

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

**IVANILDO GOMES DOS SANTOS**

**O SABER HISTÓRICO ESCOLAR NO LICEU ALAGOANO: O ENSINO DE  
HISTÓRIA DO BRASIL CONFIGURADO NAS TESES DO CÔNEGO VALENTE**

Maceió

2012

IVANILDO GOMES DOS SANTOS

**O SABER HISTÓRICO ESCOLAR NO LICEU ALAGOANO: O ENSINO DE  
HISTÓRIA DO BRASIL CONFIGURADO NAS TESES DO CÔNEGO VALENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria das Graças de  
Loiola Madeira

Maceió

2012

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale**

- S237r Santos, Ivanildo Gomes dos.  
O saber histórico escolar no Liceu Alagoano : o ensino de história do Brasil configurado nas teses do Cônego Valente / Ivanildo Gomes dos Santos. – 2012.  
156 f. : il.
- Orientadora: Maria das Graças de Loiola Madeira.  
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2012.
- Bibliografia: f. 144-152.  
Apêndices: f. 153-156.
1. História do Brasil – Estudo e ensino. 2. Liceu Alagoano (Maceió-AL).  
3. Trabalho docente. I. Título.

CDU: 372


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


O saber histórico escolar no Liceu Alagoano:  
o ensino de História do Brasil configurado nas teses do cônego Valente

## IVANILDO GOMES DOS SANTOS

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 17 de outubro de 2012.

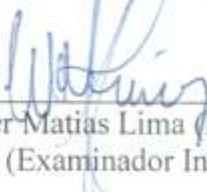
Banca Examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dra. Maria das Graças de L. Madeira (PPGE-CEDU-UFAL)  
(Orientadora)

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

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dra. Roseane Maria de Amorim (CEDU-UFAL)  
(Examinadora Interna)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Wilson Correia Sampaio (CEDU-UFAL)  
(Examinador Interno)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Walter Matias Lima (PPGE-CEDU-UFAL)  
(Examinador Interno)

Ao meu pai, Benedito Vicente (*In memoriam*),  
pela saudade que ficou. A minha mãe, Iranilda  
Gomes. A minha esposa Jahnielma Ferreira. E ao  
meu filho Filipe Gabriel, razões da minha  
caminhada.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por todas as graças e bênçãos derramadas sobre mim, pela intercessão da Virgem Maria.

Ao meu pai, Benedito Vicente e a minha mãe, Iranilda Gomes que tanto se sacrificaram, durante toda a vida para que eu tivesse uma educação de qualidade.

À minha esposa, Jahnielma Ferreira, pela paciência e compreensão.

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria das Graças de Loiola Madeira, pelas boas horas “roubadas de seu tempo”, pelos conselhos, pela dedicação dispensada e pela paciência.

Ao Prof<sup>º</sup>. Dr. Elcio de Gusmão Verçosa, que me abriu as portas do mestrado, aceitando-me como aluno especial e indicando a participação no grupo de pesquisa Caminhos da Educação em Alagoas.

Ao Côn. Delfino e ao Sr. Genivaldo, responsáveis pelo arquivo da Arquidiocese de Maceió.

Aos diretores e servidores do Liceu Alagoano, IHGAL, Biblioteca Pública de Alagoas e da Academia Alagoana de Letras.

Aos meus colegas de grupo de pesquisa, em especial a Edgleide Herculano, pela amizade e companheirismo, bem como pelos debates e discussões, que enriqueceram os meus conhecimentos.

A todos, o meu muito obrigado!

*Ultrapassa-te a ti mesmo a cada dia, a cada instante. Não por vaidade, mas para corresponderes à obrigação sagrada de contribuir sempre mais e sempre melhor, para a construção do Mundo. Mais importante que escutar as palavras é adivinhar as angústias, sondar o mistério, escutar o silêncio. Feliz de quem entende que é preciso mudar muito para ser sempre o mesmo.*

*Dom Helder Câmara*

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo principal investigar os conteúdos veiculados na disciplina de História do Brasil e História da Civilização, ministrada no Liceu Alagoano, durante a docência do professor cónego Antônio José de Cerqueira Valente, que ocupou a cadeira no período de 1929 a 1952. Com tal propósito, procuramos analisar as teses *Dissertação histórica sobre o reinado de D. Pedro II* e *Dissertação sobre os pontos controvertidos da história do Brasil*, ambas defendidas pelo referido sacerdote, quando ainda era um candidato ao cargo de docente da instituição. Consideramos que a partir das referidas teses foi possível termos pistas sobre a cultura literária e escolar da época, as preferências teóricas do autor, e poder captar os saberes que circulavam na formação discente no Liceu Alagoano da primeira metade do século XX. Nesse sentido, a pesquisa apontou que a escrita de Valente era coerente com as discussões encontradas nos compêndios e manuais didáticos da época. Estes, por sua vez, estavam associados à construção da identidade nacional, a partir, principalmente, do culto aos heróis. Esse tipo de “nacionalismo de direita”, como ficou conhecido, estava voltado para a manutenção dos projetos das elites, de seu poder e privilégios. Tais valores também estão postos nas teses do sacerdote e, conseqüentemente, foram transformados em saber escolar, contribuindo para a constituição do “espírito da nacionalidade”. Para alcançarmos esses resultados, construímos este trabalho a partir do entendimento da história como uma “ficção controlada”, conceito elaborado por Pesavento (2004). Tal compreensão somente nos foi possível, uma vez que estamos ancorados nas categorias e conceitos desenvolvidos pela *Escola dos Annales* e pela *Nova História*, especialmente as obras de Marc Bloch (1886-1944), *Apologia da história - ou o ofício do historiador* (2001) e de Michel de Certeau (1925-1986), *A Escrita da História* (1982), as quais nos ajudaram a compreender melhor o lugar e a produção das aludidas teses. Foi ainda a partir dessa base teórico-conceitual que analisamos o corpo documental encontrado, dentre eles: falas e relatórios dos presidentes de província e dos inspetores da instrução pública, leis, regulamentos, portarias, decretos, atas, livros de tomo, documentos datilografados e manuscritos, mapas, dados estatísticos, orçamentos, listas de docentes. Para identificarmos a finalidade do ensino de história, bem como analisarmos os compêndios e manuais utilizados, apropriamo-nos das reflexões teórico-metodológicas de autores como Bittencourt (1990; 1992-1993; 2004; 2005), Gasparello (2002; 2004) Toledo (2005) e Abud (2006). Além desses, Carvalho (1996; 2005) foi importante no embate com as ideias historiográficas de Valente. Assim, a partir da peculiaridade das teses e dos resultados alcançados, pudemos evidenciar algumas características do modelo de História, especialmente do Brasil, que era ensinado no Liceu Alagoano.

**Palavras-chave:** Cónego Valente. Ensino de história. Instituição escolar. Liceu Alagoano.



## ABSTRACT

This dissertation has as main objective to investigate the contents conveyed in the discipline of history of Brazil and the history of civilization in Liceu Alagoano during the teaching of Professor Antonio José de Cerqueira Valente, who occupied the function during the period from 1929 to 1952. For this purpose we analyze the *Historical Dissertations thesis on the reign of D. Pedro II and Thesis on controversial points of Brazil history*, both foretold by that priest when he was a candidate for the post of lecturer at the institution. Consider from the thesis which was mentioned it was possible to have clues about the culture of the era, the Theoretical preferences of the author, and to assimilate the knowledge that was released in students training in Liceu Alagoano the first half of the twentieth century. This sense, the survey indicated that the writing of Valente was consistent with the discussions found in compendiums and didactic manuals of the era; these in turn were associated with the construction of national identity, which was constructed from, largely by the cult of heroes. This kind of "right-wing nationalism" as it became known, was directed to the maintenance of the projects of the elites, their power and privileges. These values are also placed in the thesis of the priest, and consequently were transformed into school knowledge, helping to establish the "spirit of nationality". To achieve these results, we had to do this work from the understanding of history as a "controlled Fiction," a concept developed by Pesavento (2004). To such understanding was only possible because we were anchored in categories and concepts developed by the *Annales School* and the *New History*. Especially the works of Marc Bloch (1886-1944), *Apologia da História – ou Ofício de historiador* (2001) and Michel de Certeau (1925-1986), *A Escrita da História* (1982) helped us understand better the place and thesis produced. Was based on this theoretical and conceptual framework that we analyzed the structure of documents found, including: statements and reports of the chairmen of provincial inspectors and public education, laws, regulations, ordinances, decrees, records, book fall, typewritten documents and manuscripts, maps, statistical data, budgets, lists of teachers. To identify the purpose of teaching history, as well as analyzing compendiums and handbooks used we appropriate of the theoretical-methodological reflections of the author Bittencourt (1990, 1992-1993, 2004, 2005), Gasparello (2002, 2004) Toledo (2005) and Abud (2006). Beside these, Carvalho (1996, 2005) was important in the clash with the ideas historiographical from Valente. Thus, from the peculiarity of thesis and the results presented some characteristics of the type of history, especially of the Brazil, which was taught at the Liceu Alagoano.

