrutura do poder. Assim, quanto ao espaço, os locais dispersos mantidos por professores independentes são substituídos por um prédio único com diversas salas de aula e daí, como decorrência,

vieram o controle, a racionalização e a planificação dos estudos, a vigilância dos alunos, a gestão centralizada. O ambiente sugere e favorece uma sistematização do tempo, criando-se uma gradação sistemática e a divisão das matérias. Essa transformação no espaço e no uso do tempo, acarretando a vigilância no uso dos corpos, das faixas etárias e dos espíritos, é acompanhada de uma ruptura dos conteúdos ensinados. Opera-se a passagem de um programa centrado na lógica e na dialética para um programa voltado para o estudo das belas-letas. A pedagogia do colégio é fundada na escrita. No micro mundo dos colégios exercitava-se o poder moderno mediante uma organização burocrática.

Sobre a organização do tempo vale comentar que é uma questão paradigmática, revelando valores e hábitos a se construir. Benjamin (1994) fala que revolucionários atiram contra os relógios, que uma nova ordem implica sempre algum tipo de reforma com relação ao conceito de tempo²². Então o *status quo* está relacionado ao ordenamento do tempo, que não é em si empreendido apenas no espaço escolar. Os colégios fazem repercutir em seus espaços necessidades mais vastas da vida social, não foram os primeiros lugares a inventar tarefas cronometradas, tem-se antes o exército e os mosteiros também. Entretanto, nesse momento histórico, a relação dos primeiros com o agenciamento do tempo é marcante.

Acerca da mudança do programa centrado na lógica e na dialética para um programa voltado para o estudo das belas-letas, talvez a princípio fosse curiosa essa passagem dos saberes ligados à busca da verdade para aqueles mais voltados à forma estética da linguagem. Mas a experiência hermenêutica que se opera na passagem do século XIX para o século XX é mais retórica. Em outras palavras, mais importante do que se dizer a verdade é agora dar a impressão de verdade, cativar o convencimento do interlocutor. Assim caem a lógica e a dialética e sobrevém a retórica, a poética literária, a oratória, o domínio da melhor expressão. A mudança nos conteúdos é mais para a estética que para a heurística. Assim, há uma estética talvez mais normativa formando mestres da eloquência.

Acerca da introdução da retórica na formação dos jovens no Império Romano, Veyne (1990) explica que quando a escola se torna o meio da apropriação da cultura, começa a haver escritores “clássicos”, assim como “leis” do turismo, ou seja, um conjunto de autores e conceitos é eleito representando aquilo que um sujeito culto “deve” saber, da mesma forma haverá lugares e monumentos que não se pode deixar de ver. A escola forçosamente ensinará

²² Na décima quinta tese sobre o conceito de história, Walter Benjamin (1994, p. 230) menciona que a consciência de fazer explodir o *continuum* da história é própria às classes revolucionárias no momento da ação. Ele pontua que a Revolução de Julho registrou um incidente em que essa consciência se manifestou: terminado o primeiro dia de combate, verificou-se que em vários bairros de Paris, independentes uns dos outros e na mesma hora, foram disparados tiros contra os relógios localizados nas torres.

a todos os notáveis atividades prestigiosas, mas que interessam a pouca gente. Desde os tempos de Atenas clássica, a retórica soube elaborar uma doutrina mastigada e pronta para ser ensinada. Tal observação é importante para contextualizarmos o conjunto de disciplinas oferecidas no curso secundário do Império brasileiro. Os periódicos dos estudantes secundaristas alagoanos, no século XIX, são caracterizados por essa erudição, são mencionados os nomes de vários “clássicos” da literatura ocidental. Consta, por exemplo, no periódico *O Dever* de 05 de junho de 1887, um texto de abertura, no qual se explica que o programa “literário, científico e noticioso” daquele jornal está do agrado de Max Weber, Guizot e Shakespeare.

Esta organização do espaço colegial de modo a se tornar um micro mundo, acarretando a vigilância no uso dos corpos²³ e das faixas etárias lembra-nos o cenário elaborado por Raul Pompéia, em sua obra prima *O Ateneu*, publicado em 1888, onde o personagem Sérgio, vive o drama psicológico de um adolescente que é forçado a abandonar a redoma do lar: *Vais encontrar o mundo, disse meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para luta.* (Pompéia, 2005, p. 1). E acaba sendo inserido num internato, um lugar pautado por tensões sociais e sexuais, por agressões diversas praticadas por colegas, professores, inspetores:

Não pode imaginar. Os gênios fazem aqui dois sexos, como se fosse uma escola mista. Os rapazes tímidos, ingênuos, sem sangue, são brandamente impelidos para o sexo da fraqueza; são dominados, festejados, pervertidos como meninas ao desamparo. Quando em segredo dos pais, pensam que o colégio é a melhor das vidas, com o acolhimento dos mais velhos, entre brejeiro e afetuoso, estão perdidos... Faça-se homem, meu amigo! (Fala do personagem Rebelo ao Sérgio, POMPÉIA, 2005, p. 24).

Encarando tal convivência, os rapazes estariam treinados para o mundo, ou no dizer de Pompéia (2005): *Ensaídos no microcosmo do internato, não há mais surpresas no grande mundo lá fora.* De acordo com Rui Carneiro (2004), num artigo intitulado *Adolescer agrilhado*, a crítica tem explorado a questão da identificação do autor (Raul Pompéia) com o narrador de *O Ateneu*, o que nos permite afirmar com alguma segurança que as experiências de Sérgio são em parte devedoras do período que Raul Pompéia passou no *Colégio Abílio*, sendo possível sintonizar *O Ateneu* com a escrita memorialística em geral. Desse modo, esta obra nos sugere um quadro da relação entre a configuração dos colégios no Brasil e a experiência juvenil do internato, deste “adolescer agrilhado”.

²³ Embora esta seja uma tendência observada na época estudada, vale lembrar o ponto de vista de Merleau-Ponty (apud CHAUI, 1980), para quem um corpo não pode se constituir como objeto de uso, pois é em si a própria unidade sujeito/objeto, é o ser em relação com o mundo. Desta observação podemos, refletir acerca dos confrontos, das crises, que emergem das relações entre os sujeitos e os espaços colegiais.

Cabe esclarecer que o *Colégio Abílio* da Corte foi fundado em 1870, no Rio de Janeiro, após a dissolução do *Ginásio Baiano*, fundado em 1858, pelo médico baiano Dr. Abílio Cesar Borges, o Barão de Macahubas, que durante a segunda metade do século XIX ocupou um lugar especial na instrução do Império. Consta que em 1881, o médico baiano criou seu novo *Colégio Abilio* na cidade de Barbacena, em Minas Gerais, e já em 1888 dirigiu-se novamente para o Rio de Janeiro, estabelecendo o *Novo Colegio Abilio*. Os colégios do Dr. Abilio, imersos no ideal higiênico e amparados na Máxima de Juvenal – *Mens sana in corpore sano* – tiveram ampla influência na organização da instrução, como dissemos anteriormente, pois eram modelo de ensino moderno (VALDEZ, 2009). De fato é possível dizer que os colégios secundários, em especial os do Barão de Macahubas, anteciparam as teses da Escola Nova. Em Alagoas, publicou-se no periódico *Diário das Alagoas* em 1874:

Não somente com musica de Gounod a alma se sente bem, sente-se satisfeita. Quando entramos em um elegante, asseiado, amplíssimo collegio e vemos um sem numero de physionomias juvenis e alegres o efeito é o mesmo. Que o digam todos que nos dias 7 e 8 visitaram o Collegio Abilio. Fr. Luiz de Souza, endoosando o magistério, disse e disse muito sensatamente: Fr. Bartholomeu entregava-se ao maior dos tormentos, que é **desbastar a rudeza da mocidade e tolerar suas imperfeições. É a esse tormento a que com o maior prazer e dedicação entrega-se o ilustrado Dr. Abilio Cesar Borges** (grifos nossos).

A notícia prossegue abordando dados acerca da festa anual do colégio, tecendo elogios aos métodos de ensino que dispensavam os castigos corporais, bem como ao “asseio” dos estabelecimentos do médico baiano. Queremos chamar a atenção para a visão da mocidade que passa secundariamente no anúncio acima. De acordo com a análise de Valdez (2009), a obra de Raul Pompéia, que foi aluno interno do *Colégio Abílio* da Corte, se tomada de fato pela via memorialística, contraria completamente os métodos amorosos do Dr. Abílio.

De acordo com Nóvoa (2003, p. 8) terá sido Condorcet²⁴, o idealizador das propostas educacionais da Revolução Francesa, a popularizar, nos seus textos de 1791-1792, a expressão “escolas secundárias”, este “todo poderoso Império do Meio”, no dizer de Febvre (apud CARON, 1996). Pois é na idéia de “meio”, em toda sua força e ambigüidade que se melhor traduz a idéia de um “poderoso império”, que nem sempre tem sido investigado com a atenção devida. Poderoso império do meio, pois será para o ensino secundário que se voltarão

²⁴ “Marie Jean Nicolas de Caritat, Marquês de Condorcet (1743-1794), francês, membro da Academia de Ciências de Paris e seu secretário vitalício desde 1776, foi o único a tomar parte na Revolução Francesa. Foi membro da Assembléia Legislativa e da Convenção Nacional. Acusado pelos jacobinos, é preso e condenado à morte, envenenando-se para não subir ao cadafalso. Defendeu ardorosamente a harmonia entre o progresso científico e progresso moral da humanidade. O progresso social é indissociável do progresso científico e técnico. A ciência é um instrumento de conhecimento e ação. Ele vê o século XVIII como a expressão de uma aliança entre a ciência e a política. (...) Com ele, o Século das Luzes prolonga a utopia técnica em visão messiânica: a sociedade dos sábios é chamada a ocupar lugar privilegiado e a tornar-se o modelo da sociedade ideal. Sua obra mais conhecida, *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*, foi escrita na prisão e publicada postumamente (1795)” (JAPIASSU e MARCONDES, 1991, p. 55, grifos na fonte).

as preocupações de formação da elite dirigente, e para o qual o contexto político e os interesses de família desempenharão um papel fundamental na configuração do jogo de oferta e procura da educação, nas suas sutilezas, contradições e paradoxos.

É interessante observar como este intermédio escolar se relaciona tão intimamente com o delineamento de uma fase intermédia da vida também. Esse é um ponto central de nosso trabalho, pois aborda relações que se estabelecem entre “fases da vida” e a periodização escolar. Costuma-se definir a adolescência como idade de transição e conflito; e tal visão remonta a construção de espaços dedicados à formação do jovem, como os colégios e liceus. *As Confissões* de Santo Agostinho revelam de fato uma certa “transgressão” associada a juventude, mas o que queremos pontuar são os sentidos que tal associação ganham com a configuração dos colégios. Nóvoa (2003, p. 6) observa que:

(...) os estudantes liceais estão numa idade de transição, num momento em que se define grande parte das suas vidas. Não é por acaso que se vulgarizou, em quase todo mundo, a maioridade aos 18 anos. Olhemos para esta idade como registro simbólico. Ao longo do século XX, a saída da “escola secundária” coincide muitas vezes com o início da vida profissional, com o matrimônio, com o direito de voto, com o serviço militar.

Nóvoa (2003, p. 9) compreende que a operação histórica que inventa e desenvolve a idéia de ensino secundário assenta em dois elementos: a emergência de práticas de “governo de si” que se tornam o eixo das problemáticas pedagógicas, num trabalho elaborado com um “exército” de especialistas como psicólogos, médicos e higienistas; e também a afirmação de um projeto sociopolítico que atribui ao Estado o monopólio da “violência simbólica”, processo que a escola legitima ao transformar em fato natural um arbitrário cultural. O arbitrário cultural aí seria a construção da idéia de escolaridade como condição de desenvolvimento pleno e saudável, em detrimento de outros espaços formativos.

A importância que a pedagogia adquire na segunda metade do século XIX – e, em grande parte no espaço liceal e estabelecimentos de ensino secundário – explica-se pelo desenvolvimento sem precedentes das “tecnologias de responsabilização”, que são portadoras do sonho de formar indivíduos que não teriam necessidade de serem governados por outros, uma vez que governariam a si mesmos através do exercício de introspecção, julgamento e análise. Nesse sentido, é interessante nos reportarmos à observação feita por Veyne (1990, p. 36) que, em seu estudo acerca da educação dos moços no Império Romano, destaca que havia bastante arrogância para dar a impressão de que os jovens decidiam quando o faziam decidir.

O ensino secundário cumpre um papel decisivo na “fabricação de cidadãos” para os Estados-nação do século XIX. Observa-se ainda que o princípio de clausura, no sentido de que o aluno pertence a uma determinada instituição especializada na sua formação, prevalece

ao longo da história liceal, desde o controle do espaço em edifícios destinados à prática do ensino até a divisão do tempo em unidades medidas por especialistas, como psicólogos e higienistas, desde a organização dos currículos até a introdução de modalidades de inspeção oficial, desde a atenção progressiva à subjetividade dos alunos até o controle estatístico do seu corpo e da sua alma e à emergência das disciplinas que se dirigem à “totalidade do ser”²⁵, como a Educação Física, o Canto, os Trabalhos Manuais. Na relação entre adolescência e ensino secundário, precisamos estar atentos à forma como a autoridade se inscreve a partir de um apelo à liberdade, como o controle se instaura através de um recurso à responsabilidade, como a disciplina é parte integrante do discurso da autonomia. É a fusão destes termos que nos permitirá compreender a mais importante instituição especializada na formação dos alunos após a infância e antes da idade adulta (NÓVOA, 2003, p. 9-10).

De acordo com Nunes (2000), o ensino secundário foi introduzido no Brasil pelos jesuítas, bem como pela ação de outras ordens religiosas como franciscanos, carmelitas e beneditinos na sociedade colonial brasileira. Os primeiros colégios que o Brasil teve possuíam inspiração no *modus parisiense* e sua instalação significou, sobretudo:

A introdução de uma cultura letrada num ambiente em que a oralidade predominava. Estabelece-se a partir daí o confronto de tempos históricos, de tecnologias intelectuais e formas culturais a ela relacionadas, de formas de pensamento e de expressão das vivências da realidade (NUNES, 2000, p. 37).

Vechia (2005) explica que por mais de duzentos anos os jesuítas mantiveram no Brasil um “sistema escolar”, isto é um conjunto de escolas, articulado por uma visão de ensino dedicado ao preparo dos jovens da elite brasileira para seguir os estudos superiores na Universidade de Coimbra ou em alguma das Universidades da França. O Alvará de 1759, do Marques de Pombal, expulsando a Ordem dos Jesuítas de Portugal e de seu reino, resultou no fechamento dos colégios jesuíticos no Brasil, quebrando o monopólio que até então a ordem exercia. Somente em 1772, a Coroa Portuguesa propôs um projeto para o estabelecimento de “aulas- régias” de ler e escrever, de Latim, de Grego, de Retórica e de Filosofia em Portugal e seus domínios. Para o Brasil, foi prevista a contratação de alguns poucos professores de ler e escrever, bem como de Latim, Grego, Retórica e Filosofia. Em 1799, o governo português mandou solicitar informações ao Vice- Rei sobre o estado da educação no Brasil. Diante das notícias recebidas, o governo da metrópole instituiu o sistema de fiscalização das aulas-régias, e ordenou a criação, no Rio de Janeiro, das cadeiras de Grego, Latim, Retórica, Filosofia,

²⁵ “Totalidade do ser” merece destaque aqui, pois no século XIX, a Educação Física fundamentada cientificamente tinha um caráter de terapêutica corporal com repercussões morais. A base filosófica então era dualista e cartesiana.

Matemática Elementar e Trigonometria, e em 1800, foi criada uma cadeira de Desenho e Figura.

Nas primeiras décadas do século XIX, a situação era semelhante à apresentada na segunda metade do século XVIII. Mesmo após a ação do Marquês de Pombal, a mentalidade do ensino jesuítico continuou permeando os estudos secundários. Lentamente, as concepções pombalinas foram se infiltrando no Brasil. As idéias de Pombal e dos enciclopedistas franceses eram debatidas em clubes literários por jovens formados nas Universidades de Coimbra. Quando o Seminário Episcopal de Olinda foi fundado pelo Bispo Azeredo Coutinho, em 1800, fez-se notar uma quebra na tradição do humanismo clássico da educação secundária. O Bispo Azeredo Coutinho trouxe para o Brasil a mentalidade dos novos rumos educacionais, que Pombal imprimira em Portugal, expressa no seu projeto, que ao contrário das aulas régias, apresentava uma ordenação lógica e gradual das disciplinas, duração do curso e o regime de agrupar os alunos em classes, contudo o ensino secundário permaneceu sob as aulas-régias que se multiplicavam. Pode-se dizer que o que resultou das reformas pombalinas foi um misto de classicismo e modernismo incipiente de aulas-régias e alguns seminários, que permeou o pensamento educacional brasileiro no século XIX e início do XX (VECHIA, 2005).

Em 1808, temos a vinda da Família Real portuguesa. No campo educacional, o governo instituiu o ensino superior. Enfim, em 1812, os ministros de D. João começaram a debater questões e propor planos para a educação do Brasil. Na política imperial, a instrução primária pretendia cumprir um papel civilizador e a instrução secundária se destinaria a formar a elite ilustre e ilustrada. Inserida mais plenamente nos atributos de zelar pela liberdade e pela propriedade, portadora de privilégios do pequeno círculo, tanto no nível local, quanto no nível mais amplo do Império (ALVES, 1992, apud NUNES, 2000).

De acordo com o estudo realizado por Haidar (1972), a partir da Reforma Constitucional de 1834 e através do Ato Adicional é que se iniciou uma alteração na configuração dos estudos secundários, que até aquele momento davam-se de modo fragmentado, à moda das aulas régias. O ensino secundário público estava reduzido a um punhado de aulas de Latim, Retórica, Filosofia, Geometria, Francês, e Comércio, espalhadas pelo Império. Neste contexto, o aparecimento de liceus provinciais representa, no campo do ensino público, os primeiros esforços no sentido de imprimir organicidade a essa modalidade de ensino. Entre os primeiros podemos citar o Liceu Pernambucano (1826), o Ateneu do Rio Grande do Norte (1835), o Liceu da Bahia e da Paraíba (1836). Mas, de acordo com Vechia

(2005), nestas primeiras iniciativas não havia muita organicidade nem integração entre as cadeiras oferecidas.

Quanto a esta situação dispersa, Haidar (1972, p. 27) menciona os debates oficiais que visavam ocasionar a uniformização do ensino em todo país, trazendo à tona a preocupação com a unidade nacional:

Nas *Cartas ao Amigo Ausente*, expressivos retratos da euforia progressista da década de 50, testemunhava Paranhos: “Todos reconhecem que a instrução carece de centro e carece de unidade para que possa, como convém, tomar caráter de uma instituição nacional. É a instrução comum, a identidade de hábitos intelectuais e morais que se adquirem nas escolas que, no parecer do ilustrado pelo Sr Cousin, constituem a unidade e a nacionalidade”.

Segundo Haidar (1972), para entendermos a constituição do ensino secundário precisamos levar em conta o papel dos Exames Gerais de Preparatórios que davam acesso aos cursos superiores. Esses exames terminavam fixando um caráter propedêutico, preparatório dos filhos da elite para ingresso nas universidades, dificultando a organicidade nas aulas avulsas. Por outro lado, Cunha Junior (2008) compreende que este caráter propedêutico não explica de modo satisfatório a configuração do ensino secundário nos oitocentos, pois o programa do Colégio de Pedro II, por exemplo, contemplava estudos mais abrangentes do que os exigidos nos exames. Assim, buscaremos compreender um pouco mais acerca formação da mocidade no Colégio de Pedro II.

De acordo com Lorenz (2003) foi em 1837 que a Assembléia Legislativa aprovou o projeto apresentado por Bernardo Pereira de Vasconcellos, Ministro Interino do Império, que propunha a fundação da primeira escola secundária mantida pelo Governo Imperial. O novo colégio, um internato, instalado no antigo Seminário de São Joaquim, na cidade do Rio de Janeiro, foi denominado Imperial Colégio de Pedro II, em homenagem ao jovem Imperador do Brasil. Criado para atender aos filhos da classe dominante, concebido e organizado de acordo com as melhores instituições da Europa, o Colégio Imperial tornou-se a principal escola de ensino secundário do Brasil, no século XIX.

Ao fundar o colégio, Bernardo Pereira de Vasconcellos buscava uma alternativa aos cursos independentes que eram freqüentados pelos filhos da elite e de funcionários da Corte. Assim, reuniu os estudos das aulas públicas, acrescentou-lhes estudos modernos e organizou-os em uma seqüência hierárquica. Implícita em sua concepção de colégio estava um novo currículo que, no futuro, deveria servir de modelo para as instituições secundárias do país. A principal missão do Colégio era a de desafiar a hegemonia das aulas avulsas da Corte e começar a corrigir as falhas do fragmentado sistema de ensino secundário. Porém não se pode

dizer que a fundação do Colégio Pedro II deu-se somente para substituir as aulas avulsas, foi, também, projetado como modelo para os outros estabelecimentos da província visando uma formação mais integral da mocidade que as aulas avulsas não poderiam oferecer (LORENZ, 2003).

Cunha Júnior (2008), em seu trabalho sobre a história do Colégio Pedro II, conta que ao planejar o Colégio, Vasconcellos consultou os estatutos de escolas secundárias da Prússia, da Alemanha, da Holanda e da França. No entanto, ficou mais impressionado pelos liceus franceses, de onde foram copiados os estatutos com algumas alterações. O Regulamento n. 8 (1838), baixado pelo governo imperial em 31 de janeiro de 1838, é a expressão jurídica de uma das primeiras iniciativas em prol da organização da instrução pública no Brasil. O êxito daquele regulamento já havia sido testado pela experiência e pela prática de colégios de países “esclarecidos”. Esse documento, que apresenta o conteúdo do projeto pedagógico, conforma a cultura escolar do Colégio de Pedro II, objetivando instituir, ordenar e normatizar toda estrutura administrativa e pedagógica. O Ministro Bernardo de Vasconcellos ressaltou no Regulamento n. 8 a importância dos empregados do colégio, pois segundo ele, da ação desses indivíduos dependia a perfeição do trabalho. Delimitaram-se as funções dos reitores e vice-reitores, dos professores, dos inspetores de alunos e dos próprios alunos. Faz-se interessante destacar o papel dos inspetores dos alunos. De acordo com Cunha Júnior (2008), os inspetores estavam investidos do poder de controlá-los e vigiá-los e deveriam estar sempre próximos dos alunos sob sua direção: comeriam à mesa com eles, acompanhariam seus passeios, vigiariam suas entradas e saídas das aulas e não poderiam se deitar antes que todos os discentes estivessem acomodados e dormindo.

O currículo seguiu o padrão dos liceus franceses. Do currículo de 1838 constavam vinte e duas disciplinas que englobavam as disciplinas lecionadas nas aulas avulsas acrescidas de Inglês, Álgebra, Trigonometria, História Natural (Zoologia, Botânica, Mineralogia e posteriormente Geologia), Física, Química, Astronomia, Desenho e Música Vocal. Foi também prevista a Instalação de laboratórios de Física e Química e de uma coleção de amostras de História Natural. O programa de estudos era compreensivo e progressista, uma vez que ampliava os estudos de Matemática e introduzia o de Ciências. Por outro lado, era tradicional e clássico, uma vez que aproximadamente 62% de sua carga horária semanal era dedicada às Humanidades. O programa de estudos tinha duração de oito anos, mas em 1841, diminuiu-se para sete anos, permanecendo assim até o final do Império. Aos alunos que completassem o programa de estudos seria conferido o título de Bacharel em Letras, que lhes

daria o direito de matricular-se em qualquer instituição de ensino superior no Brasil sem prestar exames preparatórios (GABAGLIA apud LORENZ, 2003).

Mas como explica Cunha Júnior (2008), o colégio da Corte seria parte de um projeto de formação e recrutamento da elite nacional, lugar em que os futuros dirigentes imperiais deveriam aprender não só conhecimentos exigidos nos preparatórios, mas um amplo conjunto de saberes, vivências e atividades. A formação secundária oferecida pelo Colégio Pedro II esteve orientada durante boa parte do Império por uma perspectiva educacional que enfatiza os conhecimentos das letras. Denominado de *educação litteraria*, este modelo dava prioridade ao ensino das línguas clássicas e modernas, incorporava saberes científicos bem como as belas artes: a música, o desenho, oferecidos desde sua fundação; e os exercícios *gymnasticos*, oferecidos a partir de 1841. Cunha Júnior (2008) pontua que os termos *gymnastica* ou exercícios *gymnasticos* foram utilizados no interior do Colégio Pedro II para fazer referência às práticas corporais: esgrima, jogos e exercícios ginásticos propriamente ditos.

Sobre a *gymnastica*, vale mencionar que ela foi introduzida no Colégio Pedro II, em 1841, quando da admissão do militar e ex-capitão do Exército Imperial, Guilherme Luiz de Taube. De acordo com Cunha (2008), trata-se de uma atividade que evidencia a influência médica e militar na cultura escolar. Nos oitocentos, médicos e militares contribuíram para prática e sistematização das *gymnasticas* no meio civil e, por conseguinte nas escolas. Imprimia-se cientificidade nessa prática, com base em idéias de regeneração da raça, para servir à pátria nas guerras e na indústria, almejando divulgar novos códigos de civilidade.

Ainda no que tange ao Colégio Pedro II, Cunha Júnior (2008) explica que o estabelecimento era acima de tudo a “estação” que prepararia a juventude para o mundo do governo Imperial. Naquele contexto, a instrução religiosa foi um dos principais agentes de educação moral dos alunos. A instrução religiosa possuía todos os elementos que caracterizavam uma cadeira escolar: tempo e espaço específicos, sujeitos e corpo de conhecimentos próprios e organizados. Visava-se combater os vícios e defeitos morais. Assim, sob a autoridade do reitor, poderiam ser empreendidos castigos para fazer ver a todos os alunos os comportamentos corretos a serem seguidos e as atitudes impróprias a serem evitadas. Os castigos eram diversos, tais como vestir a roupa às avessas, repreensão dentro ou fora da aula, privação do recreio. Os indisciplinados eram colocados na cafua, um lugar de punição escuro, estreito, sujo e os alunos recalcitrantes eram expulsos do colégio.

Consolidada a República em 1889, o Colégio Pedro II teve alterado seu nome para Gymnasio Nacional e o título oferecido aos alunos passou a ser Bacharel em Letras e

Ciências. Tal mudança foi impulsionada por um desejo de se romper com o passado Imperial e a alteração do título recebido era uma forma de demonstrar a perspectiva científica que orientaria o novo colégio.

Faz-se relevante também considerar o papel dos estabelecimentos particulares. Vale citar que em 1873, com o objetivo de estimular o desenvolvimento dos estudos secundários nas províncias e de facilitar aos candidatos provinciais o acesso aos cursos superiores, o ministro, João Alfredo Correia de Oliveira criou nas províncias do Império bancas de exames gerais de preparatórios. A medida incentivou a proliferação dos estabelecimentos particulares, cujo renome era função do êxito de seus alunos nos exames. Tal multiplicação amparava-se no movimento favorável à liberdade de ensino, que se fundamentava em necessidades práticas e em idéias liberais. No que tange ao ensino secundário voltado ao sexo feminino, compreende-se que ele se revestiu de identidade própria. Começou a ser organizado nos últimos anos do Império por iniciativas particulares e estavam desobrigados de preparar as moças para os cursos superiores (HAIDAR, 1972).

Com base nestas considerações acerca da educação brasileira no século XIX, faremos uma incursão pela história da educação secundária em Alagoas, situando os colégios de ensino secundário e tentando demarcar o olhar que se lançou ao jovem.

O quadro abaixo expõe dados referentes aos nomes dos colégios particulares, endereços e nomes dos diretores. Os endereços foram necessários para diferenciarmos colégios de nomes parecidos. O estabelecimento de ensino secundário público era representado pelo Liceu Provincial. Discutiremos sobre aspectos da imagem de mocidade que representava os estudantes do liceu e destes outros colégios, no capítulo III.

QUADRO I – Estabelecimentos particulares da Província de Alagoas, endereços e diretores

O símbolo * indica data de fundação confirmada através dos periódicos. Para os demais estabelecimentos, apresentamos a data da notícia

	Fundação	Colégios	Diretores
1	1853	Collegio do Espírito Santo em Maceió	Padre Joaquim Mancio Maciel
2	1859	Collegio São Bernardo	Bernardo do Carmo Junior
3	*1863	Collegio São Domingos (Rua Senador Mendonça – Atual Livramento, 28) (Rua Conselheiro Lourenço – Atual Boa vista, 60, 64)	Domingos Bento da Moeda e Silva
4	*1864	Collegio Santa Cruz	M. de Souza Braga
5	*1864	Nossa Senhora da Conceição. (Rua do Macena – Atual Cincinato Pinto, 49) (Praça dos Martírios, Sobrado, 49)	Afra Pereira Branco
6	*1869	Collegio de São José (Rua do Macena – Atual	Diretor José Francisco Soares, Vice-diretor

		Cincinato Pinto, 50, 51, 53) (Não possui relação com o colégio de São José atual, pois este último foi fundado em 1934, pela arquidiocese de Maceió)	Manoel de Mello Jacome Calheiros
7	*1869	Collegio de Sant'Anna (Sexo feminino)	Anna Cândida Cotrim Moeda
8	*1871	Nossa Senhora do Carmo (Na cidade de Alagoas)	Manoel Joaquim Moraes
9	*1873	Collegio do Bom Jesus (Rua Boa Vista, 64, 45 e 47)	Francisco Domingues da Silva
10	*1873	Gymnasio Alagoano (Rua do Livramento, 25)	Diretor Bernardo P. do Carmo Junior; Vice-diretor Luiz Monteiro de A. Lima
11	1876	Collegio Santa Luzia (Sexo Feminino)	Madame da Cunha Torgo
12	*1878	São João (Na cidade do Pilar)	Manoel de Mello Jacome Calheiros
13	1881	São João (Na cidade de Penedo)	Manoel de Mello Jacome Calheiros
14	*1881	Collegio Sete de Setembro (Rua Cincinato, 51, 55)	José Estevão de Araujo Silva
15	1886	Atheneu Alagoano (Sexo Feminino) (Rua Cincinato Pinto, 63)	Maria Lucia de Almeida Romariz
16	1886	Oito de Janeiro (Estabelecimento misto) (Rua 1º de março, 82)	Aristhéa Maria de Araujo Jorge
17	*1887	Gymnasio Maceioense	Manoel Martins Gomes
18	1879	Internato de São José (Rua Augusta, 21)	José Gomes Pereira
19	1888	Externato de São José (Rua Ladislau Neto, 3)	José Gomes Pereira
20	1888	Souza Lobo. (Rua Conselheiro de Sinimbu, 121)	Alfredo de Souza Lobo
21	1891	Victoria (Sexo Feminino) (Rua do Comércio, 1)	Anna Maria de Barros Leite
22	1891	Dous de Outubro (Rua Cincinato, 69, 71, 73)	Antonio Correia Lima Rocha
23	1891	José Estevão (Rua Comendador Tibúrcio)	José Estevão de Araujo e Silva
24	*1894	Collegio de Maria (Sexo Feminino)	Maria do O' Loyola
25	*1894	Instituto Alagoano (Rua da Alegria, 138, 140)	Estevam Paes Barreto Ferrão Castelo Branco
26	1895	Coração de Jesus (sexo feminino)	Sem informação até o momento.
27	1895	Internato Onze de Janeiro (Sexo feminino) (Rua do Barão de Maceió, 13)	Anna Verçosa Jacobina
28	1895	Collegio São Francisco (Viçosa, Rua do Joazeiro, 30)	M. Martins Gomes
29	*1895	Collegio Nove de Janeiro (Rua do Macena -Atual Cincinato Pinto, 63 A- 73)	Francisco José da Silva Porto

Nós conseguimos construir este quadro com base nas informações obtidas dos periódicos e da publicidade da época. Com o esforço de reunir vestígios acerca de tais colégios, surge a questão de como compreender aspectos das ações pedagógicas, naquele contexto, bem como a expressão que estas ações tinham na construção do lugar da juventude. O que a emergência destes vários colégios representava na maneira como os jovens alagoanos percebiam a si e a sociedade de seu tempo? Podemos dizer que o modo hegemônico que define adolescência como idade de conflito está ligado às experiências humanas que ali se desenvolveram? A leitura dos capítulos anteriores ao nos proporcionar um debate acerca de contradições e implicações contidas nas relações entre educação e psicologia científica dos fins do século XIX ao início do XX e também a apreensão do contexto brasileiro oitocentista em que o ensino secundário surgiu, possibilita-nos a organização interpretativa e revisão das fontes e fragmentos da história da educação da mocidade alagoana. No capítulo seguinte, buscaremos expandir este debate.

CAPÍTULO III – DISCURSO PSICOLÓGICO E O ENSINO SECUNDÁRIO EM ALAGOAS: QUAL O LUGAR DA MOCIDADE?

No percurso que nos trouxe até este capítulo III verificamos a emergência de um discurso *psi* na organização das práticas escolares, o qual, no Brasil do século XIX, tinha como uma de suas principais preocupações a formação moral da mocidade. A mocidade educada, estudiosa incorpora o ideário de progresso social da nação brasileira. No caso alagoano, compreender o delineamento deste novo lugar dado à mocidade, operado com a emergência dos colégios de ensino secundário, tornou-se possível através da apreensão do discurso psicológico produzido à época. Tal apreensão foi oportunizada pelo encontro de uma obra do médico alagoano, José Alexandre de Mello Moraes. No tocante ao processo de transformação do jovem em estudante, lançamos mão da revisão de discursos político-educacionais de alguns presidentes da província e da publicidade dos colégios em jornais de ampla circulação na região e periódicos estudantis.

Nossa investida agora é no sentido de melhor contextualizarmos os fragmentos desse passado, que ao nos contar sobre os colégios oitocentistas alagoanos nos fornece pistas para

refletirmos as experiências humanas e práticas culturais que transversalizam o tempo conformando um certo modo de pensar a juventude. Outro movimento importante que realizaremos aqui é no sentido de interrogar sobre a história, que existe sob a forma das obras raras de Abelardo Duarte e Craveiro Costa, do ensino secundário alagoano. Vale a princípio lembrar Bloch (2001) que nos alertou que a organização e a construção de novos sentidos para estas fontes constitui-se numa atividade que em si não é simples.

Desse modo, no empreendimento historiográfico, agimos tanto no sentido de nos aproximarmos da época estudada, para apreender sua singularidade, como na proposição de revisão e reescrita desta história. Pois, como avalia Lindoso (2005), a escrita de representação da província alagoana que se tem é marcada socialmente, no sentido de que estes autores que mencionamos, por exemplo, pela posição que ocuparam na organização política e educacional alagoana, bem como os textos jornalísticos da época contam a história de um determinado olhar. Em um ensaio sobre a representação da província de Alagoas, Lindoso (2005, p. 37) pontua:

A história da Província passa a ser contada a partir dos interesses de classes dos grandes proprietários rurais e da burguesia mercantil urbana. Desse modo, a escrita de representação social alagoana não se apresenta como uma criação ingênua ou desprovida de uma marca de dominação no contexto de classe da sociedade do século XIX. É de fato uma escrita de erudição, mas uma escrita de erudição socialmente marcada (...)

Assim, a imersão histórica nos mostra que de fato é impossível compreender concepções psicológicas sem pontuarmos a cultura e as relações sociais como condição de emergência. Nossa pergunta inicial acerca da concepção de mocidade no ensino secundário alagoano nos lançou na apreensão de transformações na esfera social das Alagoas da segunda metade do século XIX. Pudemos compreender de um ponto de vista mais localizado a sintonia entre o discurso científico e valores mediadores da experiência humana. Observamos que não apenas a escrita de representação alagoana possui a marca da dominação, mas a própria cultura letrada ao ser inserida naquele contexto como signo de poder promove uma concepção de temporalidade, na qual o futuro é o tempo feliz, avançado e moderno; e o passado, o aspecto colonial, trevas que a educação vem iluminar. Nessa transição está a figura da mocidade. Buscaremos pontuar este lugar dado à juventude nos itens a seguir que versam sobre: 1. A noção de desenvolvimento e educação dos sentidos em Mello Moraes, 2. Aspectos da educação no liceu e colégios particulares, e 3. Uma interrogação sobre o modo como Abelardo Duarte caracteriza a indisciplina dos jovens do liceu.

1. A *Physiologia das Paixões e Afecções*, de José Alexandre de Mello Moraes (1816-1882)

Durante o levantamento dos jornais alagoanos do século XIX, encontramos dois anúncios que merecem destaque. O primeiro referia-se a um manual de moral prática, ou seja, uma obra contendo indicações comportamentais para o êxito pessoal. O segundo anúncio permitiu a recuperação de uma obra importante na história da psicologia, tornando-se central em nossa pesquisa ao ilustrar como, no dizer de Rocha (1999), “pelas mãos da medicina a psicologia adentra o espaço educacional”.

O manual de moral prática referia-se a obra de 1859, do inglês Samuel Smiles (1812-1904), *O Poder da Vontade (Self-Help), ou character, comportamento e perseverança*. De acordo com o anúncio do Jornal das Alagoas, de 16 de outubro de 1877:

a serie de traços biográficos que ahi se lêem dos homens que pela força da própria energia superaram os azares da vida e a inveja dos êmulos, a indiferença dos bons e as intrigas dos máos, elevando-se gradualmente ao pináculo das honras ou da gloria e por certo mais apropriado para despertar engenhos tímidos e convida-los a ter suprema confiança em si próprios (...) Toda essa obra rescende o tal perfume da honestidade, toda ela contem princípios tão valiosos para quem busca nos livros útil entretenimento e não esteril passatempo. (...)

Desta obra queremos destacar a valorização da individualidade consoante com a organização urbana e capitalista. Ela sinaliza uma associação fundamental na organização desta “nova sociedade alagoana”: uso do tempo, ilustração e sucesso. Importante realizarmos este destaque, pois será impondo este novo ritmo no tempo social, que os colégios secundários vão se consolidar como instituições de “elevação espiritual da mocidade”.