**Keywords:** Canon Valente. Teaching of History. School Institution. Lyceum Alagoano.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Capa do livro, <i>Novo Methodo da Gramatica Latina</i> (1779), do Pe. Antonio Pereira de Figueiredo.....	41
Imagem 2 – Capa de <i>As aventuras de Telêmaco</i> , de Fénelon.....	43
Imagem 3 – Capa do compêndio <i>Resumo de História do Brasil</i> (1834), de Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde .....	50
Imagem 4 – <i>O Lyceista Alagoano</i> (1858).....	81
Imagem 5 – Capa do compêndio <i>História Universal</i> (1860), de Justiniano José da Rocha.....	91
Imagem 6 – Capa do compêndio <i>Geographia Elementar</i> (1836), de José Saturnino da Costa Pereira .....	92
Imagem 7 – Documento em que o Papa Pio XII nomeia o Padre Antônio José de Cerqueira Valente Cubicularios Intimus .....	111
Imagem 8 – <i>Jornal Gazeta de Alagoas</i> (05/12/1968) noticia a morte do Cônego Valente	115
Imagem 9 – Capa de <i>Dissertação historica sobre o reinado de D. Pedro II</i> (1828) .....	117
Imagem 10 – Trecho da primeira tese de Valente.....	121
Imagem 11 – Capa de <i>Dissertação sobre os pontos controvertidos da historia do Brasil</i> (1928) .....	133

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Programa do Colégio de Pedro II (1841) .....	29
Quadro 2 –	Plano de Estudos do Colégio de Pedro II (1870).....	32
Quadro 3 –	Compêndios adotados no Colégio de Pedro II (1862 a 1898).....	42
Quadro 4 –	Mapa das aulas de instrução secundária em Alagoas (1839) .....	63
Quadro 5 –	Mappa das aulas de Latim, Francez, Filosofia, Eloquencia e Geometria da Província das Alagoas (1845) .....	64
Quadro 6 –	Mappa das aulas de Instrucção Secundaria na Província das Alagoas (1849).....	66
Quadro 7 –	Quantitativo de alunos na instrução pública e particular (1864-1866) .....	74
Quadro 8 –	Tabella das Aulas do Lyceu (1866) .....	75
Quadro 9 –	Quadro demonstrativo do movimento do Liceu Alagoano no decênio de 1921–1930 .....	84
Quadro 10 –	Compêndios adotados no Liceu Alagoano (1849).....	85

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL IMPÉRIO E NA PRIMEIRA REPÚBLICA.....</b>	<b>23</b>
<b>1.1 Colégio de Pedro II: o padrão ideal de educação secundária.....</b>	<b>26</b>
1.1.1 O Colégio de Pedro II na Primeira República.....	34
1.1.2 Os compêndios e manuais adotados no Colégio de Pedro II.....	39
<b>1.2 A produção e a legitimação do saber histórico escolar para as escolas Secundárias.....</b>	<b>44</b>
1.2.1 Os compêndios de História do Brasil adotados no Colégio de Pedro II.....	49
<b>1.3 A prática dos concursos no Colégio de Pedro II: debates diante do Imperador..</b>	<b>54</b>
<b>2 AS RAÍZES DO ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO NA PROVÍNCIA DAS ALAGOAS: AS AULAS “AVULSAS” E O LICEU ALAGOANO.....</b>	<b>60</b>
<b>2.1 O Liceu Alagoano no período imperial.....</b>	<b>67</b>
<b>2.2 O Liceu Alagoano na Primeira República.....</b>	<b>81</b>
2.2.1 Os compêndios e manuais adotados no Liceu Alagoano.....	85
<b>2.3 O ensino de história no Liceu Alagoano.....</b>	<b>89</b>
<b>2.4 A respeito dos concursos e das teses.....</b>	<b>95</b>
<b>3 PADRE, PROFESSOR, JORNALISTA: AS TESES DO CÔNEGO VALENTE</b>	<b>100</b>
<b>3.1 Inserindo o homem no seu tempo e lugar: o percurso do cônego Valente.....</b>	<b>105</b>
<b>3.2 A primeira tese: configurações para o ensino da História do Brasil imperial.....</b>	<b>116</b>
<b>3.3 A segunda tese: configurações para o ensino da História do Brasil colonial.....</b>	<b>133</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>151</b>

## INTRODUÇÃO

Nossa trajetória acadêmica teve início por volta do ano de 2002, quando iniciada a graduação Licenciatura em História pela Universidade Federal de Alagoas. Outro marco importante nesse trajeto foi a conclusão da nossa especialização em Administração de Arquivos e Documentação, oferecida pelo Departamento de História da mesma universidade. Na ocasião, defendemos a monografia que tratava da *Análise e proposta para o arquivo escolar da Escola Estadual Onélia Campelo*, instituição da qual este pesquisador atualmente é Secretário Escolar. Foi justamente a partir da junção das experiências acadêmica e profissional que surgiu inicialmente o interesse pelos arquivos escolares, empenho aliado a outras inquietações, que culminou com a pesquisa aqui desenvolvida.

A ideia de analisar as teses dos professores do Liceu Alagoano foi sendo maturada a partir da participação e das discussões no grupo de pesquisa “Caminhos da Educação em Alagoas”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Assim, passamos a nos dar conta do volume de fontes existentes nos diversos acervos locais acerca de uma das instituições mais prestigiadas do Império até, pelo menos, a primeira metade do século XX brasileiro, o que não foi diferente em relação a Alagoas, com o Liceu Alagoano.

A história do Liceu Alagoano se confunde com a própria história do ensino secundário em Alagoas. Por isso, consideramos que as fontes documentais a respeito do estabelecimento e, em especial, as teses que foram defendidas por candidatos a professor são de fundamental importância para a (re)construção da história do próprio Liceu, bem como da educação no estado.

Um pouco antes do ingresso no grupo de pesquisa, já nos tinha chamado a atenção para o estudo das teses a reportagem de Lelo Macena *Liceu Alagoano: uma história ameaçada*, publicada no jornal Gazeta de Alagoas, em 07 de setembro de 2008. Dentre outras questões, atentamos para a entrevista da ex-professora do Liceu Alagoano e membro da Academia Alagoana de Letras, Solange Chalita, que se mostrava preocupada com a situação do acervo da instituição, em especial as teses defendidas pelos professores. Segue o trecho da reportagem:

[...] A artista plástica e membro da Academia Alagoana de letras, Solange Chalita, que lecionou na década de 1960 no Liceu, ressalta a importância histórica dos arquivos do Liceu Alagoano e das teses que eram apresentadas obrigatoriamente na admissão dos professores.

“Essas teses estão lá. É preciso que providências sejam tomadas no sentido de preservar esse arquivo, que é muito rico”, diz Solange Chalita ao lembrar o trabalho do então jovem postulante ao cargo de professor do Liceu, o poeta Jorge de Lima (MACENA, 2008, p. D3).

Contudo, os percalços da pesquisa aos poucos foram moldando o nosso objeto. Inicialmente entendemos que seria impossível trabalhar com tantas teses, que foram defendidas por diversos professores, concorrendo a diferentes cadeiras e em distintas épocas, as quais tratam de inúmeras temáticas. Assim, decidimos escolher uma ou duas delas para estudo. Nossa primeira intenção era investigar uma tese da época imperial, porém encontramos outro obstáculo para a pesquisa ao nos depararmos com a Resolução nº 531, de 5 de maio de 1870, que dispensava os bacharéis, doutores e clérigos das provas e exames do concurso, bem como ao nos darmos conta de que boa parte dos professores daquele período eram interinos, e que portanto estavam dispensados dos concursos. Sendo assim, voltamos o nosso olhar para a grande produção de teses nos concursos da era republicana.

Além dessas, nossa pesquisa teve outras barreiras, como o fato de o Arquivo Público de Alagoas está indisponível para pesquisa por quase um ano, permanecendo a disposição somente os periódicos e os livros de leis. Em semelhante situação, encontrava-se a Biblioteca Pública do Estado de Alagoas e o arquivo do Liceu Alagoano. Tais condições nos fez concluir que fazer pesquisa em história, especialmente da educação em Alagoas, é um verdadeiro heroísmo. Essas circunstâncias dificultaram a localização e socialização das fontes, frustrando trocas de experiências e reflexões teórico-metodológicas sobre a História da Educação em Alagoas, tendo em vista que essa documentação é relevante para o desenvolvimento de pesquisa sobre as práticas educativas, o currículo, a história das disciplinas, os processos de alfabetização, a história das instituições, dos docentes e discentes, dentre outras investigações historiográficas.

Consideramos que é importante ainda informar que a escolha do nosso objeto, dentre as várias teses localizadas (ou que nos localizaram)<sup>1</sup>, está em conformidade com a nossa formação acadêmica inicial, pois seria extremamente árduo estudar textos que não narrassem temáticas dentro da nossa área de formação.

---

<sup>1</sup> Outras teses que já foram por nós mapeadas estão expostas a título de informação no apêndice desta dissertação.

Com tais elementos, o objeto de estudo desta dissertação versa sobre a análise de duas teses de autoria do professor cónego Antônio José de Cerqueira Valente, defendidas para ingresso como lente no Liceu Alagoano em 1929<sup>2</sup>, intituladas *Dissertação histórica sobre o reinado de D. Pedro II* e *Dissertação sobre os pontos controvertidos da história do Brasil*. O mencionado sacerdote concorria, à época, para a cadeira de História e Corografia do Brasil, sendo a referida defesa das teses um requisito obrigatório na prestação de concurso para ingresso na instituição, conforme determinava o Edital nº 19, de 30 de novembro de 1927.

Para início de nossa investigação, formulamos uma indagação a respeito dos saberes veiculados no ensino de História do Brasil e História da Civilização no Liceu Alagoano, especialmente a partir das teses do cónego Valente. A partir dessa inquietação, elaboramos como tema central da nossa investigação a análise dos significados pedagógicos atribuídos pelo professor cónego Antônio Valente às temáticas por ele desenvolvidas, e como os transformou em saber escolar. Esse diálogo levou-nos a sistematizar e interrogar conceitos, argumentos e intencionalidades presentes nos discursos (teses) que ele atribuía à educação escolar. Assim, ganharam importância tanto o caráter historiográfico das teses, como também o saber didático circulado a partir delas.

Para esse tipo de compreensão, haja vista que as teses não eram compêndios, foi-nos de grande valia o conceito de ficção controlada desenvolvido por Pesavento (2004). Nesse sentido, o método que utilizamos, as fontes que encontramos e a nossa relação com este objeto nos forneceram os indícios para afirmar que os conteúdos abordados nas teses certamente foram transformados em saber escolar na prática docente de Valente. Conforme Pesavento (2004, p. 58),

[...] na análise das sensibilidades, a reflexão de que se a História é uma espécie de ficção, ela é uma ficção controlada, e sobretudo pelas fontes, que atrelam a criação do historiador aos traços deixados pelo passado. [...] O historiador precisa, pois, encontrar a tradução das subjetividades e dos sentimentos em materialidades, objetividades palpáveis, que operem como a manifestação exterior de uma experiência íntima, individual ou coletiva.