Neste mesmo Jornal das Alagoas, de 16 de outubro de 1877, encontramos o anúncio que nos permitiu localizar uma obra do médico e historiador alagoano José Alexandre de Mello Moraes, *Physiologia das Paixões e Afecções*, de 1854, cujo subtítulo resumia as pretensões do autor: *precedida de uma noção philosophica geral e por um estudo aprofundado e descrições anatômicas do homem e da mulher, suas diferenças physiologicas, philosophicas e moraes, baseadas nas teorias de Lavater, Moreau, Porta, Le Brun, Rousseel, Virey e outros, seguida de uma classificação methodica de todos os sentimentos affectivos e moraes, conforme a forma com que obram no espírito, na imaginação e no coração*. Pela síntese que faz no seio da ciência médica, entre fisiologia, moral e princípios católicos, esta obra é bastante reveladora dos interesses inerentes ao discurso psicológico nos oitocentos, merecendo um estudo mais amplo e aprofundado que vai além dos objetivos desta pesquisa. No tocante ao nosso objeto de estudo, Mello Moraes (1854) contribui dando-nos pistas de

como aquele conhecimento científico sintonizado com a orientação social da moral, poderia se converter em modos de educar moços e moças.

Situando esta obra entre os discursos psicológicos do século XIX, conforme os estudos de Massimi (1990), Antunes (1999) e Alberti (2003), observamos que há uma ligação direta entre o conhecimento sobre o desenvolvimento humano, incluindo corpo, fisionomia, moral e emoções, com o desdobramento de modos institucionais de agir para com o homem e a mulher. Tal conhecimento edificado por mãos médicas e com implicações educacionais é característico dos oitocentos. A identificação do psíquico no fisiológico é uma via de instrumentalização científica para o aclamado progresso moral da sociedade. Nesse sentido, a revisão histórica de *Physiologia das Paixões e Afecções* desvela o aspecto moralizante na produção dos novos sujeitos para o Estado-Nação.

Segundo Barros (2005), Mello Moraes nasceu na Cidade de Alagoas (Atual Marechal Deodoro). Órfão aos 11 anos de idade, ficou sob os cuidados de dois tios frades, na Bahia. Aos 17 anos já se dedicava ao magistério em dois colégios. Ingressou na Faculdade de Medicina da Bahia, onde se formou apresentando tese em 1840, cujo título era: *Considerações Physiologicas sobre o Homem e sobre as Paixões e Afectos em Geral; do Interesse, Amor, Amizade e Saudade em Particular*. Dentre as suas produções no campo da história, da medicina e da literatura, a sua tese de 1840 e posteriormente a obra de 1854 aqui mencionadas, já pelo título, deixam entrever a preocupação em compreender e explicar processos psicológicos pela via da fisiologia. Sobre esta relação, o autor explicava:

O homem (...) é de momento a momento movido por impressões da mente que o impelem a agir na razão direta da força do impulso e da irritabilidade do seu systema. Ninguém ignora que a influencia das paixões e dos affectos da nossa alma: ellas tomam parte em todas as acções humanas (...). Sendo assim, é de razão que o Medico, defensor da honra da sua profissão, e zeloso do bem estar de seus doentes cultive, cuidadosamente, o estudo da anatomia do espirito, bem como à do corpo (MORAES, 1854, p. 20).

Numa sociedade que elege seus “heróis” com base no poder que a instrução representava, Mello Moraes²⁶ era citado como exemplo para a juventude dentre os “filhos d’esta terra” que se distinguiam por “aplicação e proveito” e “que nos diversos ramos de conhecimentos científicos e litterarios souberam conquistar tanto lustre e glória para o berço pátrio”²⁷.

No relatório do Dr. José Bento da Cunha Figueiredo, de 1868, consta que Mello

²⁶ Para a Legislatura de 1869 a 1872 foi eleito representante de Alagoas na Câmara Temporária, Patrono da Cadeira 30 do IHGA, bem como da Cadeira 26 da Academia Alagoana de Letras (BARROS, 2005).

²⁷ Conferir notícia no ALMANAK DO ESTADO DE ALAGOAS PARA 1891, p. 112. Voltaremos a discutir este processo de glorificação dos sujeitos que compõe a história, retornando a esta notícia, mais adiante neste capítulo.

Moraes “enriqueceu” a biblioteca anexa ao Liceu Alagoano com uma coleção de mais de 3000 livros. Figueiredo (1868) destacava que a biblioteca era responsável por inúmeros e bons serviços prestados à mocidade estudiosa. Duarte (1961) explica que eram livros de ciências e artes, em número de 3.312 volumes e 1.336 pranchas da “Flora Brasiliensis”.

Em *Physiologia das Paixões e Afecções*, Mello Moraes inicia pontuando a fragilidade do humano:

De qualquer forma que se considere o homem, no momento em que sai das mãos da Natureza, elle se nos apresenta como o mais infeliz na ordem dos seres creados: a DOR é a primeira sensação, que experimenta. Seu corpo nu e sem abrigo, sua delicada pele ao desamparo, que o próprio meneio do ar ambiente o incomoda, sua crassa imbecilidade, tudo se apresenta para aniquilal-o, se a ternura de uma protetora (a maternal) o não socorre (MORAES, 1854, p. 1).

O desenvolvimento humano é pensado como sofrível, desde o momento do nascimento, contínuo e determinado tanto pela fisiologia como pela “providência divina”. O bebê humano que chora para expressar a dor que o incomoda também sentirá dor ao desenvolver o pensamento, Mello Moraes pontua que “ao entrar no teatro das reflexões, o homem também parece gritar” (p. 2). A inteligência e as paixões diferenciariam o humano de outros animais, devendo o homem, de acordo com o médico, cultivar a primeira e dominar a segunda. Minuciosamente, o médico vai descrevendo como cada órgão dos sentidos relaciona-se com as paixões da alma, que seriam, por exemplo: medo, vergonha, infidelidade, desobediência, dissimulação, ódio, ambição, inveja e ciúme.

Mello Moraes (1854) chama atenção para a delicadeza e engenhosidade como a Natureza dispôs os órgãos do corpo humano, concebendo os olhos como órgão da alma que reflete a luz do pensamento; o coração como órgão que concederia a capacidade de amar e odiar, sendo no homem responsável pela coragem e na mulher, pela impulsividade; e os ouvidos como responsáveis pelo sentido mais nobre da audição que estaria diretamente associada à inteligência, “ouve o conselho e recebe a correção para que sejas sábio no fim da tua vida” (p. 104). Na elaboração desta anatomia do espírito, o médico define temperamento como algo que emerge das funções internas dos sistemas do corpo e da educação. Naquela perspectiva médica, o temperamento influi sobre a moral e a conduta, devendo, pois, ser moldado pela educação materna e institucional. Classificam-se os temperamentos em inatos e adquiridos. Os inatos “dependem da organização primitiva do feto” (p.206) e os adquiridos “são os que resultam das circunstancias particulares em que se achou a creança, como fossem a qualidade da nutrição, do ar, da limpeza, da educação, do exercício” (p 206).

Sobre a educação, Mello Moraes (1854, p. 236) diz ainda que ela tem o poder de “trocar o machinal pelo hábito”, melhorando o homem. Em outras palavras, o homem

possuiria assim como os animais o instinto; porém este se “afroxa, à medida que a razão se cultiva, o que se consegue pela educação” (p.3). Nesta obra, há uma clara preocupação com os estímulos que são oferecidos ao corpo, pois a atividade sensível para Mello Moraes determinaria a atividade psíquica. Argumenta-se, por exemplo, que o clima muda a forma de pensar, por isso os aspectos ligados a sensações físicas deveriam importar à educação. A categoria “imaginação” é um ponto central nessa relação entre sensações, pensamento e moral. Defende-se que é a imaginação que imprime o caráter no ser humano. Mello Moraes (1854, p. 235) assim explica:

A imaginação obra sobre os órgãos, e os faz ceder ou os vigora, e daqui se vêem povos naturalmente fracos e sem coragem emprenderem ações atrozés, sendo capazes de incrível firmeza. Logo deve-se também concordar, que o modo de dirigir a imaginação é o mais poderoso de todos os móveis. **A educação e as leis são meios infallíveis de determinar a imaginação, e por consequência de dar o tom geral: isso pertence ao governo.**

Com base no conhecimento fisiológico, visava-se determinar a imaginação humana através da educação e das leis. No limite, buscava-se realizar o que teria sido pré-determinado pela providencia divina: tornar o humano “semi-deus na terra”, “se a senhorear de tudo” (p. 3) pelo exercício da inteligência. O Livre arbítrio concedido por Deus deveria permitir que os indivíduos se tornassem senhores de si, sabendo usar seu coração, seus olhos, seus ouvidos e sua boca para harmonização das próprias paixões e vida em sociedade. A música, por exemplo, teria um papel importante na educação dos sentidos, Mello Moraes caracterizava-a como “um dos grandes motores d’alma”, capaz de modificar ao seu bel prazer às paixões, enobrecendo o pensamento:

Os antigos encaravam a música como uma parte essencial de Educação; os Romanos e, sobretudo, os Gregos, davam a esta arte as maiores prerrogativas (...) a música dissipa nossos temores, aumenta nossa coragem, suspende nossos soffrimentos, faz-nos suportar os males da vida (MELLO MORAES, 1854, p 1008).

Ele alertava, contudo que a música deveria ser utilizada com cuidado pelo seu poder de exaltar a imaginação além do que conviria ao livre exercício da vida orgânica e intelectual.

Interessado em caracterizar e diferenciar os sentimentos de homens e mulheres, Mello Moraes (1854) situa: “o homem pensa e a mulher sente. A força d'elle consiste na reflexão; a força della, no sentimento” (p. 29). A mulher seria mais propícia a sedução, por ser guiada pelo coração, por outro lado ela seria um ser próprio ao amor, tal como Maria, a mãe de Jesus. Ele explica que o pudor na mulher deve vir naturalmente com a idade, mas também pelas práticas educativas escolares. Jamais se deveria ver ou tocar em “partes do corpo” e jamais falar destas sem necessidade indispensável. O recato da mulher seria importante para o

aperfeiçoamento da raça, pois o pudor aperfeiçoaria a “secreção prolífica”. Segundo o médico, o obstáculo geraria necessidade, de modo que quanto menos a mulher se expõe ao homem, mais ele veria nela uma “boa esposa”. É interessante como busca-se um respaldo fisiológico para embasar princípios morais.

Ele caracteriza “a crise da puberdade” de homens e mulheres como momento de revoluções e variações notáveis que terminam por produzir organização. Para Mello Moraes, a mocidade é um conceito amplo que englobaria a infância, puberdade, adolescência e adultice. O médico alagoano faz a seguinte consideração acerca da mocidade adolescente:

Nenhuma idade merece mais cuidados e vigilantes disvellos, do que a puberdade, não só dos paes, como dos preceptores, e mesmo do governo, porque sendo a idade em que as paixões se desenvolvem com toda a sua impetuosidade, convém que ellas sejam estimuladas e bem dirigidas, para não acontecer de ficarem os moços de todo perdidos pela acção sedutora dos vícios. O organismo estando por seu desenvolvimento apto para tudo, faz com que o moço se preste ás seducções e ás illusões dos sentidos, e por isso, entregues ao abandono, não só se consomem antes do tempo, como se inutilisam para sempre (MELLO MORAES, 1854, p. 222).

A visão de Mello Moraes (1854) é sempre marcada pela dimensão católica e cristã, mesclada a bases fisiológicas para interpretação das “paixões e afecções”. Ele defende que “o homem piedoso dá seu coração a Deos” (p.175) e ao mesmo tempo descreve que “na puberdade a vida parece concentrar-se no peito, e por isso o coração soffre a cada instante alterações em seu rhythm” (p. 223).

O encontro com a obra do médico alagoano José Alexandre de Mello Moraes oportunizou uma reflexão sobre o modo como o discurso psi imerso em concepções fisiológicas, embora defendido como científico e neutro, não estava destituído de questões morais, religiosas e políticas.

Embora Mello Moraes (1854) assumia sobremaneira uma esfera religiosa, ele se aproxima do pensamento de Spencer (1884) ao destacar os sentidos no desenvolvimento do pensamento, resultando disto a adoção do disciplinamento do corpo como alvo das práticas educativas. Recorre-se à educação dos sentidos, das sensações corporais como forma de educação das paixões e da moral. E a visão de natureza humana que se afirma aí como sofrível recairá sobre a mocidade, que só com o empreendimento pedagógico científico poderá ter suavizadas suas paixões naturais. Há um privilégio do conhecimento racional, situando-o como moralizante, no sentido de que o recurso à razão glorificaria o estudante.

A natureza humana em Mello Moraes (1854) é essencialmente selvagem e sofrida. Sofrimento este caracterizado pela necessidade de exercício racional, numa espécie de luta pela suavização das paixões. Um exercício que deve ser posto em ação pela mãe e pela educação. Observamos em Mello Moraes (1854) a consolidação no terreno médico da noção

de educação como fundadora da moral humana. É esta noção que se converte em práticas de disciplinamento da juventude – que naquele pensamento representa o momento em que a educação dos sentidos deve se dar como condição de redenção do sujeito. Disciplinar a juventude seria permitir ao homem “se a senhorear de tudo”, tornando-se um “semi-deus” na terra. Esta visão vai ao encontro dos objetivos do ensino secundário, pontuados por Nóvoa (2003) e Vechia (2003): o desenvolvimento das práticas de autogoverno, em favor de um maior governo da sociedade. Uma questão que queremos destacar aqui é que estas práticas de autogoverno, mediadas por novos significados atribuídos ao tempo, aos corpos e à atividade racional, como fundadoras da boa moral, terminam por constituir uma experiência distinta ao ser jovem, cristalizando a escolaridade como privilégio social. No item seguinte, continuaremos apresentando dados acerca do ensino secundário alagoano.

2. O Liceu, os colégios particulares e os periódicos estudantis

O surgimento do Liceu Alagoano e dos colégios particulares no seu entorno são expressões das transformações sociais, econômicas e políticas que se dão na transição do Império à República. Desse modo, refletir um pouco mais sobre a história da definição da província nos ajuda a pensar o projeto de ser humano que está implícito nela e que recairá sobre a mocidade. Nesse sentido, vale lembrar que, historicamente, a juventude tem sido metáfora de transformação social, caracterizada pelos seus ritmos de entrada e saída, para qual se constituiu esse intermédio escolar, esse “poderoso império do meio”. A educação da mocidade, no período estudado, é sempre enfatizada como único meio de transformação moral e progresso nas Alagoas. Desse modo, neste item, depois de delinear o projeto de ser humano inerente à sociedade alagoana da época, buscaremos apresentar aspectos do ensino no Liceu e nos outros colégios. Tais aspectos ajudam na compreensão da relação entre disciplinamento escolar e concepção de mocidade na medida em que revelam valores e princípios atribuídos à instituição colegial na província alagoana.

De acordo com Lindoso (2005), ao longo do século XIX foi se formando um espaço cultural em Alagoas, para o qual a autoridade religiosa católica teve importância fundamental,

desde a organização do espaço, com a criação das freguesias e das igrejas até a formação/conformação de costumes e influência nas decisões sobre os rumos da vida na região. Ao se tornar província do Império, em 1822, era preciso contribuir com a formação do estado nacional, desde a organização do espaço, privilegiando o urbano, até a “evolução” do ser alagoano, homem, mulher, mocidade. Foi assim que em 1839 houve a transposição da Capital da província da Cidade de Alagoas (Atual Marechal Deodoro) para Maceió. É interessante situar aqui esta transferência porque ela revela esse privilegiamento de um estilo de vida urbano que Maceió então oferecia, e a velha cidade de Alagoas com sua aura colonial, não. A proximidade ao porto impulsionava o comércio maceioense e a consolidação do comércio por sua vez impulsionava o crescimento populacional. Vale mencionar que o processo de urbanização acelerado fazia surgir também doenças várias, como febre amarela, sífilis, cólera. As pessoas adoeciam com facilidade, por questões ligadas à higiene. Assim, o surgimento dos colégios nesse contexto refletia o crescimento econômico e também demarca a introdução de novas formas de se lidar com os corpos. O Colégio São José, no Diário das Alagoas de janeiro de 1874, anunciava: “O Collegio admite alumnos internos, semi-internos, externos, de 6 a 16 anos, que não padeçam de enfermidade contagiosa”. Duarte (1961) conta que em 1859 houve um decréscimo considerável no número de matrículas no Liceu, por conta de uma epidemia de cólera-morbus que devastou a província, incutindo geral desânimo nos seus habitantes.

Costa (1931) conta que durante o século XVIII e início do XIX, com exceção das aulas de gramática dos religiosos, não havia sistematização da educação em Alagoas. Costa (1931, p. 89) observa que o clero sempre foi no Brasil uma grande força. Esteio do regime colonial, seu prestígio passou das donatarias às capitanias e destas às províncias, estendendo-se e dominando a partir e para além da órbita espiritual, no governo, na sociedade, na política. Compreende-se essa supremacia, pois a Igreja sempre foi um aliado poderoso da metrópole, pela influência que exercia sobre o espírito religioso da nação, para implantação e consolidação da sua fórmula política. Costa (1931, p. 92) também explica que durante o tempo em que “a metrópole tinha menosprezo pela educação moral e intelectual do Brasil”, só se preocupando com as compensações materiais que os domínios brasileiros poderiam oferecer, eram os religiosos que se dedicavam à educação. Antes do Alvará de 28 de junho de 1759, que oficializou o ensino público em Portugal e colônias, banindo as atividades educativas dos jesuítas, o ensino em Alagoas era oferecido nos conventos, pela ação dos frades.

Na comarca de Alagoas, nos conventos de Penedo e Santa Maria Madalena (atual Marechal Deodoro), frades alagoanos ou alagoanizados exerceram grande influência, e, no recolhimento monástico de suas celas, se davam, de contínuo, ao

mister patriótico de difundir as luzes da instrução, **procurando formar a mentalidade que iria orientar a província** (COSTA, 1931, p. 92, parêntesis nossos, grifos nossos).

Esta observação de Costa (1931) acerca da formação da “mentalidade que iria orientar a província” denota os interesses que estão na base da edificação do sistema de ensino, há o entendimento de que só a mentalidade “iluminada pela instrução” empreenderia avanço. Deste ponto de vista, vamos assistindo uma determinada forma de pensar as práticas educativas colegiais sobressair-se como mais importantes que outras práticas de cunho formativo. Destas observações, podemos refletir sobre o mito da escolaridade, aspecto importante para pensarmos as experiências relativas à condição juvenil, e que será a tônica da publicidade dos colégios e discursos político-educacionais no período estudado, bem como do discurso médico, como explicitamos anteriormente. Xavier (2008, p. 98) pontua que tal mito introduziu-se em nós como crença no caráter redentor e humanizador da educação pela política “salvacionista” implementada pela Companhia de Jesus. Com a penetração crescente do ideário liberal europeu esta crença laicizou-se e tomou forma na defesa da instituição escolar como uma necessidade e um direito, condição única de emergência do sujeito saudável e feliz.

Em Alagoas, o ensino secundário foi regulamentado com a fundação do Liceu Provincial, pela Lei nº106, de 5 de maio de 1849, sancionada pelo presidente da província coronel Antônio Nunes de Aguiar, destinado às aulas do ensino secundário dos jovens representantes da elite, principalmente. Antes dele, o ensino secundário existia sob a forma de aulas avulsas. A criação do Liceu extinguiu este sistema avulso, permitindo a centralização do ensino secundário. O Liceu começou a funcionar com 8 cadeiras – Gramática Nacional e Análise dos Clássicos Portugueses, Francês, Latim, Inglês, Aritmética, Álgebra e Geometria, Geografia, Cronologia e História, Retórica e Poética, Filosofia Racional e Moral (COSTA, 1931).

Abelardo Duarte, em suas *Notas para História do Liceu*, de 1952, comenta que na lei de nº 106, que estabelece a criação do Liceu, consta que a matrícula anual para o estudante custava uma taxa de 6\$400 (seis mil e quatrocentos réis). Nos Art. 13º e 14º, esclarece-se que o aluno não poderia matricular-se em outras matérias sem ter sido aprovado nas anteriores. E nenhum estudante poderia frequentar mais de duas aulas no ano letivo. Além da influência do Colégio Pedro II, para a organização do ensino secundário brasileiro naquela época, não podemos esquecer a respeitabilidade dos estabelecimentos de Abílio Cesar Borges, o Barão de Macahubas, bastante elogiado nos periódicos alagoanos e mencionado na publicidade do

Colégio 7 de Setembro, e no periódico *Gutenberg*, de 19 de janeiro de 1881.

O Barão de Macahubas escreveu livros que formaram a mocidade tanto na segunda metade do Império como durante parte da República. De acordo com Primitivo Moacyr (1939), em 1884, o presidente da província alagoana, Henrique de Magalhães Sales solicitou ao Barão, por meio de uma carta, descontos na aquisição destes livros. O Barão de Macahubas respondeu dizendo que cederia descontos de 50 a 60% do valor da compra dos livros de primeira, segunda e terceira Leitura e Gramática Portuguesa, como também ofereceu gratuitamente, para distribuição nas escolas, vários exemplares de sua Geometria Prática, Aritmética Escolar, Lusíadas de Luiz de Camões e Tratados de Leitura em Voz Alta, somando 5 mil volumes, o que era suficiente para prover todas as escolas públicas da província.

De acordo com Duarte (1961), no Regimento de 1849, do Liceu, que havia sido inspirado num espírito liberal e no mesmo documento do Colégio Pedro II, consta como atribuição da Congregação do Liceu²⁸:

indicar meios práticos para a mais fiel observância dos trabalhos literários, afim de que os alunos tenham a maior instrução; e a ordem se mantenha no Liceu e em todas as aulas públicas da província (DUARTE, 1961, p. 128).

O regimento também previa a punição severa do aluno que fizesse “caricaturas, pinturas obscenas e indecorosas”, ou escrevesse palavras dessa espécie ou pusesse “pasquins dentro da aula. Os professores deveriam:

buscar incessantemente inspirar a seus discípulos sentimentos de religião, piedade, amor à virtude, à pátria e aos seus semelhantes, obediência às leis e às autoridades legais, e aos seus superiores, amor ao estudo e trabalho” e estimular a prática de “ações honestas e meritosas” e a se aplicarem ao estudo (DUARTE, 1961, p. 128-129).

Entre os professores do Liceu, no Império, figuraram médicos, advogados e padres. O ensino secundário não dispunha nem no Liceu nem nos colégios particulares de uma cadeira para instrução religiosa, diferentemente do ensino primário, que de acordo com Primitivo Moacyr (1939) oferecia a disciplina “Doutrina Cristã”. Mas é possível perceber a influência católica na publicidade, no conteúdo dos periódicos estudantis, na maneira como era discutido o ofício do professor também. Compreendemos que os conteúdos de referência católica compunham o que Silva (1994) chama de currículo oculto, ou seja, não estavam anunciados no rol de disciplinas, mas passavam a formação.

O Regimento do Liceu, de 1849, estabeleceu que o acesso ao magistério deveria se dar por concurso e criou comissões inspetoras do ensino público em toda província, para as quais

²⁸ A congregação era formada pela reunião dos docentes presidida pelo presidente do Liceu ou pessoa que a ele representasse.

se dava preferência a párocos, juizes de direito e às “pessoas mais inteligentes do lugar” (DUARTE, 1961, p. 130). Desse modo, fica clara a centralidade que o Liceu ocupava na organização do ensino secundário em toda a província.

Em 1895, foi o vice-governador do estado autorizado a reorganizar o “plano de ensino do Liceu Alagoano de conformidade com o Ginásio Nacional”. Das reformas da Instrução Pública advindas da República, ressalta-se a substituição do curso de preparatórios para o curso de Ciências e Letras, que oportunizou a concessão do título de bacharel em Ciências e Letras e introduziu o ensino da Música e o de Ginástica, Esgrima e Natação, anexado à cadeira de exercícios calistênicos. Introduziu-se no Liceu a cultura física ao lado da intelectual. Construiu-se assim uma quadra, com aparelhos de ginástica na Rua do Livramento (DUARTE, 1961, p. 86-87).

Como já comentamos, paralelamente à história do Liceu, temos o surgimento de vários colégios particulares para educação secundária, em regime de internato, semi-internato ou externato. Conseguimos indentificar 29, até o momento, dentre os quais 6 para moças e os demais voltados a educação de rapazes. A compreensão de como tais colégios marcavam o desenvolvimento de experiências formadoras da mocidade é uma tarefa que merece ainda mais pesquisas e estudos, entretanto as fontes que organizamos abaixo ao expressarem alguns conteúdos e valores já nos dizem de como estes colégios eram apresentados à sociedade, permitindo a reflexão sobre como a educação dos colégios afetava a sociedade da época, possivelmente marcando as experiencias de juventude tanto dos que a ela tinham acesso, como daqueles que não. Se entrecruzarmos as fontes sobre o pensamento do médico Mello Moraes (1854) com a publicidade destes estabelecimentos, encontrada nos periódicos Diário das Alagoas, Jornal das Alagoas, Gutenberg e Almanak para o Estado de Alagoas, podemos também nos aproximar do entendimento de como ciência médica, cultura e práticas escolares vão realizar uma síntese demarcando a concepção e, ao mesmo tempo, as experiências de mocidade da época. No quadro a seguir reunimos as informações encontradas sobre os colégios particulares.

QUADRO II – Aspectos da educação oferecida nos estabelecimentos particulares de ensino secundário

Colégios	Alguns aspectos da educação oferecida
(*1853) Collegio do Espírito Santo em Maceió Diretor: Padre Joaquim Mancio Maciel	Matérias de ensino: Gramática Latina, Gramática Francesa e Filosofia.
(1859) Collegio São Bernardo Diretor: Bernardo do Carmo Junior	
(*1863) Collegio São Domingos	Recebia colegiais internos, semi-internos e externos. Em anúncio de 5 de

Diretor: Domingos Bento da Moeda e Silva	agosto de 1869, no Diário das Alagoas , destaca: “é um estabelecimento que tem realmente concorrido muito para educação da mocidade alagoana; ali bebem os moços proficuas lições de moral e de religião”.
(*1864) Collegio Santa Cruz Diretor: M. de Souza Braga	
(*1864) Nossa Senhora da Conceição Diretora: Afra Pereira Branco	
(1869) Collegio de São José Diretor: José Francisco Soares, Vice-diretor Manoel de Mello Jacome Calheiros	Instrução primária, português, francês, inglês, latim, história e geografia, philosophia, retórica, aritmética, álgebra e geometria. Também oferecia aulas de música, desenho e dança. Admitia alunos internos, semi-internos e externos de 6 a 16 anos. Sobre as condições de admissão, explicava no Diário das Alagoas de 4 de junho de 1874 : “Os alunos só irão à casa de seus paes, tutores ou pessoas delles encarregadas, quando forem reclamados. E para que possam receber visitas no Collegio haverá permissão do Director, tendo estas lugar somente das cinco às seis horas da tarde. Toda correspondência entre allumnos e família deverá ser feita por intermédio do Director”(…) “Terá direito a pensão gratuita o collegial que, no anno anterior, tiver sobressahido a todos os seus condiscipulos” Descreve-se também o enxoval necessário para admissão dos internos.
(*1869) Collegio de Sant’Anna (Feminino) Diretora: Anna Cândida Cotrim Moeda	Matérias: primeiras letras, português, francês, inglês, geografia, história do Brasil, aritmética, musica vocal e instrumental e toda a sorte de trabalhos e prendas domésticas. “Conforme o numero de alumnas que quizerem estudar, serão também creadas as aulas de italiano, desenho e dansa”. Recebia alunas: internas, meio pensionistas e externas (Jornal das Alagoas, de 20 janeiro de 1869).
(*1871) Nossa Senhora do Carmo (Na cidade de Alagoas, atual Marechal Deodoro) Diretor: Manoel Joaquim Moraes	Em uma casa bastante vasta e muito ventilada com os commodos necessários para dormitórios dos collegiais, tendo um bello sitio para recreio e um excellente banheiro no Rio Utinga O Collegio de Nossa Senhora do Carmo tem por fim a educação moral e religiosa da mocidade”. Matérias: 1º letras, portuguez, latim, francês e musica. Recebia alunos internos semi-internos e externos. Os snrs paes de família, que se quizerem utilizar do referido estabelecimento, entender-se-hão com o abaixo assignado, que lhes dará uma relação da roupa necessária tanto para uso interno, como para o externo (Jornal Diário das Alagoas, de 25 de janeiro de 1871).
(*1873) Collegio do Bom Jesus Diretor: Francisco Domingues da Silva	“Educação física, intelectual e moral dos alunos”. Anunciava aulas para curso primário e superior de preparatórios admitidos nas academias do Império. Matérias: primeiras letras, portuguez, latim, francez, inglez, geographia, historia, arithmetica, álgebra, geometria, philosophia e rethorica. Artes: música vocal e instrumental; desenho a crayon aquarella e a óleo; architettura elementar, pratica e compósita, ornato e perspectiva. Disponha de capela para culto religioso, aparelhos de ginástica para educação física e “teatrinho para exercicio da declamação”. Recebia alunos internos, semi-internos ou externos (Diário das Alagoas, periódicos de Janeiro de 1879 e de 15 de Janeiro de 1883).
(*1873) Collegio Gymnasio Alagoano Diretor Bernardo P. do Carmo Junior; Vice-diretor Luiz Monteiro de A. Lima	“Para educação e instrução de meninos”. Primeiras letras, português, latim, francês, Inglês, geografia, história, aritmética, álgebra e geometria, filosofia, retórica, música. No quadro de professores destacava também o capelão Padre Pedro Lins de Vasconcelos (Diário das Alagoas, de janeiro de 1874).
(1876) Collegio Santa Luzia (feminino) Diretora: Madame da Cunha Torgo	
(*1878) São João (Na cidade do Pilar) Diretor : Manoel de Mello Jacome Calheiros	
(1881) São João (Na cidade de Penedo) Diretor: Manoel de Mello Jacome Calheiros	
(1881) Collegio Sete de Setembro Diretor: José Estevão de Araujo Silva	“Fundado em 1881, depois de um estudo e seleção de methodos diversos de collegios do Norte e do Sul do Imperio, especialmente sobre o sistema do exemplar Collegio Abilio”(…) “O seu diretor discípulo do barão de Macahubas, o Dr. Abilio, trabalha por ser útil a sua providencia e ao futuro

	da pátria.” Também oferecia internato, semi-internato e externato (Gutenberg, de 19 de janeiro de 1884).
(1886) Atheneu Alagoano (Feminino) Diretora: Maria Lucia de Almeida Romariz	Admitia alunas internas, semi-internas e externas (Diário das Alagoas, de 4 de janeiro de 1887).
(1886) Oito de Janeiro (misto) Diretora: Aristhéa Maria de Araujo Jorge	Estabelecimento misto, mas meninos tinham aulas separadamente das meninas. As meninas freqüentavam as seguintes disciplinas: Primeiras letras, Portuguez, Arithmetica, Geografia, História, Francez, Piano, Prendas domesticas. No periódico Diário das Alagoas, comunicava em 4 de janeiro de 1887, aos pais: “O quadro de honra relativo à classificação semanal das alumnas segundo sua applicação e procedimento tornou uma realidade a completa ausência de castigos phisicos” (Diário das Alagoas, de 4 de janeiro de 1887).
(*1887) Gymnasio Maceioense Diretor: Manoel Martins Gomes	
(1879) Internato de São José Diretor: José Gomes Pereira	Admitia alunos internos, semi-internos e externos.
(1888) Externato de São José Diretor: José Gomes Pereira	
(1888) Souza Lobo Diretor: Alfredo de Souza Lobo	
(1891) Victoria (Feminino) Anna Maria de Barros Leite	
(1891) Dous de Outubro Diretor: Antonio Correia Lima Rocha	
(1891) José Estevão Diretor: José Estevão de Araujo e Silva	
(*1894) Collegio de Maria (feminino) Diretora: Maria do O’ Loyola	Oferecia as disciplinas constantes, do curso primário e secundário, assim como desenho, música e piano. Também oferecia ensino de trabalhos manuais (Gutenberg, de 15 de janeiro de 1895).
(*1894) Instituto Alagoano Diretor: Estevam Paes Barreto Ferrão Castelo Branco	Aulas de instrução primária e secundária: primeiras letras, português e francês, latim, matemáticas, geografia e historia; inglês, teórico e prático. Anunciou-se que os internos falavam durante a mesa a língua francesa. “No Instituto ensinam-se todas as matérias exigidas no Ginásio Nacional, inclusive música, desenho e esgrima. Além dos exercícios militares e callisthenicos. Os alunos formarão um corpo com todos os postos e em dias determinados farão exercícios públicos”. Recebia internos, semi-internos, externos. Os alumnos internos poderão sair nos sábados depois das aulas, devendo recolherem-se ao estabelecimento no dia e hora que lhe for determinado (Gutenberg, de 9 de janeiro de 1895).
(1895) Coração de Jesus (feminino)	
(1895) Internato Onze de Janeiro (feminino) Diretora: Anna Verçosa Jacobina	
(1895) Collegio São Francisco Diretor: M. Martins Gomes	
(*1895) Collegio Nove de Janeiro Diretor: Francisco José da Silva Porto	

Deste quadro vale destacar a importância dada à educação literária e à retórica na preparação dos jovens que representavam a classe influente local. Chama-nos atenção nesta publicidade também a freqüência na oferta da modalidade “internato”. Quanto a isto vale nos reportarmos a Mello Moraes (1854) acerca dos “cuidados e vigilantes disvellos” necessários à mocidade que um internato poderia oferecer. A preocupação com o corpo como foco das

práticas escolares releva-se também pelas referências freqüentes à alimentação e enxoval dos internos. Destacavam-se as condições de arejamento dos prédios, práticas de banho, explicando que o diretor também sentava à mesa com os internos. Sentar-se à mesa com os alunos revela uma preocupação condizente com a vigilância do corpo, tarefa que no Colégio Pedro II era dada aos “inspetores de alunos”. De acordo com Cunha (2008, p. 44), estes agentes escolares eram investidos do poder de controlar e vigiar os alunos designados sob sua direção, devendo realizar refeição com eles, acompanhar seus passeios, observar entrada e saída das aulas e somente se deitar depois que todos os discentes estivessem deitados e dormindo. É marcante também a presença da música nos colégios particulares, que era oferecida como matéria a parte para os alunos que se interessassem em pagar uma taxa além da mensalidade.

O Liceu não funcionava neste regime de colégio interno. Mas registrou-se o intuito da sua transformação em internato, quando em 1854, foi sancionada, pelo presidente da província Dr. José Antônio Saraiva, uma lei que autorizava o fechamento do Liceu e posterior construção do internato em seu lugar, sem ser executada e sendo revogada em 1859. A essa época, os periódicos bradavam rumores sobre a “indisciplina” dos alunos liceístas. E José Antônio Saraiva em 1854 assim falava: “um Internato serve melhor à educação e à instrução, e estabelece sobre os professores e sobre os discípulos uma inspecção ativa e permanente, que é apreciada”. Duarte (1961, p. 46) explica que o governo julgava que com o regime mais duro de internato acabaria a desordem. O então presidente da província²⁹ compreendia que um internato “daria às Alagoas uma mocidade mais afeita aos estudos e mais ilustrada, sem que a pobreza deixasse de partilhar o benefício da instrução, pois que as aulas poderiam ser freqüentadas por alumnos pobres externos de boa conduta”. Ao defender a importância da transformação do Liceu em internato, Saraiva (1854) pontuou que só assim seria possível melhorar o comportamento dos alunos e, conseqüentemente, o crédito do estabelecimento, investindo numa formação mais científica, com introdução do desenho linear, aplicações mais usuais da geometria e da música. Segundo as palavras do Dr. Antonio Saraiva (1854) a música serviria “para a doçura dos costumes”.

No tocante à influência cristã, como já comentamos, ela se dava entremeada às práticas escolares, expressando-se na forma de pensar o lugar e conceber o ser alagoano. O anúncio da festa de seis anos da fundação do Collegio São Domingos, publicado no Diário das Alagoas de 5 de agosto de 1869, fala de como os costumes católicos se mesclavam aos

²⁹ De acordo com Duarte (1961), José Antonio Saraiva esteve envolvido por esse mesmo tempo com a fundação do Colégio de Educandos, destinado a “órfãos e desvalidos”.

festejos colegiais, como signo da classe privilegiada, “a mais escolhida sociedade desta capital”. Vejamos:

Neste bem conhecido e esperançoso estabelecimento festejou-se ante-hontem á noite 3 do corrente ano o sexto anniversario de sua fundação. Os vastos salões do edificio elegantemente preparados para a festividade, abriram-se para um numeroso concurso de convidados da mais bem escolhida sociedade desta capital. A capella do Glorioso (...) protector do colégio, achava-se rica e sumptuosamente adornada e iluminada. Ahi celebrou o reverendo vigário da freguezia acompanhado dos padres Procopto e Souza a cerimonia religiosa que assistiram o Exm. presidente da provincia Dr. Chefe de policia, o digno director do collegio, collegiaes internos e externos e o grande numero de convidados de ambos os sexos, reinando durante o ato a melhor ordem, e a mais profunda reverencia.

É também interessante nos reportarmos a um texto do periódico *O Collegial*, de 1867, dirigido e/ou elaborado pelos estudantes do Colégio São Domingos: “A instituição dos colégios é toda cristã. As universidades foram formadas pelas Igrejas: havia n’essas fundações um duplo pensamento de philantropia, o de instruir os homens, e o de acostumá-los a se fraternisarem (...)”. Nesse mesmo texto argumenta-se que anteriormente às instituições colegiais, “os homens fugiam antes de si mesmos do que se procuravam para se reunirem em vida comum”. Os anúncios dos colégios particulares nos periódicos destacam frequentemente a educação religiosa e, entre vantagens oferecidas, “capella para culto religioso”, por exemplo, como consta na publicidade do Collegio Bom Jesus, no periódico *Diário de Alagoas*, de 1879. A parte religiosa é seção constante dos periódicos estudantis. No exemplar de nº 1, Ano I, do jornal *A Escola*, dos alunos da Escola Central, apresenta-se o objetivo estudantil nestes termos: “fazer propaganda da educação na sua lata compreensão, sem dispensar a luz da doce aurora que se desprende dos evangelhos”.