Entendemos que os saberes circulados no Liceu Alagoano poderiam ser extraídos a partir das análises das disciplinas ofertadas pela instituição, dos livros e manuais adotados e, sobretudo, neste estudo, das teses defendidas pelos professores para ingresso na instituição. Nelas podemos encontrar o pensamento dos autores (professores) sobre um determinado

---

<sup>2</sup> Vale ressaltar que as teses foram escritas e editadas em 1928, porém só foram defendidas em abril de 1929, por ocasião da realização de concurso.

tema, que era depois, na prática docente, ensinado aos alunos. Afinal, o conteúdo das teses tratava de matéria a ser dada em aula.

Para tanto, a investigação dessas teses pretendeu expor e analisar o seu conteúdo, entendendo-o como o exercício inicial de compreensão e decifração das mensagens lacunares para assim interpretar e responder a respeito dos saberes que circulavam na formação dos alunos.

Uma tentativa primeira foi se cercar de conhecimento sobre as tendências teóricas e fontes historiográficas utilizadas pelo autor, e que marcaram também o contexto histórico, educacional, político-ideológico de sua época. Com isso buscamos apontar consensos e polêmicas nos modos de pensar das elites letradas daquela época e evidenciar o passado da profissão docente, especialmente para o ingresso no Liceu Alagoano. A partir desse tipo de investigação, supomos que foi possível alargar e problematizar a temática relacionando-a com a forma como o ensino secundário havia se estruturado em Alagoas. Por isso, visamos ainda estudar como foi estruturado o ensino secundário no período imperial e republicano de Alagoas.

Para uma melhor análise das teses do cônego Valente, procuramos ficar sempre atentos a algumas indagações como: A que grupos o professor estava vinculado? Quais conteúdos eram explorados e a quem eles interessavam? Para qual público da elite intelectual escrevia? Quais debates intelectuais foram travados nessas teses? De que maneira os conteúdos abordados nas teses eram transformados em saber escolar?

Muito provavelmente, a defesa da tese pelos candidatos a professores do Liceu Alagoano representava para o docente um momento privilegiado de demonstração de sua erudição e educação humanística e, portanto, era uma ocasião de grande satisfação para eles, uma vez que, sendo homens da elite letrada – a maioria era médico, bacharel em direito e clérigo –, além da busca por glória e prestígio, supunha-se que se sentiam lisonjeados em defendê-las.

Constatamos uma ausência na literatura historiográfica da educação alagoana e brasileira a respeito de uma reflexão sobre as teses docentes ou dessa produção intelectual elaborada para concurso nas instituições de ensino público. Por ser um objeto que pouco tem inquietado os historiadores da educação brasileira, compreendemos a sua força investigativa,



revelando-se numa demanda a ser enfrentada pelas futuras pesquisas em história da educação. O médico Abelardo Duarte, ao escrever a primeira e única obra sobre o Liceu Alagoano, sugere, inclusive, um estudo sobre as teses que mereceram das bancas examinadoras os melhores conceitos.

É claro que uma apreciação, mesmo perfunctória, acêrca de tôdas as Teses apresentadas, desde 1927 até 1960, fugiria dos moldes dêste trabalho. Mas, o desejo de contribuir para o maior conhecimento da vida do Liceu, fornecendo dados aos estudiosos ou interessados, não impedem que aos elementos informativos se juntem outros. E estas observações serão, porém, mais de cunho pessoal, embora de certo modo possam traduzir o conceito que, sôbre os trabalhos aqui particularmente destacados, faz o público. Pelo inequívoco valor, merecem menção especiais as Teses dos então candidatos Álvaro Dória, Joaquim Ramalho, Cônego Antônio Valente, Ezechias da Rocha, Egas Duarte, Lages Filho, Pe. Adelmo Machado, Paulo de Albuquerque, Campos Teixeira, Jorge de Lima, Con. Antônio Tobias Costa, Pe. Luiz Gonzaga Pontes, Deraldo Campos, José Seixas de Barros, Aloísio Teles, Manoel Viana de Vasconcelos, José Simplicio da Rocha Filho, Fernando Oiticica; e da última fase as dos então candidatos José Sílvio Barreto Macedo, Pe. Humberto Cavalcanti, José da Silveira Camerino, Hélio Lopes, Antônio Mário Mafra, Teobaldo A. Barros, Wanilo Galvão Barros e outros (DUARTE, 1961, p. 157).

Essa ausência de estudos sistematizados sobre as teses dos docentes do Liceu Alagoano é estendida inclusive para investigações sobre a própria instituição, pois não temos uma tradição historiográfica a respeito dela. Quando muito, os estudos sobre Liceu Alagoano estão esparsos em outras pesquisas, como exporemos em meio ao texto.

Tivemos como principal fonte do nosso objeto de pesquisa as teses do professor cônego Antônio Valente, publicadas pela Papelaria Valente, em 1928. Várias teses, defendidas pelos professores no período da Primeira República, foram publicadas e podem ser encontradas na Biblioteca do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, Biblioteca Pública de Alagoas e na Biblioteca da Academia Alagoana de Letras<sup>3</sup>. Eventualmente outras teses podem ser localizadas no Arquivo Público do Estado de Alagoas ou no arquivo do próprio Liceu Alagoano. Tarefa essa que não nos foi possível realizar pelos motivos já apontados.

Lançamos mão de outras fontes históricas que foram demandadas pelo nosso objeto, tais como leis e regulamentos, falas e relatórios dos presidentes da província, mapas de aulas, periódicos, documentos manuscritos e datilografados, como atas e livros de tomo, especialmente os encontrados no Arquivo da Arquidiocese de Maceió. Segundo Certeau (1982, p. 85), “[...] ‘ir aos Arquivos’ é uma lei tácita da história [...]”, porque dele ficamos à mercê para as nossas ponderações. Assim, o estabelecimento das fontes que fizemos junto aos

---

<sup>3</sup> Ver apêndice.

arquivos citados, as técnicas de (re)copiar, transcrever ou fotografar os documentos que utilizamos fazem parte do conjunto de práticas e técnicas do fazer próprio do historiador.

Embora o conjunto de documentos apresentados faça parte dos chamados “documentos oficiais”, os relatórios que apresentam uma versão sobre a educação escolar do Período Imperial e da Primeira República nos permitiram conhecer professores, alunos e demais funcionários da instituição. Além disso, analisar a legislação e os relatórios referentes à organização da instrução pública na província nos possibilitou reaver as intenções e os propósitos dos dirigentes. Por vezes, esses documentos traduziam somente posições políticas de pouco efeito prático, contudo, determinavam programas, currículo, métodos e compêndios. Para Mattos (1987, p. 259), percorrer este corpo legal nos permite recuperar o tipo de educação e de estado que as elites nacionais pretendiam imprimir à sociedade brasileira.

Para a análise dessa documentação, apropriamo-nos da base teórica e metodológica da *Escola dos Annales*<sup>4</sup> e da *Nova História*<sup>5</sup>, mais precisamente nos aportamos em Marc Bloch (1886-1944), no livro *Apologia da história - ou o ofício do historiador* (1949). A nova historiografia nos traz novos conceitos para as categorias fonte e tempo histórico, possibilita-nos o trabalho articulado a outras ciências e outros campos do conhecimento humano.

Essa renovação alicerçada na *Escola dos Annales* possibilita ao historiador uma imensa variedade de fontes, que até então não eram levadas em consideração pela história “tradicional”, permitindo a articulação e o confronto teórico-metodológico, a partir da análise e interpretação de fontes de natureza diversa, tais como documentos escritos, orais, arqueológicos, imagéticos, arquitetônicos e materiais, dentre outras. De acordo com Bloch (2001, p.79), “a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele [...]”. Nesse sentido, é proposta a ampliação do conceito de fonte histórica, a qual não se restringe somente às fontes oficiais. Além disso, o grupo francês elaborou uma mudança substancial na compreensão do tempo histórico, enfatizando o lado repetitivo, cíclico, resistente, inerte, constante da vida dos homens, tendo em vista que a **história da longa duração** enfatiza os movimentos lentos e representa uma desaceleração das mudanças. Para Bloch:

---

<sup>4</sup> Escola dos *Annales* é um movimento historiográfico surgido na França em 1929, em torno do periódico acadêmico criado por Lucien Febvre e Marc Bloch, que incorporava métodos das Ciências Sociais à História.

<sup>5</sup> Nova História é como é conhecida a terceira geração da *Escola dos Annales*, encabeçada por Georges Duby, Jacques Le Goff e Emmanuel Le Roy Ladurie, dentre outros.

O tempo humano, em resumo, permanecerá sempre rebelde tanto à implacável uniformidade como ao seccionamento rígido do relógio. Faltam-lhe medidas adequadas à variabilidade de seu ritmo e que, como limites, aceitem frequentemente, porque a realidade assim o quer, conhecer apenas zonas marginais [...] (2001, p. 153).

Dessa forma, o conceito de longa duração foi de fundamental importância na escrita desta dissertação, pois aportados nessa categoria procuramos recuperar períodos históricos mais alargados observando as permanências, especialmente no que diz respeito aos propósitos do ensino de história no Império e na Primeira República, além do currículo, conteúdos, manuais e compêndios utilizados no ensino secundário.

Em contraposição à história de matriz positivista enraizada nos “grandes homens”, exércitos, povos e fatos, e rejeitando os limites do conceito de superestrutura da história marxista (FONSECA, 2008, p. 55), a Escola dos *Annales*, empreendida por Febvre e Bloch, permite-nos compreender o homem na plenitude do seu viver, afinal que é a história senão a “ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55). Diferentemente das correntes anteriores que privilegiavam a história política, episódica, linear e evolucionista, para a Nova História passam a ter destaque as diferentes dimensões da vida humana no tempo, por suas reflexões teórico-metodológicas passa a privilegiar a vida cotidiana: o trabalho, a família, o gênero, a alimentação, a saúde, as idades de vida (infância, juventude, velhice), o urbano, o rural, a educação (leitura, impressos, profissão docente, práticas pedagógicas, currículo, etc.), a sexualidade, a religiosidade, a morte.