A centralidade política que a imagem do jovem ganha como alvo das práticas educativas institucionalizadas é algo que merece destaque, pois é revelador deste lugar social constituído para a mocidade. Nesse sentido, Costa (1931) conta que D. João VI, cuidou do ensino público no Brasil, mas “cometeu o erro” de iniciar a obra educacional brasileira de “cima para baixo”, ou seja, preocupou-se com a criação de cursos de Retórica, Filosofia, Latim, Francês, Matemática, negligenciando a escola primária. Costa (1931) menciona que a rainha D. Maria I propôs a todas as Câmaras Municipais que estabelecessem pensões que permitissem o aproveitamento de rapazes pobres que quisessem cursar Engenharia, Topografia, Hidráulica, Medicina e Cirurgia, na Universidade de Coimbra ou na Academia de Ciências de Lisboa. A Câmara da vila de Alagoas respondeu que somente se poderia subvencionar um estudante, “que haja de formar-se em medicina”. Mas se ignora se esse compromisso chegou a ser cumprido.

Assim, a história da sistematização da educação revela uma preocupação com a figura do sujeito, homem e jovem, que iria se dirigir aos estudos superiores. De acordo com Costa (1931), em 1835 contavam-se na Província 5 aulas de Latim, 2 de Francês, 1 de Retórica, 1 de Filosofia e 1 de Aritmética. Nesse ano, a Assembléia Provincial, que se reunia pela primeira vez, “abandonou por completo” o ensino primário e cuidou do secundário, criando duas cadeiras em Penedo, uma de Filosofia e outra de Francês.

Entendemos que estas iniciativas ligadas à preocupação com a formação de jovens sobrepondo-se à infância, fossem o reflexo da própria ambigüidade da noção de mocidade da época, que se dirigia tanto às crianças como aos adolescentes. Nesse sentido, é preciso considerar, como fez Del Priore (1999), que no Brasil o desenvolvimento da concepção de infância não se deu tal como na Europa, conforme a construção dos espaços privados. Parece-nos que o jovem alagoano naquele momento estaria entre as Alagoas que se queria implantar e o passado colonial, entre a possibilidade de glória e do flagelo, daí sua maior visibilidade – ou como dito no periódico de 7 de setembro de 1867, dos alunos do Colégio São Domingos, “a educação da mocidade (...) é a causa da civilização e do progresso moral”.

Mas o que nos chama a atenção na noção de educação da mocidade é que ela é evocada sob pena de que a sociedade sofresse o flagelo juvenil, nesse sentido, ponderava o presidente da província, Dr. José Bento da Cunha Figueiredo, em 1851: “Se o coração do cidadão não é logo bem formado na juventude, elle fica perdido para a sociedade, torna-se-lhe um flagello; e sereis vós, Senhores, altamente responsáveis perante Deos e os homens”. Evidencia-se neste trecho a noção de juventude como base para um projeto social, político e moral, para o qual deveria intervir a educação, a “instrução” e, sem a qual, tal juventude se tornaria um flagelo.

Então vale enfatizar que entre os motivos para que o ensino secundário tenha sido anterior ao primário seja este olhar que situa o jovem como alguém prestes a assumir os domínios da vida na sociedade. Há nisso o interesse político, pois havia a investida em preservar o poder econômico das classes dominantes e há também este olhar que identifica na mocidade a iminência do perigo. Na fala do Dr. José Bento da Cunha Figueiredo, em 1851, mencionada anteriormente, observa-se esta noção de risco e crise juvenis. Para Figueiredo (1851), é o “coração” do cidadão, lugar das paixões e dos afetos, que precisa ser bem formado na juventude, para ter-se o desenvolvimento de “qualidades espirituais” como bondade, senso de justiça e dever. Interessante nesta colocação é a inversão de sentido, na qual o jovem não corre risco, mas apresenta um risco; não é flagelado pela sociedade, mas se torna o flagelo dela.

No periódico dos alunos secundaristas do Collegio Bom Jesus, *O Dever*, de 5 de junho

de 1887, assim se publicou: “A palavra instrução não pode deixar de ser (...) o ideal dessa mocidade em quem a patria deposita a confiança de suas conquistas futuras. Os fructos benéficos da instrução nos dão tudo quanto é preciso para nossa vida, com elles adquirimos honras e glórias”.

Estas honras e glórias que a instrução faria adquirir denotam o momento da cristalização da educação como forma de se atingir benefício também sócio-econômico, mudança de classe social. Observa-se freqüentemente nestes textos a caracterização da escolarização como aspecto que opera a transformação do jovem, tanto moral como social. É a mocidade estudiosa condição de mudança do ingênuo para o preparado, do sensível para o racional, do menor para o maior. Nesse sentido, é interessante nos reportarmos a um trecho encontrado no periódico dos alunos da Escola Central, um estabelecimento de cunho filantrópico que admitia educandos internos e externos, oferecendo instrução primária e secundária. Eram admitidos como internos “órfãos e menores desvalidos”, e como externos todos que necessitassem de instrução literária e profissional, conforme informação do Almanak do Estado de Alagoas para 1891. Vejamos:

À mocidade também é permitido tomar parte no grandioso festim em que se celebra o progresso da pátria, contanto que ela se porte com respeito, a reserva e acatamento devidos a sua pouca experiência da vida prática e dos negócios. A mocidade sente, e seus desejos são ordinariamente os mais puros, porque seu coração não está ainda contaminado de certos vícios que só costumam desenvolver-se em outras épocas da vida (A Escola, nº 1, 1º de fevereiro de 1892).

Ressalta-se aí a imagem do jovem como alguém que “sente”, possuindo “desejos puros” e a sensibilidade é algo de menor valor numa sociedade que privilegia o exercício da razão como avanço. Assim, as Falas dos presidentes de província do século XIX argumentavam com freqüência a necessidade de “aumentar” o nível moral da população, através de investimentos na segurança, na educação, no fortalecimento do projeto e das ações políticas para construção do novo tempo. Um exemplo dessa argumentação, que parte da idéia de melhoramento moral, pode ser encontrado na Fala do presidente da província, Henrique Marques d’Oliveira Lisboa, em 1845, quando ele reclamava a necessidade de construção de “hum systema de instrucção, sobre o qual se possão estabelecer as precisas Aulas Secundárias”. Pois, segundo ele: “As nações mais cultas em todas as idades, se esforçarão por derramar a Instrucção, como fonte d’onde emana a moralidade, e a felicidade de hum Povo”. Nesse mesmo sentido, o presidente da província em 1849, o coronel Antônio Nunes de Aguiar, quando defendia a necessidade de investimento para criação do Liceu, pontua que

Alagoas precisava contribuir com a elevação brasileira através da remoção dos “obstáculos materiais e morais”.

Observa-se que o cunho sofrível e crítico no modo de conceber a mocidade se expressa nas referências aos jovens pobres ou ricos, sendo assim tomado como dado natural; mas por outro lado o ensino secundário é chamado a atender especialmente aos filhos da classe privilegiada local, como pontuam Costa (1931) e Duarte (1961), expressando a relação entre boa moral e posição econômica. Ora, se a educação colegial e científica funda a superioridade moral deveria ser dada à classe rica. Esta era a lógica daquela época, que pode ser verificada na Fala do presidente da província João Capistrano Bandeira Mello, em junho de 1848, quando ele argumenta a necessidade de construção do Liceu, defendendo que as “classes mais numerosas da sociedade sentem a necessidade de princípios morais que lhes sirvam de guia, porque são incapazes de discernir nas opiniões que adoptam, o verdadeiro do falso”, nesse sentido, para aquele presidente da província “o estabelecimento de uma verdadeira educação popular deveria atender principalmente ao aperfeiçoamento da classe influente”. João Capistrano Bandeira de Mello, em sua Fala de 1848, reivindicava a criação de um liceu para “a classe que prepondera” pudesse adquirir o desenvolvimento intelectual necessário.

De fato, como avaliam Duarte (1961) e Costa (1931), o ensino secundário, de origem monástica e voltado a preparar os rapazes de alta classe para ingresso nas Universidades, constitui-se em Alagoas fortalecendo o poder político dos senhores da terra, numa verdadeira discriminação social e de castas. Nesse sentido, é preciso considerar que o pensamento do presidente da província João Capistrano Bandeira de Mello, acima citado, está conforme idéias de Sanches (1922, p.115), que na sua obra de 1760, de circulação no século XIX, *Cartas sobre Educação da Mocidade*³⁰, assim avalia:

(...) o povo não faz boas nem más ações que por costume e por imitação (...), o povo imita as ações dos seus maiores, (...) deste modo que a mocidade plebeia tenha ou não tenha mestres, os costumes que tiver serão sempre a imitação dos que vivem nos seus maiores e não do ensino que tiverem nas escolas.

Sanches (1922) expressa, do mesmo modo que João Capistrano Bandeira de Mello (1848), que a ordem social se daria pela educação da mocidade influente. O rapaz nobre deveria ser educado de modo a exercer o poder e a justiça. Será este o clima cultural que se desenha na constituição do Liceu em Alagoas, bem como nos estabelecimentos particulares

³⁰ Essa obra deu base às reformas pombalinas, por argumentar um sistema de ensino útil à orientação da vida civil, sendo interessante para compreendermos os enlaces entre estes tempos e lugares, entre esta “nova” mentalidade que se queria criar em nome do progresso que, contraditoriamente, tende a fortalecer a lógica vigente à época.

de ensino secundário.

No século XIX, temos a fundação de várias instituições que visavam fortalecer um espaço cultural letrado alagoano que se queria organizar, como por exemplo, a imprensa, cujo primeiro periódico, o *Íris Alagoense*, circulou por volta de 1831. Aquele momento da nossa história revela todo um clamor por equipar Alagoas para o desenvolvimento de uma nova mentalidade expresso, por exemplo, na criação do Gabinete de Leitura Alagoano, 1858, e na fundação, em 1865, da Biblioteca Estadual, por iniciativa do deputado provincial Dr. Thomaz do Bonfim Espíndola. Vale mencionar que no período estudado registrou-se as várias iniciativas de reorganização do espaço e da cultura, como a preocupação com a educação de “órfãos desvalidos”, crianças em estado de mendicância, como revela a criação do Colégio de Educandos Artífices, pela Lei Provincial nº 234 de 7 de abril de 1854; Lyceu de Artes e Offícios, criado pela Sociedade Protetora da Instrução Popular, inaugurado em 1884.

Sobre a imprensa, é preciso frisar que ela era um veículo de comunicação social fundamental, no qual a burguesia local buscava dar visibilidade a si e às suas idéias, refletindo todo o estilo valorizado pela sociedade da época. Era também palco de debates políticos e campanhas abolicionistas. Nesse contexto, os vários periódicos voltados à mocidade, dirigidos e/ou elaborados pela própria mocidade estudiosa – o primeiro de que se tem notícia foi o Lyceista, dos alunos do Liceu, em 1859 – funcionavam como um exercício primeiro para o ingresso na dinâmica política e na atmosfera intelectual. Tanto assim que nos periódicos aos quais tivemos acesso constam sempre referências a encontros, participações em reuniões literárias. N’*O Dever*, de 28 de dezembro de 1887, publicou-se o discurso de um aluno do Collegio Bom Jesus na cerimônia de posse do presidente do Grêmio Estudantesco Alagoano, formado pelos alunos do Liceu. Do discurso se destaca: “Vós, moços, que haveis de ser os futuros representantes da nossa pátria e o seu sustentáculo não deveis desanimar nas lutas do progredir”. Na edição de 19 de junho de 1887, d’*O Dever* também se menciona o sofrimento ligado a estas “lutas do progredir”: “ao perguntar Dumas a Reboul quem havia feito o poeta este respondeu: o sofrimento! Pura verdade...”. Naqueles periódicos os rapazes da elite local eram lançados em temas vários, ligados a literatura, filosofia, economia, higiene, retomando-se constantemente a noção de progresso tanto moral como econômico via educação e instrução. Vejamos o quadro:

QUADRO III – Periódicos estudantis

Estabelecimento	Periódicos	Comentário sobre o conteúdo
Liceu	1. Lyceista Alagoano, periódico literário e	1. A notícia que se tem do Lyceista Alagoano é através dos comentários feitos no Diário das Alagoas, em 9 de março de 1959, por J. Fiel, que assim

	recreativo, 1859. 2. Estrela D'alva, novo órgão do estudantes do liceu, 1868.	comentava: “periódico redigido pela briosa e inteligente mocidade do Liceu desta Capital (...). É o documento mais valente da inteligência de seus colaboradores; encontramos aí interessantes escritos em prosa, ricos no pensamento, ainda que se ressintam de algumas faltas na forma, porém estas faltas se confundem com a beleza do pensamento (...). Encontramos mais uma bela e tocante poesia do talentoso jovem I. P. Mesquita de Cerqueira, que em verdade muito concorre para o crédito desse periódico. Tem ela por título Um Pobrezinho, aí o jovem poeta canta com muita naturalidade o amor de um filho que mendigava o pão para alimentar a seus pais no leito da dor de mãos dadas com a mais nobre das virtudes: a caridade. 2. Não se teve acesso. O periódico Estrela D'alva está registrado em BARROS, Reinaldo de Amorim. ABC das Alagoas . Brasília: Senado Federal, 2005.
Collegio São Domingos	O Collegial, periódico literário, religioso e recreativo, 1867.	Tivemos acesso ao único exemplar disponível, o de Nº 3, Ano II. O texto de abertura é em homenagem a fundação do colégio, tecendo elogios ao diretor Domingos Bento da Moeda e Silva, por contribuir com o progresso moral da província de Alagoas. Traz na seção Folhetim o conto “O Banqueiro de cera”, no qual se narra a história de Peters Lowter, que possuía imensa riqueza, mas não era feliz. Na seção Literatura, apresentam-se: A) texto sobre o aparecimento dos colégios como instituições cristãs e sua importância para a mocidade; B) texto intitulado Agudeza de Engenho, no qual se ilustram como filósofos e homens sábios constroem “bons dictos”, ou seja, “palavras vivas, engenhosas, lançadas com delicadeza e propósito” ou em tom satírico. C) Poesias de conotação religiosa; D) Crônica, com comentários e elogios a eventos, como a festividade do dia de Sant'Anna, no colégio de meninas do mesmo nome.
Collegio São José	O Collegial de São José, periódico literário, moral e recreativo, 1872.	Não se teve acesso. Registrado em DUARTE, Abelardo. O periodismo Literário nas Alagoas . In: Revista da Academia Alagoana de Letras, Ano XIV, Maceió, Janeiro/Dezembro, 1988.
Collegio Bom Jesus	O Dever, órgão litterario, científico e noticioso, 1887.	Tivemos acesso a 4 exemplares. Traz em cada deles um conjunto de textos que versam sobre: A) economia, comércio, apoio às questões abolicionistas, homenagens aos preceptores, a paz entre os povos, felicidade. A tônica recorrente dos textos é argumentar a importância das letras e de Deus para construção da civilização. “Deus, patria, mestre, eis a legenda (...) e o culto de triplice veneração que adoramos”; B) parte noticiosa, na qual se fazem publicar notas de falecimento, referências a passeios e viagens de senhores ilustres, bem como comentários registrando e elogiando a inauguração de instituições de caridade, como o Asilo de Mendicidade, sob a Direção do Dr Manoel José Duarte: “(...) teve lugar a inauguração do vastíssimo edifício, construído para arrimo dos mendigos que em immensa quantidade infestao as ruas de nossa capital” (O Dever, 5 de junho de 1887). Também parabenizam membros de clubes literários, como o José Bonifácio, o Gremio Literário Estudantesco Alagoano e a Sociedade Libertadora Alagoana. Há um exemplar – o Nº 9, Anno I, de 4 de Outubro de 1887 – totalmente em homenagem ao aniversário do diretor Francisco Domingues da Silva.
Escola Central	A Escola, órgão da Escola Central. Revista Literária e Scientifica, 1892.	Tivemos acesso a apenas 1 exemplar. Apresenta uma parte introdutória explicando a importância da educação e do trabalho. “Eis-nos impávidos e resolutos no campo da luta, promptos a batalharmos sem treguas pela nossa legenda: ‘Instrução e Trabalho’”. E outra parte com poesias e contos religiosos.
Propriedade e redação de Gastão Guerra e Julio Lopes	Estudante, folha literária de Educação e de Recreio, dedicada a mocidade maceioense, 1888.	Tivemos acesso a 4 exemplares. Apresenta artigos em homenagem a independência do Brasil, bem como sobre a importância da educação da mocidade para civilização. Apresenta poesias e contos românticos, sobre o estudante, a liberdade e o amor.

Considerando que a elaboração destes periódicos se constituía como atividade didática

pelos alunos, observamos um conjunto de conteúdos e valores, que fazem mesclar a educação religiosa com a literária e a política, visando a conformação da moral vigente e hegemônica à época.

Outra preocupação registrada nos relatórios dos presidentes de província era a formação de professores, assim surge pela Res. Pres. Nº 424, de 18 de junho de 1854, a Escola Normal, que é anexada ao Liceu Provincial em 1869, quando passa a funcionar. O professor “deve possuir a arte de ensinar e dirigir a mocidade”, tendo “um papel fundamental na instrução das inteligências sem cultivo” – dizia o diretor da instrução pública, Silva Titara, em seu relatório de 1853. Costa (1931) analisa que a Escola Normal atraía exclusivamente moças pobres, pois o salário de docente seria baixo, não suprimindo as necessidades e responsabilidades de um homem, desse modo, ele explica que as aspirações dos moços, principalmente dos abastados, voltavam-se de preferência para os cursos jurídicos.

Costa (1931) faz uma observação sobre os alunos liceístas e sobre as estudantes da Escola Normal sobre a qual vale a pena refletir:

No Liceu Alagoano reinava a indisciplina. Os alunos não freqüentavam as aulas, preferindo entregar-se a assuadas e excessos à porta do edifício, e, quando entravam no estabelecimento, danificavam o mobiliário escasso e escreviam pornografias nas paredes. As moças pobres, que cavavam dotes, viviam em promiscuidade com esses rapazes, mas não nos diz o direito da Instrução Publica daquele tempo se também vaiavam os transeuntes e escreviam coisas feias nas paredes (...) ³¹.

O que poderia significar, nesse contexto, “viver em promiscuidade”? Vale a pena refletir pois esta é a única referência que encontramos fazendo menção a alguma relação entre rapazes e moças no espaço colegial. De todo modo, o que parece se sobressair neste olhar do Craveiro Costa (1931) é marcadamente a preocupação em se preservar a moral aristocrática, que avalia negativamente a relação dos moços “indisciplinados”, porém ricos, do Liceu com as “moças pobres, que cavavam dotes”. Mesmo quando da existência de colégios mistos, que começaram a surgir a partir da década de 70 do período oitocentista, há na publicidade uma preocupação em explicar que a educação era oferecida para ambos os sexos mas em separado, como no anúncio, de 4 de janeiro de 1887, do Colégio 8 de Janeiro: “26 meninas (entre internas, semi-internas e externas); 15 meninos, todos externos e leccionados em compartimento inteiramente separado das meninas”.