Somados a esses aspectos, as bases teórico-metodológicas da Escola do *Annales* e da Nova História permitem um diálogo entre a história e as demais ciências, ou seja, a prática da interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, como se conceitua atualmente. E isso foi fundamental nesta pesquisa, por ter permitido transitar nos demais campos relacionados à história, educação, religião, economia, política e cultura.

Além disso, essa bagagem teórico-metodológica nos permite meios de controle e verificação para o uso do conceito de ficção controlada. Esta categoria, por sua vez, nos possibilita o recurso ao extratexto, que segundo Pesavento (2004, p. 67-68) é “[...] referente a um contexto mais amplo, e pode intervir na estratégia de cruzamento com os dados de análise”. Dessa forma “[...] a História, como ficção controlada, se presta à testagem, à comprovação, mesmo que a experiência passada não seja mais capaz de ser reproduzida.

Hipoteticamente, permite-se ao leitor refazer o caminho do historiador nos arquivos e também se o convida a seguir suas deduções [...]” (PESAVENTO, 2004, p. 67).

A proposta trazida pelos *Annales* abre espaços para a construção da memória educativa, pois evidencia e deixa clara a estreita relação existente entre a educação, a história e a cultura, além de apontar categorias que transitam pelas três áreas do conhecimento, conforme analisa Fonseca:

[...] a história da educação, como especialização da história, ou, dito de forma mais consistente, como campo temático de investigação, não tem fronteiras a definir com a história cultural. Antes, utiliza seus procedimentos metodológicos, conceitos e referenciais teóricos, bem como muitos objetos de investigação [...] (2003, p. 59).

Interrogar os documentos e fazê-los falar é algo primordial para a realização de pesquisas históricas bem sucedidas, pois as fontes só falam quando sabemos lhes fazer as perguntas de forma adequada. Como argumenta Bloch:

Mas, a partir do momento em que não nos resignamos mais a registrar [pura e] simplesmente as palavras de nossas testemunhas, a partir do momento em que tencionamos fazê-las falar [mesmo a contragosto], mais do que nunca impõe-se um questionário. Esta é, com efeito a primeira necessidade de qualquer pesquisa histórica bem conduzida (2001, p. 75).

Por isso, foi imprescindível para esta pesquisa interrogar as fontes, fazer os documentos falarem. Mais especificamente, foi necessário fazer as teses falarem, averiguar o lugar da escrita de seu autor, afinal os documentos “[...] mesmo os aparentemente mais claros e complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los” (BLOCH, 2001, p. 79).

Tais perguntas nos ajudaram a alargar os documentos acessados, tornando-os mais generosos com relação às informações necessárias para nosso estudo, captando seus sentidos e revelações. De acordo com Lara (2008, p. 18-19), precisamos “inventar as fontes”:

Conforme as perguntas que lhes são feitas, os documentos que sobreviveram até hoje podem se mostrar mais ou menos generosos. Claro está que não se pode fazer qualquer pergunta aos textos que encontramos nos arquivos. Quando queremos saber coisas que não estão explicitamente registradas por eles, ou que não estão ligadas às motivações que deram origem aos escritos, temos que recorrer a estratégias para obter informações – inventar modos e meios de retirar dados e obter respostas para nossas perguntas – e, portanto, inventar fontes.

Para ampliar a nossa discussão, procuramos dialogar com Michel de Certeau (1925-1986), principalmente com o texto *A escrita da história* (1982), em que o autor descreve *A operação historiográfica*. Vários conceitos e categorias apresentados por ele nos ajudaram a

compreender principalmente a produção das teses. Nesse capítulo, Certeau expõe as peculiaridades do cotidiano do trabalho do historiador e, segundo sua análise, “[...] a operação histórica se refere à combinação de um *lugar* social, de *práticas* ‘científicas’ e de uma *escrita* [...]” (CERTEAU, 1982, p. 66). Dessa forma, a partir da articulação desses três campos é que o historiador constrói a sua narrativa.

Superando os postulados positivistas que pregavam uma “história verdade”, na qual o historiador deveria se desprender de seus preconceitos e credences e deslocar-se das tensões do seu momento histórico para construir uma narrativa neutra, Certeau entende a história como uma “interpretação”, pois “[...] em história todo sistema de pensamento está referido a ‘lugares’ sociais, econômicos, culturais, etc. [...]” (CERTEAU, 1982, p. 66). Contudo, “nem por isso deixa de ser científica”, uma vez que é “ submetida a procedimentos de análise e a construção de um texto” (CERTEAU, 1982, p. 73, p. 66), sendo, dessa forma, regulada e controlada por uma série de princípios historiográficos.

Para análise e discussão do ensino de história, objeto de nosso estudo, apropriamo-nos das reflexões teórico-metodológicas de autores que trataram a respeito da temática, como Bittencourt (1990; 1992-1993; 2004; 2005), Gasparello (2002; 2004) Toledo (2005) e Abud (2006), que abriram caminhos para pesquisas sobre os livros didáticos de história e do ensino de história em geral. Este, por sua vez, esteve por muito tempo voltado para a construção da identidade nacional, como veremos no decorrer de nossa discussão.

Foi a partir desses referenciais que construímos o presente texto, que como todo o texto historiográfico é datado e marcado por um lugar sócio, econômico, político e cultural. Além disso, é limitado pelas fontes acessadas e enquadra-se num sistema de referências e pertencimentos, aceitando e recusando diálogos, conexões e cruzamentos.

Diante disso, assim dividimos o presente estudo. A primeira seção intitulada *O ensino secundário no Brasil Império e na Primeira República* destina-se, especialmente, a oferecer ao leitor, além de um panorama dessa modalidade de ensino no país, a compreensão de como se configurou o ensino de história no Brasil durante o Império e a Velha República. Nele apresentamos os conceitos fundamentais para a compreensão da escola secundária no período. Baseados em clássicos da história da educação, tais como Geraldo Bastos Silva (1959), Maria de Lourdes Mariotto Haidar (1972) e Fernando de Azevedo (1976), discutimos o ensino secundário na Corte e no Colégio de Pedro II. Destinado a servir como modelo aos

estabelecimentos congêneres provinciais e particulares, o referido Colégio passou por inúmeras reformas, que influenciaram nas demais instituições secundárias. Contribuíram ainda para a construção deste objeto de estudo, autores como: Dória (1997), Nunes (1999), Razinni (2000), Vechia e Cavazotti (2003), Araujo (2004), Arriada (2007), Gondra e Schueler (2008), que estudaram o ensino secundário no período em questão.

Das obras acima sinalizadas, ressaltamos o texto *Introdução à crítica do ensino secundário* (1959) do alagoano Geraldo Bastos Silva, em cuja escrita nos apoiamos na elaboração da seção I, e que, portanto, ajuda-nos a esclarecer melhor o lugar de escrita dele e de sua periodização. Esse estudo é resultado de 25 anos de leitura e estudo sobre a educação brasileira. Na condição de professor do ensino secundário e funcionário do Ministério da Educação e Saúde Pública, desde 1946, Bastos esteve envolvido nos debates sobre a modernização da educação brasileira a partir da segunda metade do século XX, que resultou na LDB de 1971. Sua obra reporta-se ao modelo de ensino secundário desenvolvido, desde as suas origens, na Europa e nos Estados Unidos, de base mais tecnológica, para tecer críticas ao padrão brasileiro, que ainda, em meados do século XX, conservava como alicerce a forma de pensar humanista. Esse ideário de modernização foi fomentado por organismos internacionais, como a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), criada em 1948, além de iniciativas do Governo brasileiro com a criação, em 1937, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), com o nome de Instituto Nacional de Pedagogia, e da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), criada em 1953, cujo objetivo era difundir e elevar o nível do ensino secundário brasileiro, como nos lembram Gatti e Inácio Filho (2011).

*As Raízes do ensino secundário público na província das Alagoas: as aulas “avulsas” e o Liceu Alagoano* constituem o objeto de estudo da segunda seção desta dissertação. Nele apontamos como se constituiu a cadeira história na instituição liceal. E apoiados em autores como Craveiro Costa (1931) e Élcio de Gusmão Verçosa (2006), analisamos as leis, regulamentos, falas e relatórios dos presidentes da província de Alagoas. Assim, tentamos reconstruir e interpretar historicamente a gênese, a organização e o processo de estruturação da educação secundária em Alagoas, que se configurou na concomitância de aulas descentralizadas no interior e cadeiras centralizadas na capital, com o Liceu Alagoano.

Para a construção desta seção, foi-nos ainda de grande valia a obra *História do Liceu Alagoano (Desde a sua criação até o ano de 1960)*, publicada no ano de 1961, pelo médico e historiador alagoano Abelardo Duarte<sup>6</sup>. Ainda que levemos em consideração o seu teor interpretativo bem similar aos intelectuais do período provincial, o livro nos fornece um registro valioso do centenário da instituição, em especial, por nos informar sobre os docentes e suas respectivas cadeiras ministradas, demarcadas por períodos cronológicos. Contudo, estivemos atentos à escrita de Duarte que tinha a intenção de exaltar o Liceu Alagoano, na celebração de seu centenário, no sentido de engrandecer seus antepassados, particularmente a família Duarte. Para ela, dedica inclusive um subcapítulo do livro: “Registro, como homenagem à memória dos meus antepassados, a larga participação dos Duarte, de Maceió, no professorado do Liceu, o que faço sem falsa modéstia” (DUARTE, 1961, p. 151). Ainda sobre Duarte, vale informar que ele também foi professor do Liceu a partir do final dos anos de 1920, lecionando as cadeiras de Cosmografia, de Geografia e de Geografia do Brasil.

Na terceira seção, *Padre, professor, jornalista: as teses do cônego Valente*, procuramos abordar as duas teses defendidas pelo sacerdote para ingresso como docente do Liceu Alagoano. Inicialmente buscamos reconstruir a trajetória de Valente, dando ênfase à ação religiosa, cultural e, sobretudo, educacional na sociedade maceioense, seja como sacerdote, membro do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, professor de História do Brasil do Liceu Alagoano ou como fundador-redator do jornal da Arquidiocese de Maceió, *O Semeador*<sup>7</sup>. Com tal finalidade, tomamos como fontes o texto datilografado da conferência pronunciada pelo Mons. José Luiz Soares<sup>8</sup>, além dos documentos relativos à história da Arquidiocese de Maceió, encontrados no Arquivo da Cúria Metropolitana. Posteriormente, analisamos as teses *Dissertação histórica sobre o reinado de D. Pedro II* e *Dissertação sobre*

<sup>6</sup> Maceió AL 18/5/1900 - Maceió AL 7/3/1992. Foi médico do Serviço de Saneamento Rural, e organizou o primeiro Serviço de Higiene Infantil. Entra para o magistério em 1930, por concurso, sendo nomeado catedrático de Cosmografia do Liceu Alagoano, ocupando, depois, a cátedra de Geografia do Brasil, na Escola Normal. Como médico, foi chefe de Clínica Pediátrica do Hospital Infantil da Santa Casa de Maceió e Diretor-Médico do Instituto de Assistência e Proteção à Infância de Alagoas. Fundou, com colegas, a Faculdade de Medicina de Alagoas, tendo proferido a aula inaugural, sob o tema Conquistas e Tendências da Medicina Contemporânea. Professor de Clínica Pediátrica e Higiene Infantil da mesma Faculdade, da qual, também foi diretor (1954/57 e 1964/70). Membro da AAL, tendo ocupado a cadeira V, e membro da Academia Carioca de Letras. Sócio do IHGB, eleito sócio correspondente em 17/12/1975. Sócio do IHGA, empossado em 16/9/1940, sendo patrono José Antônio Duarte da cadeira 1 (BARROS, 2005a, p. 436-439).

<sup>7</sup> Vale salientar que não se trata de um estudo biográfico sobre Valente, haja vista que nosso objeto de estudo é o ensino de história, a partir das suas teses, mas de uma reflexão sobre a vida do autor para podermos entender melhor suas matrizes de formação intelectual e moral, e assim compreendermos melhor a escrita das teses e sua prática docente.

<sup>8</sup> Intitulada *Nossas figuras pouco lembradas* a conferência era uma realização da Fundação Teatro Deodoro (FUNTED) e foi pronunciada em 18 de outubro de 1981, no Teatro de Arena Sérgio Cardoso, em Maceió.

*os pontos controvertidos da historia do Brasil*, ambas defendidas pelo cônego Antônio Valente, como requisito para ingresso no cargo de docente de História do Brasil do Liceu Alagoano.

As teses foram por nós problematizadas a partir das considerações e discussão do ensino de História e da sua trajetória enquanto disciplina escolar, bem como de seu conteúdo historiográfico. Nessa perspectiva, os (as) autores (as), os quais já citamos anteriormente, que construíram um panorama histórico a respeito da temática, foram de grande valia na construção dessa narrativa. Do ponto de vista da crítica histórica, para a análise das teses de Valente, especialmente a primeira, em razão de o teor nos remeter a apreciação do governo monárquico brasileiro, contamos com o apoio de autores que se detiveram a respeito, como Carvalho (1996; 2005), Banafé (2007), Dantas (2007) e Mattos (2007).



## 1 O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL IMPÉRIO E NA PRIMEIRA REPÚBLICA

No início do século XIX, com a chegada da Corte de Dom João VI ao Brasil, em 1808, a sociedade brasileira foi sacudida por transformações significativas. O fato de o Brasil passar de Colônia a Reino Unido a Portugal e Algarves exigiu um novo ordenamento das instituições político-administrativas. A Missão Artística Francesa<sup>9</sup> que desembarcou no Rio de Janeiro em 26 de março de 1816, a bordo do veleiro americano Calpe, trouxe consigo um padrão estético cosmopolita, que influenciou a cultura brasileira por muitos anos. Juntamente com os artistas, cientistas e arquitetos da comitiva do rei de Portugal, impulsionaram a organização da vida intelectual no Brasil, com a criação de várias instituições culturais, a serviço das elites reais de Salvador e do Rio de Janeiro, como: a Imprensa Régia; a Biblioteca Real; o Banco do Brasil; o Jardim Botânico, criado como Real Horto (1808); a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios; as Escolas Médico-Cirúrgicas de Salvador e do Rio de Janeiro (1808); a Academia de Marinha (1808); a Academia Real Militar (1810)<sup>10</sup>; e o Museu Imperial (1818).

Com a Independência política (1822), em decorrência da vitória dos liberais sobre os conservadores, e fundado o Império do Brasil, essas mudanças político-administrativas e socioculturais foram aceleradas. Assim o país necessitava de instituições que rapidamente preparassem as elites intelectuais e administrativas imprescindíveis ao funcionamento da máquina estatal. Nesse sentido, organizaram-se primeiramente no Brasil os cursos superiores, com a criação dos Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais (1827) e das Faculdades de Medicina (1832), antes que os cursos secundários estivessem consolidados. Sendo que os graus superiores estavam sempre a determinar os graus inferiores, de tal forma que o ensino secundário permanecia a serviço do ensino superior<sup>11</sup>.

A expansão e circulação de periódicos, especialmente jornais e revistas, tendo o poder público como um de seus principais clientes, foi fundamental para que essas transformações se consolidassem durante todo o Império. Essa nova conjuntura, aos poucos, foi dando

---

<sup>9</sup> A Missão Artística Francesa, formada por artistas e artífices, era chefiada por Joachin Lebreton. Entre arquitetos, pintores, escultores, serralheiros etc., destacou-se o pintor de história Jean-Baptiste Debret, que desenhou indígenas, cenas de rua e escravos no Rio de Janeiro.

<sup>10</sup> Segundo Azevedo (1976), em 1832, a Academia de Marinha e a Academia Real Militar passaram a ser uma só instituição de engenharia militar, naval e civil, com os seguintes cursos: Matemática (4 anos); Militar (2 anos); Pontes e calçadas (2 anos); e Construção naval (2 anos).

<sup>11</sup> Vale ressaltar que essa tendência elitista do ensino brasileiro provocou um grave problema estrutural de formação escolar no Brasil, com a pouca atenção dada ao ensino das séries iniciais.

condições para a ascensão de uma elite letrada, intelectual, reconhecida socialmente por seu *status* cultural. Tais mudanças foram mais expressivas na Corte, dotada de muitas instituições e tida como o centro irradiador da cultura. Todavia nas demais províncias também existiam grupos que formavam lugares de sociabilidade e círculos de leituras.

Excetuando-se o Seminário de Olinda, criado em 1800, pelo bispo Azeredo Coutinho, e o Liceu Provincial de Pernambuco<sup>12</sup>, fundado em 1826, as aulas<sup>13</sup> “avulsas” de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio espalhadas pelo país configuravam as aulas públicas de ensino secundário no início do Império. Essas cadeiras descentralizadas, a exemplo das “aulas régias” sem organicidade do período pombalino, não garantiam uma seriação pré-fixada. Delas participavam alunos de todas as idades e níveis, reunidos numa mesma aula. Não havia um tempo para término de um curso, e o aluno frequentava as aulas até conseguir ser aprovado nos Exames de Preparatórios.

O Ato Adicional de 1834 – emenda ou reforma à Constituição de 1824 – estabeleceu algumas mudanças significativas, principalmente no que se referiu ao Capítulo V da Constituição. Nessa emenda, de roupagem liberal, as reivindicações descentralizadoras extinguiram os Conselhos de Estado e criaram as Assembleias Legislativas Provinciais com poderes para legislar sobre organismos sociais, dentre eles a instrução pública em nível primário e secundário. Essa ação do governo regencial possibilitou a descentralização da educação, e assim a organização e estruturação do ensino secundário nas províncias. Entretanto, o Presidente da Província continuou sendo nomeado pelo Poder Central para garantir a não fragmentação do país.

Contudo, Silva (1959), Haidar (1972) e Azevedo (1976) consideram que a descentralização do ensino público a partir do Ato Adicional de 1834 foi a principal causa da “desoficialização”<sup>14</sup> do ensino secundário público no período imperial. A partir dele o poder central eximiu-se de suas obrigações, restringindo-a ao Município Neutro, passando a responsabilidade às províncias, que, segundo esses autores “não possuíam recursos suficientes para o financiamento da instrução pública”. Esse cenário possibilitou a expansão da iniciativa

---

<sup>12</sup> Liceus e Colégios eram as instituições representativas do ensino secundário francês. Na França napoleônica “visavam, especialmente, os liceus, a satisfação da necessidade administrativa de pessoal para o serviço civil e para o exército [...]. O significado profundo dos liceus, na obra napoleônica, é função do fato de que, socialmente, como diz Hubert, a sorte dessa obra ‘estava ligada à classe burguesa, que ela servia a manter a posse dessa situação burguesa’[...]” (SILVA, 1959, p. 183).

<sup>13</sup> Aulas ou cadeiras era termo utilizado para designar uma escola de uma determinada disciplina.

<sup>14</sup> Tais autores entendem por desoficialização a supremacia do ensino privado sobre o ensino público.

privada, que passou a dominar o ensino secundário do país no Império. Entretanto, considerar o Ato Adicional como a única causa das deficiências no ensino público secundário nos parece um pouco simplório, pois outros aspectos conjunturais, como a falta de interesse por parte das elites locais em investir na escolarização, devem ser levados em consideração como um ponto fundamental.

Vale ressaltar que pesquisas menos generalizantes e mais recentes, como a de Ferronato (2012), sobre a instrução secundária na província da *Parahíba do Norte* (1836-1884), apontam para uma direção diferente da apresentada pelos referidos autores. Segundo Ferronato, o Liceu Paraibano conseguiu barrar o crescimento da iniciativa privada nesse segmento de ensino, uma vez que “[...] o Lyceu Provincial da Parahyba do Norte, se sobrepôs às instituições particulares ou não oficiais [...]” (FERRONATO, 2012, p. 5). Por outro lado, a pesquisa de Arriada (2007), que trata da escola secundária no Rio Grande do Sul, confirma a tese da desoficialização do ensino secundário, conforme afirmam os autores clássicos.