O aparecimento das escolas normais no Brasil marcam a constituição de um novo espaço dado à mulher. O ensino para moças até então proporcionava uma formação

³¹ Não constam números das páginas de algumas passagens de Craveiro Costa (1931), pois recorremos ao texto da obra digitalizada (ainda em processo de organização), pelo Grupo de Pesquisa Caminhos da Educação Em Alagoas.

doméstica. A Escola Normal de inspiração liberal, além de não oferecer o internato, formava a moça para o magistério, ou seja para o exercício de uma profissão. Este confronto entre a permanência e a introdução de novos hábitos na educação das moças vai caracterizar esse olhar negativo, expresso também, por exemplo, no romance de 1893, do cearense Adolfo Caminha, *A Normalista*. Vale ressaltar que o pensamento de Costa (1931) reflete uma mentalidade da época que segue desde o Império até a República, e que está bem ilustrado num artigo de sua autoria, na Revista de Ensino, cujo título vale destacar: *Deve a professora casar?* Neste artigo, Craveiro Costa (1931) defende que a professora deve manter o celibato, pois em suas palavras:

O magistério primário, quando bem compreendido na sua alta missão social é exercido com a convicção profissional de um sacerdócio, exige renúncias de quem o professa. Um delas a meu ver é o matrimônio.

A imagem da moça surge nos contos e poesias dos periódicos estudantis que analisamos ora com santidade e beleza virginal, ora desonrada e difamada. Chamou-nos atenção também a seção de literatura que circulava num periódico de 1888, intitulado *Estudante*, uma “folha litteraria” de educação e de recreio dedicada à mocidade maceioense. Nos quatro exemplares deste periódico a que tivemos acesso faz-se comum nos contos e poesias românticas veiculadas à emergência da imagem do beijo, “Eu sonhei com rubros lábios, os quais beijei com ardor”; ou a alusão ao sexo que macula a mulher: “A crente da ermida já não tem o amparo do bom velho... Manuelito assassinara-o ao macular a primeira flor de laranjeira da fervorosa crente. Depois, esvaida a febre do gozo brutal, abandonara a mísera!”. Essa literatura romântica, própria daquela época, também se expressa no título dos vários grêmios que reuniam estudantes, professores, jornalistas. Podemos citar o Clube Literário Gonçalves Dias que publicou, em 1884, o periódico *A Instrução*; o Clube Literário José de Alencar, criado em 1882, também tinha seu periódico, cujo título era *José de Alencar*, assim como outros clubes que surgem em homenagem a poetas e escritores, como o Castro Alves, 1883, e o Casemiro de Abreu, 1884.

Os discursos que representam aquela mocidade situam a pouca experiência, a “inteligência embrionária” (O Dever, Nº 1, Ano I, 1887), para então argumentar a importância de sua educação rumo à “civilização”. Divulgando e elogiando os nomes de alagoanos ilustres e ilustrados, os periódicos da época anunciavam a chegada da civilização em Alagoas.

Para situarmos a posição que ocupavam os estudantes secundaristas no contexto estudado, podemos nos reportar a uma descrição do mercado público encontrada num

periódico de estudantes secundaristas, mas para compreendê-la precisamos situar que meados do período oitocentista é um momento em que começa a tomar relevo o movimento higienista, preconizando normas e hábitos que colaborariam com o aprimoramento da saúde pública. O discurso higienista da época oscilava entre a preocupação com a saúde, costumes e moral. Tal oscilação pode ser observada nesta descrição do mercado público de Maceió, que consta no periódico, *O Dever*, de 23 de agosto de 1896, dos alunos do Collegio Bom Jesus

É tal a desordem, a falta de respeito a ausência completa de hygiene, a negligencia dos empregados daquelle estabelecimento, que não nos animamos contar. Ao penetrar no mercado, tem-se immediatamente a repugnância de tanta immundicie alli acentada, e o que é mais, a falta de respeito por parte de uma canalhada que se agrupa em torno do chafariz do pateo, de envergonhar as famílias que por lá tem a infelicidade de passar. E esta falta de decoro público vae-se tornando moda na nossa capital. Há ruas aqui em que uma família não se aventura passar, pelo modo indecente com que se portam algumas mulheres publicas.

Uma descrição como esta permite que se reflita sobre a relação estabelecida entre aquele que descreve e o espaço. Tal relação é sempre preenchida de significados e de intencionalidade. Assim, os secundaristas, como observamos nestes periódicos, eram chamados a pensar as questões relativas à organização social e aos costumes nas Alagoas, mas direcionando este processo na construção de significados para preservação de uma moral aristocrática e católica, destoando de princípios democráticos e laicos, consagrados pelo liberalismo próprio da Revolução Francesa. Tanto assim que os “exemplos” de sujeitos que haviam progredido através da “instrução” e que, por isso, serviam como modelos a serem atingidos pela mocidade eram justamente homens que possuíam influência política naquele contexto. Como podemos observar neste fragmento da seção Cultura Intelectual, do Alamanak do Estado de Alagoas para 1891:

Com relação ás letras não tem sido curto o caminho vencido. Desde a fundação das diversas escolas de ensino superior existentes no paiz, tem ellas sido constantemente freqüentadas por filhos d’esta terra, cuja maior parte se distingue por applicação e proveito. D’ellas tem Alagoas tirado magistrados honorabilissimos como Silverio Jorge, Tavares Bastos (pae); médicos notáveis como Espíndola e Teixeira Rocha; diplomatas como Carvalho Moreira; naturalistas como Fernandes de Barros, Mello Moraes, Ladislao Netto e Dias Cabral; publicistas, parlamentares, jornalistas e homens do governo, como Dantas de Barros Leite, Tavares Bastos (filho), Cansansão de Sininbu, e muitos outros, que nos diversos ramos de conhecimentos científicos e litterarios souberam conquistar tanto lustre e glória para o berço pátrio. (p. 112)

Dava-se destaque aos “filhos d’estas terras” pela conquista de “tanto lustre e gloria” para então demonstrar que “não havia sido curto o caminho vencido”. Caberia refletirmos: qual caminho? Aquele que nos distanciaria dos costumes dos índios e negros? A idéia que

queremos dar relevo aí é referente à visão de pessoa que se constrói com base na cultura letrada, visão ideal e romântica que preenche de promessas rumo à “glória” àqueles que atingirem conhecimentos científicos e literários.

Na posição oposta, a maioria da população, que não dominava a leitura, os mais pobres e os escravos figuravam nestes textos históricos muito secundariamente. Como por exemplo, na seção de anúncios dos periódicos quando se queria encontrar escravos fugidos ou vender e comprar escravos. As figuras do “analfabeto” e do pobre também aparecem, mas como a de sujeitos que não de se beneficiar através dos princípios que serão divulgados por aqueles que detêm o poder de leitura e escrita. Para ilustrar tal processo podemos continuar citando a matéria sobre Cultura Intelectual, do Almanak do Estado de Alagoas para 1891, p. 112:

(...) os diversos collégios, 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 indispensável elemento para que cheguemos a ella. Valioso contingente para avanços da civilização alagoana nos tem vindo do desenvolvimento da imprensa e do jornalismo. É certo que a máxima parte da população principalmente pelo centro não conhece ainda o alfabeto, mas os que sabem ler são geralmente afeiçoados à leitura de gazetas de preferencias a qualquer outra e vão transmitindo aos que não sabem as informações e novidade nellas colhidas.

Queremos então destacar que mesmo havendo esta diversidade, as Falas dos presidentes de província, os periódicos, fontes que coletamos revelam a conformação de uma lógica que funcionava estabelecendo educação e instrução como “leite nutriente”, esfera pela qual todos deveriam passar para, desse modo, tornarem-se alagoanos “civilizados” rumo ao progresso. Nas palavras do Dr. José Bento da Cunha Figueiredo, em 1850: “a educação é tão necessária para vida e duração da sociedade, como o ar é indispensável a vida do homem, pois sem educação não pode haver virtudes sociais”. Ou ainda como consta no periódico *O Dever*, de 1887, dos alunos do Collegio Bom Jesus: “A instrução (...) é a pedra fundamental da sociedade, a alameda ameníssima que o homem percorre para chegar ao jardim delicioso, o glorioso antídoto que desfaz e cohibe os terríveis efeitos das paixões (...), o desinfetante activo que immobilisa os miasmas perniciosos da ignorância”.

O ponto fundamental para compreensão do espaço dado à mocidade nessa sociedade consiste no estabelecimento desta lógica, em que a educação intelectual, racional, clássica e científica funcionaria como fundamento da pessoa. Qual a vantagem da educação para a mocidade? O presidente da província João Capistrano Bandeira Mello, em junho de 1848, defendia que ela haveria de subtrair os “prazeres grosseiros e sensuais”, facilitando as relações da vida civil pela “escriptura”, que inspiraria o gosto pela ordem.

A mocidade nesse contexto parece personificar o selvagem que precisa ser “civilizado”, os “caminhos que precisam ser vencidos” para emergência do novo alagoano. É possível que encontremos mais indícios que ajudem a corroborar esta observação sobre o lugar da mocidade, se acompanharmos o olhar do médico maceioense Abelardo Duarte (1988), quando ele se lança ao passado para traçar a história do periodismo literário nas Alagoas. Abelardo Duarte, que fazia parte de uma tradição de professores do Liceu (como ele mesmo frisou no texto de 1961), avalia que na segunda metade do século XIX, quando o periodismo alagoano era marcado por uma forte política partidária, os jornais estudantis representaram as primeiras iniciativas verdadeiramente literárias. Duarte (1988) põe a participação do jovem nos jornais dos oitocentos sob este ângulo:

Aos jovens, embora ainda pela pouca experiência da vida e pela incipiente formação intelectual não fosse reservado um papel saliente, coube todavia uma função outra importante, na história do periodismo literário provinciano. E se é evidente entre eles uma insuficiência de cultura geral, **o periodismo literário sustentado pelos jovens representa uma resposta ao entredevoramento caeté, um anseio de libertação e de conquista de novos horizontes espirituais** (DUARTE, 1988, p. 17-18, grifos nossos).

Aqui novamente se destaca a expressão que as letras vão tomar na passagem para “a conquista de novos horizontes espirituais” pelos jovens. Nesse sentido, será através das letras que os jovens alagoanos de “pouca experiência de vida” e “incipiente formação intelectual” tenderiam a escapar do “entredevoramento caeté”³². Essa visão de que a instrução, as letras, a escolarização proporcionam a transformação “espiritual” do jovem, leva-nos a refletir sobre uma aproximação entre a imagem do selvagem e a imagem do jovem, para quem a aquisição da cultura letrada enche de promessas. Que o conhecimento transforma a pessoa humana, pois ela não será a mesma depois de dominar a escrita, é indiscutível. Mas a transformação que se intenciona parece ser na exata direção do esperado para os modelos morais vigentes. Estes fragmentos não podem ser analisados sem se considerar sua dimensão valorativa.

3. Um questionamento sobre *A Incrível Indisciplina dos liceístas, caracterizada por Duarte (1961)*

³² Afirma-se terem sido os índios caetés que em 1556 devoraram o primeiro bispo do Brasil, D. Pedro Fernandes Sardinha, quando ele desembarcou em terras alagoanas. Ficaram conhecidos por suas práticas canibais, assaltos e guerras tanto contra outros povos indígenas, como os Tupynambás e os Tapuyas, como contra europeus, motivo pelo qual sofreram ataques, havendo, contudo, ainda hoje remanescentes de ascendência caeté em Alagoas. Conferir: BARROS, Francisco Reinaldo Amorim de. **ABC das Alagoas**. Tomo I. Brasília: Edições do Senado Federal, 2005.

Foi o presidente Antônio de Souza Carvalho quem sancionou a Lei nº 370, de 4 de julho de 1861, que extinguiu de fato o Liceu. O fechamento do estabelecimento atingiu a instrução pública na província, pois suprimiu cadeiras de instrução secundária criadas fora da capital e que já não estivessem providas, interina ou vitaliciamente. Restaram apenas na capital as cadeiras de Gramática Latina, de Francês e de Gramática Nacional e Análise dos Clássicos. Somente em 16 de novembro de 1863, na presidência de João Marcelino de Souza Gonzaga, o Liceu foi restabelecido, pela Resolução nº 395.

A noção de mocidade como fase do perigo atinge o seu ápice na história do ensino secundário alagoano quando Duarte (1961) avalia a indisciplina dos alunos como ponto forte para o fechamento do Liceu. Indisciplina esta que sob seu olhar deveria ter sido combatida da mesma forma que se combatia o crime:

a indisciplina dos estudantes, embora concorresse para aumentar o descrédito da casa, e servir de motivo para as cogitações de liquidação desta, seria questão (...) facilmente eliminada pela administração pública, se quisesse. Um governo efetivamente forte e tão forte que enfrentava, com decisão, o combate ao crime (...) não se intimidaria com alguns arreganhos de estudantes peraltas ou mal educados (DUARTE, 1961, p. 471).

Na sua obra, “História do Liceu Alagoano”, há um capítulo intitulado “A Incrível Indisciplina”, no qual Duarte (1961) relata casos, motins realizados pelos alunos e anuncia “essa indisciplina seria a ruína do Liceu” (p. 33).

Ao refletir os motivos envolvidos no fechamento do estabelecimento, Duarte (1961) analisa a explicação oficial que alegava crise financeira, pontuando que os liceus de diversas províncias como o Ateneu Cearense, o Liceu do Maranhão, e o Colégio Paraense também fecharam àquela época por não se sustentarem na concorrência com colégios particulares. Em seguida explica que tal concorrência não era significativa no caso alagoano, já que até 1864 só existiam em Alagoas dois colégios, “de inegável conceito” – o de Nossa Senhora da Conceição e o São Domingos – onde lecionavam também parte dos professores do Liceu. Assim, a concorrência com os colégios particulares não explicaria o fechamento. Tentando entender o motivo de tal retrocesso no sistema de ensino da província, Duarte (1961) menciona ainda a evasão, pois muitos candidatos ao ingresso nas escolas superiores preferiam ir estudar com os professores que lhes argüiriam nas bancas especiais formadas pelas faculdades oficiais, que não aceitavam os exames dos referidos liceus. Mas no caso alagoano, essa evasão também não explicaria a extinção do estabelecimento centralizador da instrução pública secundária, já que o número de estudantes que se prestavam aos exames oficiais, tendo neles êxito, era bastante elevado e muito divulgado nos jornais da época as listas de aprovação. Assim, após analisar as causas da extinção do Liceu, Duarte pontua: “Pagou o

ensino público o preço vil de uma situação criada por alguns estudantes insubordinados, isto se encarar a extinção do Liceu como uma decorrência da indisciplina escolar, e não da exaustão dos cofres provinciais” (1961, p. 48).

Entre os episódios de “indisciplina”, noticiados com frequência pelo Diário das Alagoas, destacou-se o momento em que os liceístas utilizaram o seu periódico estudantil, para fazer críticas à direção do estabelecimento, por terem sido proibidos de entrar na biblioteca da sociedade “Gabinete de Leitura”, que funcionava no prédio do Liceu. O acesso àquela biblioteca era permitido aos estudantes do Liceu, nos domingos e dias santificados e quintas-feiras das semanas em que não houvesse aula. Conta-se que houve uma reunião daquela sociedade na biblioteca, sem autorização do governo, os alunos tendo proibida sua entrada no edifício, ergueram as vidraças dele e introduziram velas nos batentes.

Outro episódio que se pode destacar, mencionado por Duarte (1961), foi o tumulto realizado, no dia 13 de novembro de 1886, na ocasião dos exames gerais preparatórios que estavam sendo realizados no edifício do Liceu³³. Conta-se que no ambiente em que se desenrolavam as provas houve uma agressão praticada pelo aluno Alfredo de Alcântara Farias contra o professor de francês, Felinto Elísio da Costa Cotrim, que teria sido também ameaçado pelo aluno. Tendo o Delegado Especial da Instrução Pública, o vigário Domingos Leopoldino da Costa Espinosa, mandado riscar o nome do aluno da lista de inscritos, seguiram-se protesto, “vaias e assuadas”, de outros alunos, que também foram punidos. Segundo Duarte (1961), em face dos alunos persistirem em assuadas e desacatos, dentro do Liceu, medidas enérgicas foram tomadas, resolvendo-se suspender a execução dos exames. Determinou-se numa Portaria emitida pela Delegacia Especial de Instrução Pública, publicada no Diário das Alagoas, em 16 de novembro de 1886, que se riscassem os nomes dos “cabecilhas do tumulto” da lista de inscrição dos exames e demorasse a entrega dos certificados de qualquer exame que eles já tivessem prestado e ainda em caso de os certificados já terem sido entregues que se fizessem comunicações ao Inspetor Geral e diretores das faculdades do Império.

Aqueles moços se mal orientados, tinham audácia e ímpeto, possuíam talento, que é bem raro. Tanto assim que alguns dentre eles seriam, no futuro, professores catedráticos no Liceu Provincial. Brilhariam nas Letras e na política, e contra os antigos mestres se atirariam nas lutas da imprensa partidária (...), talvez não lhes perdoando as reprovações antigas e as exonerações a certos aspectos injustas (DUARTE, 1961, p. 72).

³³ Os exames gerais de preparatórios ou parcelados que davam direito ao ingresso nos cursos superiores foram feitos até 1875 apenas nas cidades em que havia faculdades. A partir desta data, começaram a ser realizados em Alagoas. O Liceu e os colégios Bom Jesus, Ginásio Alagoano, e São José recebiam alunos para prestar estes exames. Mas o corpo docente desses colégios era praticamente o mesmo do Liceu (VERÇOSA, 2006, p. 87-88).

Dentre os nomes dos alunos publicados na referida portaria, encontramos: Virgílio Antonino de Carvalho, provavelmente o Bel. Virgílio Antonino de Carvalho, que se tornou professor do Liceu em 1895, na cadeira de Literatura; e Eusébio de Andrade, provavelmente o mesmo Bel. Eusébio Francisco de Andrade que também se tornou professor em 1895, na cadeira de Moral e Sociologia, Noções de Economia Política e Direito Pátrio.

Verçosa (2006) avalia que o fato dos alunos envolvidos no tumulto se tornarem professores do Liceu deu-se como que para provar que em Alagoas continuava a valer a regra: “manda quem pode, obedece quem tem juízo”.

Conta-se que nos colégios particulares a obediência era imposta pela palmatória, enquanto no Liceu, sendo um estabelecimento público fundado sob princípios liberais, os castigos consistiam na aplicação severa da lei. Num fragmento de um comunicado do diretor do Collegio Sete de Setembro, José Estevão de Araujo Silva, publicado no jornal Gutemberg, de 31 de janeiro de 1884, replicando críticas presentes na publicidade do Collegio Bom Jesus, podemos observar como se realizava o processo de disciplinamento:

(...) O aluno despedido em julho, por insubordinado, voltou para o collegio de onde viera (o Bom Jesus). Estes factos são de energia disciplinar, como a não aceitação de alumnos para os que pretendem privilégios, odiosos a comunidade. Mas o que fazer? Não se deve manter no collegio alumnos que tendem a perverter as ordens da casa e viciar os outros. É desta forma que tenho dirigido, mantido e acreditado o Collegio Sete de Setembro, cujos alumnos, na idade da reflexão, terão para o seu director abundancias de reconhecimento. **No presente, eles não sabem pensar, suas vontades em geral, são desregradas, acham na vida agruras, mas no futuro, para onde olho, terão que me bem-dizer e eu nelles contarei amigos então, que agora não podem ser,** nem desejo que elles, coitadinhos, que não sabem pensar bem, se gabem de sel-o (José Estevão de Araujo Silva, Gutemberg, 31 de janeiro de 1884, parêntesis nossos, grifos nossos).

Vale destacar o aspecto “desregrado” como o jovem é caracterizado e a oposição entre as vontades e o pensar. De fato, o desregramento e as “agruras” que os jovens acham na vida são tomados como próprios da idade que num futuro cessaram. Queremos chamar atenção também para este olhar de Duarte (1961) ao escrever a história do ensino secundário, que entre tantas causas por ele mesmo elencadas termina situando na figura do “estudante indisciplinado” a razão de um evento tão marcante na história do ensino secundário em Alagoas, como o fechamento do Liceu. Podemos demarcar aí também uma contradição, já que estes alunos, como Duarte (1981) situou, ao lançarem o primeiro periódico estudantil ocuparam as primeiras iniciativas verdadeiramente literárias no periodismo alagoano. Esta contradição ou ambigüidade no olhar que se tem sobre a mocidade parece uma chave interessante para pensarmos a conformação da concepção de juventude como transformação e rebeldia. Uma contradição que se aproxima da pontuada pelo presidente da província José

Bento da Cunha Figueiredo, em 1854, quando ele situava a educação da mocidade para que a sociedade não sofresse o flagelo juvenil.

Outra contradição, menos evidente, vem se colocando em toda a avaliação crítica de Duarte, tecida de critérios morais próprios à sua visão de mundo que não necessariamente se constituem de critérios objetivos para a compreensão das verdadeiras causas do fechamento do Liceu. A “indisciplina” dos jovens é “naturalizada”, tomada como fato de sua própria essência indomável, portanto olhada de uma perspectiva estática e a-histórica. Assim tomar a indisciplina como um pressuposto natural da atitude de alguém frente ao poder instituído é algo forçoso. Como diz Goffman (1974, p. 246) “sempre que se impõem mundos, criam-se submundos”. Nesse sentido, tanto o poder exercido por quem representa as normas da instituição quanto o exercido por quem as questiona, melhor poderiam ser compreendidos como algo que emerge das relações sociais, de suas configurações históricas, e não como algo naturalizado, estático sempre ali a agir à revelia das consciências humanas e do contexto societário. Tal modo naturalista de conceber tanto o poder estabelecido quanto os questionamentos frente a ele, empobrecem tanto o conceito de pedagogia, quanto o de exercício de cidadania, tornando inviável conceber qualquer diálogo democrático no qual jovens estudantes e seus educadores pudessem gerar soluções negociadas de agenciamento de sua vivência naquele espaço educativo. Duarte, de modo moralista, combate apenas um dos pólos da relação, e não se dá conta dos fundamentos de seu próprio argumento. Compreendemos assim, como pontua César (1998) que a corporificação da rebeldia no jovem está ligada a um mecanismo de naturalização da forças que operam a estrutura social. Falar de juventude implica em refletir as condições sócio-econômicas, educacionais, sociais e de saúde. Falar do comportamento do jovem é pensar o conjunto de valores que regem as relações sociais.

No período estudado com o apoio destas fontes, a educação da mocidade com sua promessa de progresso moral naturaliza no jovem a rebeldia para então operar a sua transformação. Em oposição à “indisciplina” situavam-se as “glórias” que uma educação literária e científica da mocidade haveria de trazer para o progresso da província. Os periódicos estudantis são importantes documentos para uma aproximação do conteúdo e da intencionalidade daquela formação.

Esta recuperação de Falas de presidentes de província e dos periódicos, no que se referiu à educação secundária da mocidade alagoana, possibilitou observarmos o

desenvolvimento de uma retórica que fortemente atravessada por princípios religiosos, impõe o espaço colegial como lugar maior da construção da boa moral individual e coletiva. As práticas de vigilância dos corpos e do espírito parecem mais claras nos estabelecimentos particulares. A história que nos tem sido contada sobre o alunos do Liceu, associa à imagem de estudante a do rebelde, de modo à situar nele a fechamento de um estabelecimento importante na organização da educação na região. Contraditoriamente, sobre esta mocidade se situa a glória da Província, seus “bons dictos” fazem elogios a grandes pensadores e sua nobre causa. Uma melhor compreensão da formação da juventude alagoana no século XIX envolveria maiores investigações, que iriam muito além do tempo possível em nosso percurso do mestrado. Poderíamos nos questionar, parafraseando Verçosa (2006): com a educação dessa mocidade teria chegado algum progresso a Alagoas?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, nosso objetivo principal foi compreender a concepção de mocidade na constituição do ensino secundário alagoano, na segunda metade do século XIX. Nosso entendimento inicial era que sendo o período oitocentista fundamental na sistematização da educação brasileira, pudéssemos ao nos debruçar sobre este período, também refletir sobre: 1. o modo utilitário como a educação alçou o conhecimento psicológico ao patamar de orientador da prática escolar; e 2. a persistência de um olhar que identifica no jovem a possibilidade de desintegração social ou de futuro feliz. Com base nestes objetivos, a composição de nossa dissertação de mestrado deu-se em três capítulos desenvolvidos com a intenção de alargar nossa condição de compreensão das fontes que recuperamos acerca da concepção de educação da mocidade.

De fato, como criticam Patto (1989), Dell Prette (1993), dentre outros autores, foi marcante no século XX uma relação de uso técnico entre a psicologia e a educação na formação dos jovens. Quando analisamos tal marca utilitarista numa perspectiva regressiva da história revela-se a noção de amoldamento moral da juventude e compromisso com a manutenção da ordem social, na instituição dos colégios e nos discursos de cunho psicológico e educacional. A produção do conhecimento psicológico no século XIX brasileiro merece ainda mais estudos no tocante tanto à compreensão de suas relações com a educação, como na apropriação mesma desta memória. Nesse sentido destacamos a contribuição de Antunes (1999), Massimi (1990) e Alberti (2003), que demonstraram como os discursos políticos, religiosos e médicos foram se entrecruzando no sentido de desenvolver um conhecimento sobre a natureza humana que amparasse as estratégias civilizatórias, formadoras da nova moral brasileira no período oitocentista.

Compreendemos que a oportunidade de fazer um mestrado em educação deu-se em sintonia com a crítica de Japiassu (1981), que nos alerta sobre a importância de a psicologia sair de si mesma para se ver pelos olhos de outras ciências, como condição de promoção de sentido interdisciplinar rumo à integridade humana, na contramão da perspectiva dicotômica e mecanicista. Esta revisão pode se reverter num enriquecimento da atuação da psicologia escolar/educacional, uma vez que diversos temas importantes neste campo, tais como sexualidade, afetividade, desenvolvimento moral e questões ligadas a gênero nos remetem a aspectos consolidados histórico-culturalmente pelas influências presentes desde o momento

inicial da constituição do sistema educacional nacional. Este movimento de recuo histórico permite apreender os pontos de resistência às transformações qualitativas no campo da psicologia educacional/escolar, chamando atenção para a emergência de novos objetos, novos problemas e novas maneiras de abordá-los, com vistas a oportunizar a ressignificação das experiências escolares de formação dos jovens. Para os pesquisadores interessados na interface entre psicologia e educação, esse percurso é fundamental, pois ao possibilitar a compreensão do impacto da edificação da burocracia educacional nas experiências humanas e sociais, potencializa produções acadêmicas que se assumem como práticas sociais percebendo-se como conhecimento implicado com os modos de existência, por isto não-neutro.

O desvendamento das condições de formação da mocidade alagoana nos colégios da segunda metade do século XIX pode a partir desse trabalho ganhar novo impulso. As fontes aqui reunidas que tratam dos colégios alagoanos somadas à compreensão dos aspectos educacionais e psicológicos presente na obra de 1854³⁴, de Mello Moraes, permite o acesso no plano regional dos valores cristãos mesclados a uma fisiologia moralista que impõe a vigilância aos corpos de moços e moças, definindo seus comportamentos adequados. A fisiologia das paixões do médico alagoano põe a educação num lugar fundamental para a emergência do homem como semi-deus na terra. Tal fragmento histórico nos lembra a tese principal de Nbert Elias (em *O processo civilizador*)³⁵, a qual compreende o governo de si, pelo governo do corpo, como um elemento central de dominação. Contudo, como orienta Bloch (2001), é preciso reconhecer nossos limites no desenvolvimento desta pesquisa historiográfica. Assim, vale expor que no momento não podemos apresentar uma trama interpretativa maior da organização das fontes recuperadas, uma vez que ao tempo em que nos lançamos na construção da habilidade historiográfica, apreendendo uma nova metodologia de trabalho, também estivemos desenvolvendo as leituras necessárias que marcam um momento novo em nossa formação.

Deste estudo, delinearam-se elementos importantes para a compreensão das experiências juvenis nos contextos colegiais, tais como o privilégio da atividade racional, a vigilância ao corpo e a introdução de um ritmo sócio-temporal que ao situar na educação dos jovens o futuro da nação, termina por reduzir suas oportunidades de participação social no presente e constituir-se como estratégia de manutenção da ordem. A história da juventude,

³⁴ Vale pontuar que a *Physiologia das Paixões e Afecções* do Mello Moraes revela a influência de René Descartes, que escreveu *As paixões da Alma*, em 1649, e é anterior ao trabalho de Charles Darwin intitulado *A expressão das Emoções no Homem e nos Animais*, de 1872.

³⁵ Uma apreensão maior deste referencial ainda está em curso.

mais especificamente da adolescência, apresenta-se assim como um campo fértil para história do corpo. Boschilia (2003) explica a importância desta leitura no campo da história da educação, pois ela chama atenção para como o controle do corpo nos estabelecimentos educacionais católicos objetivava principalmente a formação de uma categoria social distinta, cujo padrão de comportamento deveria ser facilmente identificado pela postura, maneira de sentar, posição dos braços. O privilégio da razão no domínio do corpo tinha em vista conduzir os alunos a manifestar sua origem social e sua formação escolar, fazendo-os levar para o resto da vida a marca do comportamento e dos códigos impressos em seus corpos pelas instituições de ensino.

O estudo da juventude, especialmente no tocante à adolescência, continua merecendo maior atenção – a exemplo dos estudos sobre a história da infância brasileira que se multiplicam – vale investir na história deste conceito no Brasil também, à revelia dos trabalhos que ao se contrapõem à herança desenvolvimentista e moralizante, sugerem como desnecessária a concepção de adolescência, tal como Coimbra, Bocco & Nascimento (2005). Acreditamos que subverter a concepção hegemônica nesse caso é pensar a adolescência como um momento existencial particular e não como consequência lógica da infância nem fase depositária dos valores novos capazes “reavivar uma sociedade velha e esclerosada”, como observou Ariès (1981, p. 15). Subverter a noção desenvolvimentista e linear envolve também que revisitemos seu lugar de produção. No caso alagoano, a depreciação do lugar do jovem se expressa pela própria associação ao selvagem, ao bárbaro, ao caeté para quem se exalta a escolaridade como recurso para “desbastar a rudeza da mocidade”, “adoçar os costumes”, “controlar as paixões”, “eivar a província”.

Embora este nosso recorte na “mocidade estudiosa” alagoana, do período oitocentista, revele apenas uma pequena parcela dos possíveis modos de ser jovem na sociedade da época pesquisada, sua relevância está em permitir o acesso às transformações que a cultura letrada produz ao ser inserida como ideal de civilidade. Os estabelecimentos de ensino marcam em Alagoas o momento em que as aprendizagens sobre a moral e a vida social pelos jovens recebem um lugar “cientificamente” adequado, afetando os modos de relacionamento então existentes. Outro ponto a destacar é que embora, na iniciativa pública, os discursos políticos e educacionais estudados falassem a favor da educação da mocidade, observa-se uma contradição referente à insuficiência de condições materiais e humanas para sua efetivação. O Liceu, por exemplo, demorou-se a possuir prédio próprio, além de ter fechado suas portas por 3 anos. Nesse sentido, vale destacar como disse César (1998), a contradição que situa o jovem

socialmente: de um lado sua beleza e força são exaltadas, de outro suas possibilidades de participação social são dificultadas ou impossibilitadas.

É preciso concluir o trabalho acadêmico, ainda que a produção científica não possa se constituir como um dado acabado. Quando se fala em história e em historiografia, tal inacabamento fica evidente. Há sempre a possibilidade de novos olhares, novos sentidos, novas descobertas e interrogações. Exercício desafiante e lacunar, na sua própria essência, este que a história nos impõe. Tanto mais se considerarmos que o historiador “se transforma num vagabundo”, como pontuou Certeau (1982, p. 87), por não visar mais o paraíso de uma história global e pôr-se a vagar, ousar se dirigir às margens, aos esquecimentos, às zonas silenciosas e silenciadas. Benjamim (1994) nos diz que o narrador perde cada vez mais seu lugar numa sociedade que não valoriza aquilo que não pode ser abreviado, como se estivéssemos privados da faculdade de intercambiar experiências. Destas observações, podemos refletir sobre o lugar social do conhecimento histórico, demarcando algumas das dificuldades que encontramos ao longo desta pesquisa. Em alguns momentos, no nosso cotidiano acadêmico, ao conversar sobre este trabalho com colegas fomos interpelados por questões como: que importa saber que a história do Liceu alagoano contém um capítulo em que o comportamento dos alunos é tomado como indisciplinado? Que importa saber se os alunos dos internatos alagoanos sentavam-se à mesa com os diretores? Por que debater sobre uma fisiologia das paixões com preceitos morais, se ela está situada em lendas médicas? Em primeiro lugar, é preciso considerar que a recuperação destes elementos contribui para a história da dita “mocidade estudiosa” alagoana, como já destacamos, delineando as mudanças que as instituições escolares empreenderam no tempo social, na própria mentalidade e nas experiências de interlocução entre as gerações. E a recuperação da memória social implica em identidade e cidadania, no que ela permite a percepção de cada indivíduo na coletividade. Em segundo lugar, pensamos como Bloch (2001) que a história tem seus gozos estéticos próprios. Isto lhe permite ser uma ciência com virtude poética, pois lida com aquilo que é inalienável ao humano, sua capacidade inventiva, sua necessidade de compreender o seu passado e recriar-se.

Como disse Maiakovski, “o mar da história é agitado”. Podemos estender esta imagem poética tanto no sentido de histórica como dinâmica social, com suas lutas e tensões, como também na própria atividade historiográfica. Visitar arquivos destituídos de um sistema adequado de preservação, reunir documentos, fotografar, ler e transcrever os registros históricos, permitindo a comunicação entre passado e presente são atividades tão importantes quanto delicadas. A habilidade historiográfica envolve um alto nível de complexidade,

sensibilidade e persistência já que requer a produção de inteligibilidade acerca de experiências humanas e valores temporalmente distantes, mas que podem se atualizar em reminiscências e resistências à transformação.

Nosso percurso pela história na interface entre psicologia e educação deu-se como opção marginal já que a produção bibliográfica nacional nessa área apresenta certa escassez, especialmente no período referente ao século XIX; escassez expressa também na ausência da disciplina de história da psicologia no currículo de nossa formação. Contudo o enfrentamento dessas dificuldades possibilitou tanto a apreensão e organização de registros que estavam em vias de desaparecerem acerca da educação da mocidade alagoana e dos estabelecimentos de ensino secundário; como também se reverteu numa ampliação da nossa própria formação, com aprendizagens valiosas de como fazer história e de seu necessário encontro com a psicologia. Assim este enfrentamento do mar da história nos lançou também a encantamentos e prazeres novos, da ordem das substâncias sutis, dos aromas, como diz Benjamim (1994), especialmente no que diz respeito aos desdobramentos que podem surgir do trabalho aqui apresentado, como por exemplo, a questão da formação da moça alagoana nos oitocentos.

Para Certeau (1982) fazer história é falar de sociedade e de morte. A escrita histórica representa um rito de sepultamento, pondo em cena uma população de mortos (personagens, mentalidades, valores), para então enterrá-los. Tem também uma função socializadora, pois permite a sociedade situar-se, dando-lhe uma linguagem, um passado, e abrindo um espaço ao presente. A recuperação apresentada então ao nos permitir a visualização de continuidades e repetições na história da educação, permite-nos também dar-lhes um lugar de morte, oportunizando a redistribuição do espaço das possibilidades de um novo olhar sobre a experiência nos contextos escolares.

FONTES

OBRAS

BONFIM, Manoel José do. **Noções de psicologia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917. Disponível em: <www.bvs-psi.org.br> Acesso em: 5 de abril de 2008.

COSTA, Craveiro. **Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas**. Monografia Escrita por Solicitação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Imprensa Oficial – MACEIÓ, 1931.

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

_____. **Notas para a história do Liceu Alagoano** (Na passagem do seu Centenário). In: Revista do Instituto Histórico de Alagoas, vol. XXVI, Ano 1952, Maceió.

_____. **O periodismo Literário nas Alagoas**. In: Revista da Academia Alagoana de Letras, Ano XIV, Maceió, Janeiro/Dezembro, 1988.

HALL, G. Stanley. **Adolescence**: its psychology and relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education. Vol. II. New York: D. Appleton and Company, 1904.

JORGE, Ricardo. In: Prefácio de SPENCER, Herbert. **Educação Intelectual, Moral e Física**. (Tradução da última edição inglesa por Emygdio D'Oliveira), Porto: Moderna, 1884.

MELLO MORAES, Alexandre José de. **Physiologia das Paixões e Afecções**. Rio de Janeiro: Dous de Dezembro, 1854.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889). Vol 1. Biblioteca Pedagógica Brasileira. Companhia Editora Nacional, 1939.

RUDOLFER, Noemy da Silveira. **Introdução à Psicologia Educacional**. São Paulo: Editora Nacional, 1965.

SERGI, Giuseppe. **Las Emociones**. (Trad: Julián Besteiro). Madrid: Daniel Jorro, 1906.

SPENCER, Herbert. **Educação Intelectual, Moral e Física**. (Tradução da última edição inglesa por Emygdio D'Oliveira). Porto: Moderna, 1884.

PERIÓDICOS

Almanak do Estado das Alagoas para 1891. Ano XX. Typografia do Gutenberg. Edictor Proprietario: Antonio Alves, p. 112-113/162-169.

BRANDÃO, Teo. Dr. Alfredo de Araujo Rego. In: **Arquivos da Sociedade de Medicina de Alagoas**. Maceió, Janeiro de 1939.

Diário das Alagoas. Janeiro de 1869, Ano XII, Nº 2.

Diário das Alagoas. 5 de agosto de 1869.

Diário das Alagoas. Janeiro de 1874, Ano XVII, Nº 17.

Diário das Alagoas. 1879.

Diário das Alagoas. 16 de fevereiro de 1880. Ano XXII, Nº34.

Diário das Alagoas. 15 de janeiro de 1883. Ano XXVI.

Diário das Alagoas de janeiro de 1874.

Diário das Alagoas. 4 de Janeiro de 1887. Ano XXX, Nº 2, p. 3.

Diário das Alagoas. Janeiro de 1887. Ano XXX, Nº 11.

Gutenberg. 19 de janeiro de 1881.

Gutenberg. 17 de janeiro de 1884.

Gutenberg. 9 de janeiro de 1895.

Gutenberg. 15 de Janeiro de 1895.

Gutenberg. 20 de janeiro de 1895.

Jornal das Alagoas. Janeiro de 1869.

Jornal das Alagoas. Janeiro de 1876. Ano VI.

Jornal das Alagoas. 7 de Julho de 1877. Ano VII.

Jornal das Alagoas, de 16 de outubro de 1877.