Face à nova realidade educacional, pós Ato Adicional, a partir de 1835 os governos provinciais começaram a estruturar seus sistemas de ensino secundário. Com a reunião das cadeiras avulsas são inaugurados nas capitais provinciais o Ateneu do Rio Grande do Norte em 1835, e os Liceus da Bahia e da Paraíba, ambos em 1836. O Liceu Baiano funcionava com as seguintes cadeiras: “[...] gramática latina e grega, gramática filosófica da língua portuguesa, eloquência e poesia, análise crítica dos nossos clássicos, aritmética, geometria e trigonometria, geografia e história, filosofia racional e moral, comércio, desenho e música” (SILVA, 1959, p. 211-212).

No ano seguinte, 1837, foi criado na Corte o Colégio de Pedro II<sup>15</sup> destinado a ser o padrão ideal para os demais colégios públicos e particulares e liceus do Império. Sobre o “Colégio do Imperador” trataremos na próxima subseção.

---

<sup>15</sup> Por considerarmos que as palavras não estão dissociadas de ideias, sentimos a necessidade de explicar algumas categorias. Segundo Aries (1978, 169-170), “no século XIII, os colégios eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores. Os bolsistas aí viviam em comunidades, segundo estatutos que se inspiravam em regras monásticas. Não se ensinava nos colégios. A partir do século XV, essas pequenas comunidades democráticas tornaram-se institutos de ensino, em que uma população numerosa (e não mais apenas os bolsistas da fundação, entre os quais figuravam alguns administradores e professores) foi submetida a uma hierarquia autoritária e passou a ser ensinada no local. Finalmente, todo o ensino das artes passou a ser ministrado nos colégios, que forneceriam o modelo das grandes instituições escolares do século XV ao XVII, os colégios dos jesuítas, os colégios dos doutrinários e os colégios dos oratorianos: o colégio do Ancien Règime, mais distante dos primeiros colégios de bolsistas do século XIV do que de nossos colégios de hoje, diretamente anunciados por ele apesar de diferenças importantes, e, sobretudo, da ausência de internato. O estabelecimento definitivo de uma regra de

### 1.1 O Colégio de Pedro II: o padrão ideal de educação secundária

Em 02 de dezembro de 1837 o então Ministro do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos, transformou o Seminário de São Joaquim, antigo Colégio dos Órfãos de São Pedro, em uma instituição de letras secundárias sob a denominação de *Imperial Collegio de Pedro II*. A data de fundação da instituição não foi escolhida por acaso, afinal era o dia do aniversário natalício do herdeiro do trono imperial, D. Pedro II. Contudo, a solene inauguração da instituição ocorreu somente em 25 de março de 1838, data marcada pela dupla celebração do aniversário do juramento da Constituição do Império (25/03/1823) e da Anunciação de Nossa Senhora. Ambas as festividades de suma importância à época para a Igreja e para o Estado, “unia-se aquela a este na famosa aliança histórica de trono e altar” (DÓRIA, 1997, p. 23-25).

A criação do Colégio Pedro II como modelo para os demais congêneres representou o triunfo das forças centralizadoras em reação ao Ato Adicional. Efetivamente significou o controle do poder central sobre o ensino secundário, mesmo que de forma indireta, assim

[...] revelando toda a preocupação com a formação daqueles que, virtualmente, deveriam constituir o “mundo do governo”, o Governo-Geral acabaria por exercer um controle indireto sobre o ensino secundário no Império. E o fez por meio do estabelecimento de um padrão modelar de ensino, representado pelo Colégio Dom Pedro II, cuja exemplaridade esperava-se ver imitada pelo conjunto das províncias (MATTOS, 1987, p. 266-267).

Por ser uma instituição elitista, seu corpo docente era seletivo dentre os grandes intelectuais do período. Seus alunos eram selecionados com muito rigor e os programas de ensino eram de base clássica e de tradição humanística, com disciplina rígida imposta pelos regulamentos da respectiva instituição.

Organizado ao estilo francês, o Colégio modelar oferecia o curso de Bacharelado em Letras, inicialmente com duração de 8 anos, composto pelo seguinte programa: Língua Nacional, Latim, Grego, Francês, Inglês, Retórica, Geografia, História, Filosofia, História Natural, Física, Química, Matemática elementar e Astronomia (NUNES, 1999, p. 70).

---

disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, de simples sala de aula para o colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude”.

Concluído o curso de Bacharelado em Letras, o aluno era dispensado dos exames de preparatórios exigidos para o ingresso nos cursos superiores<sup>16</sup>.

Concebido com a finalidade de formar uma elite intelectual no país, o “Colégio do Imperador” era o centro difusor do conhecimento e da cultura letrada da época. Assim, funcionava como um padrão para as demais instituições públicas e privadas de educação secundária, liceus e colégios do Império. Contudo, segundo Haidar (1972), os currículos e programas dos estabelecimentos secundários nas províncias eram definidos pelos exames preparatórios<sup>17</sup>, antes que pelo Pedro II. Ainda segundo essa autora, os referidos exames forneciam um padrão real em contraposição ao padrão ideal do colégio da Corte. Nesse sentido, o ensino secundário brasileiro abdicava de seu caráter formativo assumindo uma feição totalmente preparatória, que perdurou por todo o período imperial.

Essa situação se refletia no ensino secundário de todo o Império, especialmente naquele ministrado nos liceus provinciais, afinal o intuito era habilitar o maior número de alunos aos cursos superiores. Com algumas raras exceções, os liceus provinciais se limitavam a ensinar as cadeiras exigidas nos preparatórios. Quando ofertavam aulas que não eram exigidas nos referidos exames, essas tinham pouca frequência ou ficavam vazias. O fato de os exames realizados nos liceus provinciais não serem aceitos pelas instituições de ensino superior prejudicou o ensino liceal, que via o decréscimo de suas matrículas e o crescimento das inscrições nos estabelecimentos particulares, que ofereciam uma preparação rápida a um bom preço.

Aprovados seus estatutos, com base nos dos liceus da França<sup>18</sup>, pelo decreto de 31 de janeiro de 1838, logo o Governo Imperial procurou providenciar as melhorias no prédio do antigo Seminário de São Joaquim. Além disso, procurou dotá-lo de mobília para atender às demandas do alunado cortesão. Com tal finalidade, contou com os trabalhos do arquiteto

---

<sup>16</sup> Essa aceção de que o ensino secundário era uma preparação para os cursos superiores perdurou por todo o Império e boa parte da República fazendo com que os estabelecimentos públicos e particulares se limitassem a ensinar somente os conhecimentos exigidos nos exames. Além disso, para ingressar em um curso superior não era necessário que o aluno apresentasse certidões de conclusão do ensino secundário, mas somente que ele fosse aprovado nos exames, desvalorizando as instituições e transformando-as em estabelecimentos preparatórios.

<sup>17</sup> Inicialmente a realização dos exames de preparatórios era um privilégio da Capital do Império e de algumas províncias que possuíam cursos superiores, tais como Bahia e Pernambuco. Somente em 1873, pelo Decreto 5.249, 2 de outubro, as mesas gerais de exames se multiplicaram por todo o Império.

<sup>18</sup> Segundo o Ministro do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos (apud VECHIA e CAVAZOTTI, 2003), o regulamento era uma adaptação dos que regiam os liceus da França, sendo que muitas das disposições eram cópias literais.

Grandjean de Montigny, um dos componentes da Missão Artística Francesa (DÓRIA, 1997, p. 24). Ao adotar a França como “madrinha”

[...] a instrução cumpria – ou deveria cumprir – um papel fundamental, que permitia – ou deveria permitir – que o Império se colocasse ao lado das “Nações Civilizadas”. Instruir “todas as classes” era, pois, o ato de difusão das Luzes que permitiam romper as trevas que caracterizavam o passado colonial; a possibilidade de estabelecer o primado da Razão, superando a “barbárie” dos “Sertões” e a desordem das Ruas [...] (MATTOS, 1987, p. 259).

Contudo, a influência francesa não ficou somente nas questões políticas e arquitetônicas, mas, sobretudo adentrou aos planos de estudos e aos currículos, nos quais predominaram os estudos humanísticos, ancorados principalmente no latim, grego, filosofia, retórica e poética. Sendo assim, a cultura clássica serviu de eixo norteador do ensino secundário brasileiro. Entretanto, a supremacia do ensino literário não impossibilitou que sorrateiramente outras disciplinas como as matemáticas, as línguas modernas e as ciências naturais, químicas e físicas, botânica e zoologia fossem expandindo os conhecimentos lecionados na formação escolar do Colégio de Pedro II. Aliás, esses aspectos estavam associados à ideia de formação integral, com as letras, as artes e as ciências, que começaram a ganhar força no século XIX.

Não foram poucos os debates e embates, durante o século XIX, entre grupos rivais que defendiam um ensino literário e científico. A crescente industrialização em diversos países levava a uma nova postura, a busca de uma escola voltada para o mundo moderno, bem como para as novas questões sociais, que emergiam a partir das novas relações humanas. Contudo, as “forças conservadoras” não abriam mão das cadeiras literárias que eram tidas como o “núcleo central” do ensino secundário, afinal, consideravam que o ensino humanístico era necessário à “formação plena”, integral do homem, embora reconhecessem um lugar às ciências. Compreendia-se que este tipo de ensino visava o equilíbrio, a harmonia e a racionalidade do homem como um todo, educava-se a mente, o corpo e, sobretudo o espírito.