PERIÓDICOS ESTUDANTIS

O Collegial: Periodico Litterario, Religioso e Recreativo. Biblioteca Nacional/ Brasil.
Localização do Rolo: PR-SOR 02567-02704. Localização do Título: PR-SOR 02577

O Dever: Orgao Litterario, Scientifico e Noticioso. Biblioteca Nacional/ Brasil. Localização do Rolo: PR-SOR 02567-02704. Localização do Título: PR-SOR 02681

Estudante: Folha Litteraria de Educacao e Recreio, Dedicada A Mocidade Maceioense. Biblioteca Nacional/ Brasil. Localização do Rolo: PR-SOR 02567-02704
PR-SPR 01201-01215. Localização do Título: PR-SOR 02704
PR-SPR 01210

A Escola: Órgão da Escola Central/Revista Litteraria e Scientifica. Biblioteca Nacional/ Brasil. Localização do Rolo: PR-SOR 02567-02704. Localização do Título: PR-SOR 02649

FALAS DOS PRESIDENTES DA PROVÍNCIA

AGUIAR, Antonio Nunes de. Falla dirigida á Assembleia Legislativa da provincia das Alagoas, na abertura da segunda sessão ordinaria da setima legislatura. 18 de março de 1849. Pernambuco, Typ. de Santos & Companhia, 1849.

CARVALHO, Antonio Alves de Souza Carvalho. Falla dirigida á Assembléa Legislativa das Alagoas, na abertura da 1.a sessão ordinaria da 14.a legislatura a 13 de junho de 1862. Maceió, Typ. do Diario do Commercio, 1862.

FIGUEIREDO, José Bento da Cunha. Falla dirigida à Assembleia Legislativa da Provincia de Alagoas na abertura da primeira sessão ordinária da oitava legislatura. 5 de maio de 1850. Maceió, Typ de J. S. da S. Maia, 1850.

FIGUEIREDO, José Bento da Cunha. Falla dirigida á Assembléa Legislativa da provincia das Alagoas na abertura da segunda sessão da VIII legislatura. Em 25 de abril de 1851. Maceió, Typ. de J. S. da S. Maia, 1851.

FIGUEIREDO JÚNIOR, José Bento da Cunha. Relatorio lido perante a Assembléa Legislativa da provincia das Alagoas no acto de sua installação. Em 31 de outubro de 1868.

LISBOA, Henrique Marques 'Oliveira. Falla com que abriu a segunda secção [sic] da quinta legislatura da Assembléa Legislativa da provincia das Alagoas. 8 d'outubro de 1845. Pernambuco, Typ. Imparcial de L.I.R. Roma, 1845.

MELLO, João Capistrano Bandeira de. Falla dirigida á Assembleia Legislativa da provincia das Alagoas, na abertura da primeira sessão ordinaria da septima legislatura. Primeiro de junho de 1848. Pernambuco, Typ. de Santos & Companhia, 1848.

PERRETI, Anselmo Francisco. Falla com que abriu a primeira sessão ordinaria da sexta legislatura da Assembléa Legislativa da provincia das Alagoas. 9 de maio de 1844. Pernambuco, Typ. de Santos & Companhia, 1844.

SÁ e ALBUQUERQUE, Antonio Coelho de. Falla dirigida á Assembleia Legislativa da provincia das Alagoas na abertura da sessão ordinaria em o 1.o de março de 1855. Recife, Typ. de Santos & Companhia, 1855.

SILVA, Caetano Silvestre. Falla com que abriu a segunda sessão ordinaria da quarta legislatura da Assembléa Legislativa da provincia das Alagoas. 2 de fevereiro de 1843. Pernambuco, Typ. de Santos & Companhia, 1843.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda & KNOBEL, Maurício. **Adolescência Normal**: um enfoque psicanalítico. (Trad.Suzana Maria Garagoray Ballve). Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ALBERTI, Sonia. **Crepúsculo da alma**: a psicologia do século XIX. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A Psicologia no Brasil**: leitura histórica sobre a sua constituição. São Paulo: Unimarco Editora/Educ, 1999.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. (Trad.: Dora Flaksman). Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Antonio Padilla. De jóvenes a estudiantes: la forja del tiempo y el orden escolares. In: **Revista Brasileira de Historia da Educação**, nº8, ISSN 1519-5902, Julho/ dezembro de 2004, pág. 243-263.

BARROS, Reinaldo de Amorim. **ABC das Alagoas**. Brasília: Senado Federal, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura de história da cultura. 7ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BLOCH, Marc. **A Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. (Trad.: André Telles). Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Discutindo a concepção de adolescência**. Re-criação, Revista do CREIA, Corumbá/ MS, 3 (1): 57-60, 1998.

_____. **Revendo o conceito de adolescência**. Reunião anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Rio de Janeiro: 2001.

_____. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano**: a adolescência em questão. Caderno Cedes, Campinas, vol. 24, n.62, p. 26-43, abril de 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 5 de abril de 2009.

BOSCHILIA, Roseli. O ensino secundário em um colégio de origem francesa no Brasil. In: CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora; VECHIA, Ariclê. (Orgs). **A escola secundária**: modelos e planos. São Paulo: Annablume, 2003.

BOSSA, Nadia. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BURKE, Peter. **História e Teoria Social**. (Trad.: Klauss Brandini Gerhardt, Roneide Venâncio Majer). São Paulo: Unesp, 2002.

CARON, Jean-Claude. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do séc. XVIII – fim do séc. XIX). In: LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean-Claude. (orgs). **História dos jovens 2**: a época contemporânea. (Trad.: Paulo Neves, Nilson Moulin, Maria Lúcia Machado). São Paulo: Companhia das letras, 1996, p. 137-194.

CASTRO, Ana Luiza Souza. Os adolescentes em conflito com a lei. In: CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery & KOLLER, Sílvia Helena. **Adolescência e Psicologia**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002, p. 122-129.

CARNEIRO, Rui. **Adolescer agrilhoado?** Visões do internato n' O Ateneu de Raul Pompéia e nas Memórias de Pedro Nava. Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas. II Série, Vol XXI, Porto 2004, p 351-370. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4104.pdf>> Acesso em 5 de Abril de 2009.

CANGUILHEM, Georges. O que é a Psicologia? In Epistemologia, 2. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 30/31. Julho/Dezembro de 1972.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. (Trad.: Maria de Lourdes Menezes). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 1998.

_____. **Da adolescência em perigo à adolescência perigosa**. *Educar em Revista*.

Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/assis_cesar.pdf Acesso em 5 de abril de 2009

CENTOFANTI, Rogério. **Ugo Pizzoli**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, ano 2, n.1, 1º semestre de 2002. Disponível em:

<http://www.revispsi.uerj.br/v2n1/artigos/Artigo%205.htm> Acesso em: 5 de abril de 2009

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Merleau-Ponty**: vida e obra. In: MERLEAU-PONTY, M. Textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores), 1980. p V-XIV.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil Quinhentista. In: Del Priore, M. (org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 55-83.

CODEA, Janaina de Souza Marinho Teles; BERESFORD, Heron. **O adolescente com transtorno de conduta**: um estudo filosófico no âmbito da psicologia educacional e esportiva. *Psicol. esc. educ.* jun. 2004, vol.8, no.1, p.67-74. Disponível em [http://pepsic.bvs-](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100008&lng=pt&nrm=iso)

[psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100008&lng=pt&nrm=iso) Acesso: 5 de abril de 2009. ISSN 1413-8557.

COIMBRA, Cecília; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Livia do. **Subvertendo o conceito de adolescência**. *Arq. bras. psicol.* [online]. jun. 2005, vol.57, no.1, p.2-11.

Disponível em: http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672005000100002&lng=pt&nrm=iso Acesso em 5 de abril de 2009

CLÍMACO, Adélia Araújo de Souza. **Repensando as concepções de adolescência**.

Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 1991.

COSTA, Craveiro (1931). Instituição Pública e instituições culturais de Alagoas. In: VERÇOSA, Élcio de Gusmão. **Caminhos da Educação em Alagoas**: da colônia aos dias atuais. Maceió: Secretaria da Educação, São Paulo: Edições Catavento, 2001, p. 15-48.

CUNHA, Luciana Bicalho. **A imprensa periódica como fonte para a história da educação do corpo**. In: Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação. O Ensino e a Pesquisa em História da Educação. Aracaju-Sergipe, Novembro de 2008.

CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. **O Imperial Collegio de Pedro II: e o ensino secundário da boa sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

DEL PRETTE, Z. A. P. A identidade do psicólogo escolar/educacional: as diferentes faces da (re)construção. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 10, 125-138, 1993.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia.** (Trad. Lourenço Filho), Edições Melhoramentos, São Paulo, 4ª ed., 1955, pp. 25.56. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/tramse/pead/textos/durkheim.pdf>

_____. **A Evolução Pedagógica.** (Trad.: Bruno Charles Magne) Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **A Educação Moral.** (Trad.: Raquel Weiss). Petrópolis: Vozes, 2008.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FARR, Robert. M. **As raízes da psicologia social moderna.** Rio de Janeiro, Vozes. 2008

FERREIRA, Arthur Arruda Leal. O múltiplo surgimento da Psicologia. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira. (Orgs) **História da Psicologia: rumos e percursos.** Rio de Janeiro: Nau, 2007.

FIGUEIREDO, Luís Claudio. **A invenção do Psicológico: quatro séculos de subjetivação (1500-1900).** São Paulo: Escuta, Educ, 1994.

_____. **Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão história da psicologia como ciência.** São Paulo: EDUC, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.

GESELL, Arnold. **O Jovem dos 10 aos 16 anos.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.

GIANOTTI, José Arthur. Durkheim: vida e obra. In: DURKHEIM, Émile. **Durkheim.** Os pensadores. (Trad.: Carlos Alberto Ribeiro de Moura) São Paulo: Abril Cultural, 1983.

GONDRA, José Gonçalves. Conformando o discurso pedagógico: a contribuição da Medicina. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org). **Educação, Modernidade e Civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GOODWING, C. James. **História da Psicologia Moderna**. (Trad.: Marta Rosas) São Paulo: Cultrix, 2005.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GUSDORF, Georges. In: Prefácio de JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p. 7-27.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, 1972.

JAPIASSU, H; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **Introdução à epistemologia da psicologia**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

JERSILD, Arthur T. **Psicologia da Adolescência**. (Trad. José Severo de Camargo Pereira). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 6ªed, 1976.

KEIDE; Ricardo; JACÓ-VILELA, Ana Maria. “Mens in corpore”: o positivismo e o discurso psicológico do século XIX no Brasil. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABUR, Fabio; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (Orgs.). **Clio-psyché: histórias da psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999.

LARA, Silvia Hunold. Os documentos textuais e as fontes do conhecimento histórico. **Anos 90**, Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.17-39, dez. 2008.

LE GOFF, Jacques. Prefácio. In: BLOCH, Marc. **A Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. (Trad.: André Telles). Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 15-38.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. **Historia dos jovens 1**: da antiguidade à era moderna. (Trad: Claudio Marcondes; Nilson Moulin; Paulo Neves). São Paulo: Companhia das letras, 1996.

LINDOSO, Dirceu. **Interpretação da Província**: estudo da cultura alagoana. Maceió: Edufal, 2005.

LORENZ, Karl M. O ensino de ciências e o Collegio Pedro II. In: VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **A escola secundária**: modelos e planos. São Paulo: Annablume, 2003, p. 49-62.

LOURENÇO FILHO, M. B. A Psicologia no Brasil. In: ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Org.) **História da Psicologia no Brasil**: primeiros ensaios. Rio de Janeiro: EdUERJ; Conselho Federal de Psicologia, 2004, pp. 71-108.

OZELLA, Sergio. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery; KOLLER, Sílvia Helena. **Adolescência e Psicologia**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002, p. 16-24.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Fontes e história das instituições escolares: o projeto educacional de Rui Barbosa no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei & NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). **Fontes, História e historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004, p 65-83.

MANCEBO, Deise. História e Psicologia: um encontro necessário e suas armadilhas. In: MASSIMI, Marina; GUEDES, Maria do Carmo (Orgs). **História da Psicologia no Brasil**: novos estudos. São Paulo: EDUC, Cortez, 2004, p. 11-26.

MARX, Melvin H.; HILLIX, William A. **Sistemas e teorias em Psicologia**. São Paulo: Cultrix, s.d.

MASSIMI, Marina. **História da Psicologia Brasileira**: da colônia até 1934. São Paulo: Epu, 1990.

_____. O processo de institucionalização do saber psicológico no Brasil do século XIX. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira. (Orgs) **História da Psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau, 2007. pp. 159-168.

MOURA, Fernanda Costa. Adolescência: efeitos da ciência no campo do sujeito. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, Vol.17, N.2, P.113 – 125, 2005.

NOVAES, Maria Helena. Perspectivas para o futuro da Psicologia Escolar. In: WECHSLER (org). **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 1996, p. 61-71.

NÓVOA, Antônio. In: Apresentação de: VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. (Orgs). **A escola secundária**. São Paulo: Annablume, 2003.

NUNES, Clarice. O bom e velho ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/ Ago, Nº 014, São Paulo, 2000, p. 35-60.

OZELLA, Sergio. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery & KOLLER, Sílvia Helena. **Adolescência e Psicologia**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002, p. 16-24.

_____. A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: OZELLA, Sergio (org.). **Adolescências Construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 17-40.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: Queroz, 1984.

PFROMM NETTO, Samuel. **Psicologia da Adolescência**. São Paulo: Pioneira, 1976.

_____. As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. In: WECHSLER, Solange Múglia (Org.). **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas, SP: Alínea, 1996.

PERROT, Michelle. Os atores. **História da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. Vol 4. (Trad.: Denise Bottman, partes 1 e 2; Bernardo Joffily, partes 3 e 4). São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

PESSOT, Isaías. Notas para uma Psicologia no Brasil. In: ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Org.) **História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Conselho Federal de Psicologia, 2004, pp 209-226.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. Grandes Obras da Língua Portuguesa. Santa Catarina: Gráfica Avenida, 2005

REIS, José Carlos. **Nouvelle Histoire e tempo histórico: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel**. São Paulo: Ática, 1994.

ROCHA, Marisa Lopes da. Psicologia e Educação: resgate e produção de histórias. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABUR, Fabio; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (Orgs). **Clio-Psychè: histórias da psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999.

SANTOS, B. R. dos. **A emergência da concepção moderna de infância e adolescência: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias**. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-graduação em Ciências Sociais (Antropologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo-SP, 1996.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do breve século XIX brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIM, Vera Teresa. **O legado educacional do século XIX**. Campinas-SP: Autores associados, 2006.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias de. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Disponível em:
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html> Acesso em: 3 de fevereiro de 2009.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. **História da Psicologia Moderna**. (Trad.: Suely Sonoe Murai Cuccuo). São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Apresentação à edição brasileira. In: BLOCH, Marc. **A Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. (Trad.: André Telles). Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 7-14.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

VALDEZ, Diane. **Mens sana in corpore sano**: os colégios do Dr. Abilio Cesar Borges, o Barão de Macahubas (1856-1857). Disponível em:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_037.html Acesso em 5 de abril de 2009.

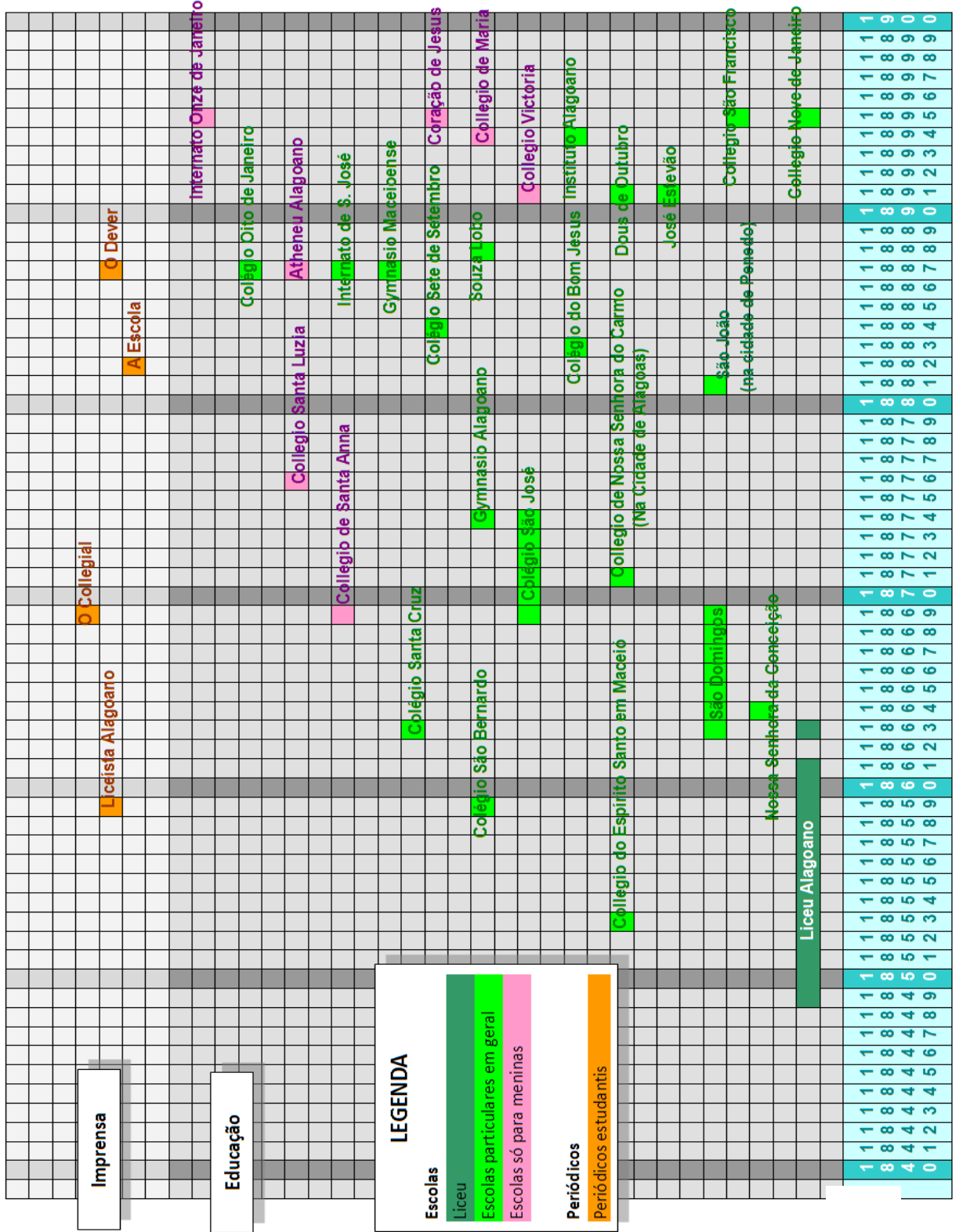
VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. (Orgs) **A escola secundária**: modelos e planos. São Paulo: Annablume, 2003.

VERÇOSA, Élcio de Gusmão. **Cultura e Educação nas Alagoas**: história, histórias. Maceió: EDUFAL, 2006.

VEYNE, Paul. O império romano. In: FEIST, Hildgard; VEYNE, Paul (orgs). **História da vida privada**: do Império Romano ao Ano Mil. Vol 1. (Trad.:) São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ANEXO

LINHA DO TEMPO DO SECUNDÁRIO ALAGOANO



Imprensa

Educação

LEGENDA

Escolas

- Liceu
- Escolas particulares em geral
- Escolas só para meninas

Periódicos

- Periódicos estudantis