A reforma no estatuto do Colégio de Pedro II, realizada em 1841, pelo Ministro do Império, Antônio Carlos, acentuou ainda mais a predominância do ensino clássico na instituição. Pelo novo programa, o curso de Bacharelado em Letras teve seu tempo diminuído para sete anos, sendo redistribuído em um currículo praticamente enciclopédico:

**Quadro 1 – Programa do Colégio de Pedro II (1841)**

<b>1º Ano</b>	<b>Lições por semana</b>	<b>5º Ano</b>	<b>Lições por semana</b>
Gramática Geral e Nacional	5	Grego	4
Latim	5	Latim	3
Francês	5	Alemão	2
Desenho Caligráfico	3	Inglês	1
Desenho Linear	3	Francês	1
Música Vocal	4	Geografia Descritiva	1
<b>Total</b>	<b>25</b>	História	3
<b>2º Ano</b>	<b>Lições por semana</b>	Aritmética e Álgebra	5
Latim	5	Zoologia e Botânica	3
Francês	3	Desenho Figurado	1
Inglês	5	Música Vocal	1
Geografia Descritiva	3	<b>Total</b>	<b>25</b>
Desenho Caligráfico	3	<b>6º Ano</b>	<b>Lições por semana</b>
Desenho Figurado	3	Grego	3
Música Vocal	4	Latim	3
<b>Total</b>	<b>25</b>	Alemão	1
<b>3º Ano</b>	<b>Lições por semana</b>	Inglês	1
Latim	6	Francês	1
Francês	2	Geografia Descritiva	1
Inglês	2	História	2
Alemão	3	Retórica e Poética	5
Grego	5	Filosofia	5
Geografia Descritiva	1	Geometria, Trigonometria e Retilínea	3
História	4	Física e Química	3
Desenho Figurado	1	Desenho Figurado	1
Música Vocal	1	Música Vocal	1
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>Total</b>	<b>30</b>
<b>4º Ano</b>	<b>Lições por semana</b>	<b>7º Ano</b>	<b>Lições por semana</b>
Latim	6	Grego	3
Francês	2	Latim	3
Inglês	2	Alemão	1
Alemão	3	Inglês	1
Grego	5	Francês	1
Geografia Descritiva	1	Geografia Descritiva	1
História	4	História	2
Desenho Figurado	1	Retórica e Poética	5
Música Vocal	1	Filosofia	5
<b>Total</b>	<b>25</b>	Geografia, Matemática e Cronologia	2
		Mineralogia e Geologia	2
		Zoologia Filosófica	1
		Desenho Figurado	1
		Música Vocal	1
		<b>Total</b>	<b>30</b>

Fonte: Autor, 2012. Adaptado de HAIDAR, 1972.

Como fica evidenciado, no quadro acima, acentua-se a predominância dos estudos clássicos, com ênfase no Latim (pelo maior número de lições semanais), que era estudado em todos os anos do curso, e do Grego, frequente nos últimos quatro anos. Em contrapartida, as matemáticas e ciências naturais estavam presentes somente nos três últimos anos. Por isso, para Azevedo (1976, p. 558), a instituição foi “[...] desde as suas origens, um grande colégio de humanidades, - o mais importante criado pelo governo do Império e, no domínio dos

estudos literário, a única instituição de cultura e de formação geral, embora de nível secundário [...]”.

Comparando a educação secundária oferecida pelos *Gymnasium de Sturm* na Alemanha e o ensino dos Colégios Jesuítas, durante os séculos XVI a XVIII, Silva (1959) constata que o ensino do latim extravasa o seu horário abarcando outras disciplinas, que eram ministradas na língua latina, a exemplo da história e da filosofia, que se tornavam suas auxiliares. Naquele tipo de ensino o currículo era

[...] em sua maior parte tirado dos clássicos latinos, de alguns gregos e das epístolas do Novo Testamento em grego. Todo trabalho da escola se orientava tendo em vista o seu grande objetivo: o desenvolvimento da capacidade de falar e escrever o latim de Cícero. Embora se adotassem Marcial, Horácio, Virgílio, Terêncio e Plauto, as obras de Cícero é que formavam a base do currículo. Os oradores e comediantes eram especialmente estudados porque davam prática e domínio da linguagem falada. Pela mesma razão, havia muito de declamação, oratória, representação de dramas, debates e escrita epistolar na escola. Nenhuma importância se dava à língua vernácula, e à matemática e à geografia apenas referências casuais (MONROE, 1956, p. 193 apud SILVA, 1959, p. 144).

O currículo do Colégio de Pedro II era, com algumas pequenas alterações, oferecido também pelos liceus provinciais, especialmente no que diz respeito às disciplinas exigidas nos exames preparatórios. Essas cadeiras ofertadas nessas instituições demonstram claramente o caráter aristocrático e elitista do ensino secundário no Império brasileiro. Segundo Bittencourt (2005, p. 194),

Nesse modelo de currículo de humanidades, voltado para a formação de valores aristocráticos, com uma concepção de um humanismo excludente, a identidade nacional era constituída quase que exclusivamente pela inserção do Brasil no mundo ocidental e cristão. A identidade nacional se constituía pela apreensão de um Brasil pertencente ao mundo civilizado europeu [...]. Tratava-se de um conhecimento escolar organizado para a formação das elites encarregadas de dirigir a nação e seria ingenuidade e anacronismo imaginar que tais elites estivessem interessadas em incluir, em seus projetos, a participação das camadas populares, como ex-escravos, trabalhadores rurais e urbanos. A ideia educacional mantinha o pressuposto de que a educação secundária e superior era reservada para uma fração da população, os mais bem dotados economicamente, e esse grupo *iluminado* tinha a missão de governar o país e conduzir as massas.

Cunhado sob esse espírito classicista, o ensino secundário brasileiro até mais da metade do século XIX, em geral, adotou um currículo esvaziado de qualquer significação utilitária ou profissional. Esse tipo de instrução mais prática, ensinado nas Escolas de Educandos Artífices ou instituições congêneres, era dado às camadas economicamente inferiores da população. Aos melhores grupos situados economicamente, ou mesmo a uns poucos que nascidos em classes economicamente menos favorecidas tinham possibilidade de



ascensão social, a escolarização concedida era literária, ornamental, tendo em vista a manutenção de um *status* social, afinal a conclusão do ensino secundário, à época, era marca de prestígio, especialmente devido ao seu currículo de cultura geral. Para Silva (1959, p. 157), esse tipo de ensino “[...] representava um saber decorativo ou ornamental, valioso unicamente enquanto servia para distinguir uma elite cuja seleção se fazia em função da posição de classe decorrente do nascimento [...]”. Alguma modificação nesse cenário se deu somente a partir da década de 1870.

É consenso na historiografia brasileira que a partir dos anos de 1870 houve uma renovação de ideias no país. A chamada “Geração de 1870” trouxe ao Brasil novas discussões e debates que fervilhavam na Europa, especialmente no campo político-social, em que já se tornavam inaceitáveis tanto a escravidão quanto a monarquia. Com esse grupo, o ideal de progresso adquire uma concretude histórica, a partir do positivismo de Spencer e Comte, apesar da tradição manter sua força com valores de uma sociedade rural, patriarcal e hierárquica. Para Veloso e Madeira (1999, p. 59):

[...] A chamada “geração de 1870” representou uma mudança de orientação, por ter sido responsável pela introdução dos debates sobre as novas ‘questões sociais’ emergentes, como a Abolição e a República. Foi ainda essa geração a responsável pela disseminação das ideias positivistas e evolucionistas no Brasil, ideias que forneceram a base para os debates intelectuais da época, sobre raça e meio geográfico.

No campo educacional, essa geração buscou dar à ciência e à técnica – sinais da transformação social, do progresso, da civilização e da modernidade – o reconhecimento que não tinham das gerações anteriores. Nesse novo cenário político-ideológico, a partir dos acirrados embates entre os defensores do ensino humanístico e aqueles que defendiam uma educação científica, as instituições de ensino secundário, pelo menos do ponto de vista das ideias, passaram a se preocupar com um ensino mais amplo, que não preparasse o aluno somente para o ingresso num curso superior, mas habilitasse para enfrentar as complexidades da nova vida social.

Sem, no entanto, visar a uma formação dita profissionalizante, essa “nova” educação secundária, pragmática ao estilo norte-americano, atendia aos requisitos das carreiras comerciais, industriais e agrícolas, que exigiam “[...] uma instrução superior à instrução primária, e mais prática, embora menos elevada do que a instrução clássica [...]” (HAIDAR,

1972, p. 121). Nesse sentido, o ensino secundário tornava-se uma espécie de conciliador entre os apoletas do ensino clássico e os do ensino científico.

A reforma estabelecida no Colégio de Pedro II, pelo Decreto 4468, no ano de 1870, à luz do “espírito do século”, deu maior incremento aos estudos científicos. Com o descrédito dos estudos desinteressados – como era chamada a educação que não destinava os alunos a uma atividade profissional –, o Ministro do Império, Paulino de Souza, procurou dar aos estudos matemáticos uma distribuição mais condizente com o desenvolvimento intelectual dos alunos, além de atribuir maior importância aos estudos das línguas modernas mais usuais, limitando os estudos literários. Após essa reforma o Colégio de Pedro II passou a adotar o seguinte plano de estudos:

**Quadro 2 – Plano de Estudos do Colégio de Pedro II (1870)**

Ano	Cadeiras
1º ano	Religião e História Sagrada; Português (gramática, análise lógica e gramatical, exercícios de leitura, recitação e ortografia); Geografia elementar e descritiva em geral; Aritmética elementar.
2º ano	Português (gramática, análise lógica e gramatical, leitura de autores clássicos, recitação, exercícios de redação); Latim (gramática, tradução para o português de autores latinos fáceis, análise e temas fáceis); Francês (gramática, tradução para o português de autores latinos fáceis, análise e temas fáceis); Aritmética; Geografia, especialmente da Europa e da América.
3º ano	Português (preleções sobre a índole da língua, notícias históricas sobre sua formação e progresso, leitura dos clássicos, recitação, exercícios de redação, composições); Latim (tradução, análise e temas); Francês (tradução, análise e temas); Aritmética (álgebra até operações do primeiro grau); Geografia, incluída a antiga.
4º ano	Latim (tradução, análise e temas mais difíceis); Francês (tradução, análise e temas mais difíceis, composição e recitação, não se falando na aula senão esta língua); Inglês (gramática, leitura e tradução para o português de autores ingleses fáceis, análise e temas fáceis); Álgebra (equação do 2º grau, geometria plana); História Antiga; Zoologia e Botânica.
5º ano	Latim (tradução, análise de autores mais difíceis, composição de discursos e versos latinos); Inglês (leitura, tradução, análise e temas); Grego (gramática, tradução, análise e temas fáceis); Leitura e apreciação de clássicos franceses e composições, não se falando em aula senão esta língua.
6º ano	Inglês (leitura, análise e tradução de autores mais difíceis, composição e recitação, não se falando em aula senão esta língua); Grego (tradução, análise e temas); Química; História Moderna; Retórica e Poética (leitura e apreciação literária dos melhores clássicos da língua portuguesa, exercícios de estilo); Filosofia (psicologia e lógica); Aperfeiçoamento nas línguas latina e francesa por meio de tradução e apreciação literária de autores clássicos e composições.
7º ano	Grego (tradução, análise de autores mais difíceis, composições); História e Corografia do Brasil; Mineralogia e Geologia; Filosofia (metafísica e ética, exposição dos sistemas comparados em filosofia); Cosmografia; História da literatura em geral e especialmente da portuguesa e nacional, composição de discursos e narrações e declamações; Aperfeiçoamento nas línguas latina, francesa e inglesa (preleções elementares sobre a índole, formação e progresso de cada uma das referidas línguas, alternadas com a leitura, tradução e apreciação literária de autores clássicos). O desenho, a música vocal e a ginástica constituem práticas obrigatórias.

Fonte: Autor, 2012. Adaptado de HAIDAR, 1972.

Dentre todas as reformas e alterações no programa do Colégio da Corte, possivelmente a que trouxe mudanças mais profundas foi a reforma Leôncio de Carvalho, de 1878. Fruto da

influência norte-americana, as mudanças tinham a intenção de conceder maior liberdade à instrução pública secundária brasileira, sobretudo, restaurando o sistema de matrícula avulsa nas disciplinas e a livre frequência. Entre as novidades da reforma estava a ampliação dos estudos literários, com a inclusão do Italiano e o aumento do espaço dedicado às disciplinas científicas, com a instalação de gabinetes de Física, Química e História Natural, que ainda possibilitou:

[...] liberdade de crença, dispensando os não católicos do exame de religião; concedeu as prerrogativas que gozava o Colégio Pedro II aos institutos de ensino secundário que seguissem os mesmos programas; tornou livre a frequência aos estabelecimentos de ensino, podendo qualquer pessoa frequentar suas aulas; facilitou os exames das matérias, restabeleceu as aulas avulsas (NUNES, 1999, p. 75).

Em que pese os benefícios conferidos pela reforma Leôncio de Carvalho, segundo Bittencourt (2004, p. 88),

A introdução do currículo científico não afetou significativamente os métodos de ensino, uma vez que disciplinas como Química, Física e Biologia, as quais eram inicialmente mais experimentais e, em princípio, tendiam a se utilizar de laboratórios, se transformaram em conteúdos mais abstratos e passaram a exigir, de maneira semelhante às demais disciplinas “humanísticas”, a decoração como meio de aprendizagem.

Uma das últimas tentativas de reforma da instrução secundária no período imperial foram os pareceres de Rui Barbosa, que buscavam a união entre as letras e as ciências. À frente da Comissão de Instrução Pública, da Câmara dos Deputados, juntamente com Ulysses Machado Pereira Viana e com o alagoano Thomaz do Bomfim Espíndola (1832-1889)<sup>19</sup>, Barbosa fez um minucioso estudo a respeito da situação da instrução pública brasileira. Após analisar as precariedades do sistema educacional desinteressado, a comissão propôs a criação de sete cursos no Colégio de Pedro II, sendo que apenas dois encaminhariam para o curso superior, e os outros cinco seriam cursos técnicos e industriais, oferecidos a todas as classes da população.

O aluno que se diplomasse no curso de *Ciências e Letras* (com seis anos de duração) poderia dar entrada na Faculdade de Medicina, ou de Direito, ou no Curso Superior de Ciências Físicas e Naturais, ou ainda no de Agronomia ou Meteorologia. Aquele que se formasse no curso de *Agrimensor e Diretor de Obras Públicas* (cinco anos) poderia escolher entre a Escola Politécnica e a Escola de Minas. Os demais cursos – *Maquinista* (cinco anos), *Industrial* (cinco anos), *Finanças* (quatro anos), *Comércio*

<sup>19</sup> Médico, jornalista, membro do Partido Liberal e do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, Espíndola ocupou diversos cargos, dentre eles o de Deputado Provincial e Geral, Presidente interino da província, Inspetor Geral da Instrução Pública e professor de Geografia, Cronologia e História do Liceu Alagoano. (BARROS, 2005a).

(três anos) e *Relojoaria e Instrumentos de Precisão* (três anos) – seriam de formação técnica e não dariam direito ao ingresso no superior [...] (SANTOS, 2005, p. 42-43).

O projeto liberal de Barbosa procurava formar recursos humanos necessários ao progresso do país. Conforme a expectativa, do Colégio de Pedro II sairiam técnicos preparados para atuar em outros campos profissionais, que não somente a Medicina e o Direito. Contudo, os pareceres da Comissão sequer foram discutidos na Câmara dos Deputados.

No transcorrer do Império, várias foram as reformas e alterações na legislação referente ao ensino secundário, especialmente quando dirigidas ao Colégio de Pedro II. Contudo, em todas essas transformações a instituição sempre procurou conservar o seu caráter de estudos literários tão necessários às elites dirigentes do país. Os jovens recebiam uma educação livresca, literária e ornamental, que lhes preparavam para assumir cargos que necessitavam da oratória, da eloquência e da retórica, ou seja, eram preparados para atuar especialmente no Parlamento Imperial, além da magistratura, administração pública, jornalismo, literatura, sacerdócio e cargos docentes. Vejamos como se configurou a educação secundária na Primeira República.

### 1.1.1 O Colégio de Pedro II na Primeira República

A Proclamação da República (1889), feita sob os moldes positivistas – ideias que ganharam força no país a partir da década de 1870 – e sem a mínima participação popular, a incipiente industrialização e a mudança da mão-de-obra escrava pela assalariada, especialmente a migrante da Itália, Alemanha, Japão e Espanha trouxeram um novo contexto socioeconômico e cultural que influenciou diretamente a educação brasileira. Todos esses eventos possibilitaram a primeira reforma educacional do período republicano, alicerçada na ideia de progresso e desenvolvimento, dos quais a escola seria a grande propulsora.

Dessa forma, uma das primeiras providências no sistema de ensino foi realizada com seis dias de governo, quando se trocou o nome da instituição para *Instituto Nacional de Instrução Secundária*<sup>20</sup>. Tal modificação foi realizada em função da menção que o estabelecimento fazia ao Imperador destituído. Tudo o que fazia alusão ao antigo regime

<sup>20</sup> Posteriormente, pelo Decreto nº 1.075, de 22 de novembro de 1890, o Imperial Collegio de Pedro II passou a chamar-se Gymnasio Nacional. Em 1909, o Internato passou a se denominar Instituto Bernardo de Vasconcelos e o Externato passou a alcinha de Externato Nacional Pedro II. Seu nome original só foi restaurado em 1911, através do Decreto 8.660, de 5 de abril, passando a chamar-se Colégio Pedro II, sem o “Imperial” e sem o “de”.

deveria ser rapidamente esquecido para não causar constrangimento aos novos senhores do poder, cujos ideais deveriam estar em harmonia com o mundo moderno. Assim, os republicanos, que procuravam esboçar um novo Estado Nacional, alteraram nomes de ruas, estabelecimentos, símbolos, etc. Não deveria haver resquícios de lembranças da Monarquia extinta. Tudo que identificava o Império, tido como arcaico, deveria ser modernizado e estar em sintonia com os novos tempos.

Em 19 de abril de 1890 foi criado o Ministério da Instrução Correios e Telégrafos, confiado a Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836-1891), lente da Escola Militar e da Escola Superior de Guerra. É importante destacar o lugar da escola naquele momento: Correios e Telégrafos, à época, eram sinônimos de modernização e integração do país. Portanto, agregar a escola pública a esses importantes meios de comunicação significava dizer que o sistema de ensino tinha o papel de promover a modernização e a uniformização do país nos moldes republicanos, assumindo a função de disseminar as novas ideias.

Dentre os primeiros atos tomados pelo novo ministro, podemos destacar a mudança nos concursos para lente do Instituto, com a abolição da defesa de tese. Assim, as etapas do certame constavam somente de arguição dos candidatos por dois examinadores através de provas orais e escritas (DÓRIA, 1997). Além disso, Constant promoveu uma nova mudança no nome do colégio, que passou a chamar-se *Gymnasio Nacional*, contudo, conservou a divisão em internato e externato, e o ensino seriado de sete anos. A reforma ainda equiparou os Colégios Estaduais ao Ginásio Nacional<sup>21</sup>, desde que os primeiros seguissem o mesmo plano de estudos do último. Assim, a República impunha um padrão uniforme de organização pedagógica a seus entes federados. Em função da liberdade de ensino e de profissão, de entendimento positivista, a reforma absteve o estado de qualquer ação fiscalizadora dos estabelecimentos criados pela iniciativa privada.

Para ingressar no Ginásio Nacional era necessário que o aluno tivesse pelo menos 12 anos de idade, além de apresentação de atestado de vacina e diploma de exame primário. Ao final dos sete anos de curso e realizados os exames finais de cada disciplina, os alunos eram submetidos aos chamados *exames de madureza*, que verificava se o aluno tinha “cultura intelectual necessária”. Se aprovados, recebiam o título de Bacharel em Letras ou Ciências, habilitando-os à matrícula nos cursos superiores existentes no país. Outros alunos também

---

<sup>21</sup> A reforma de Constant se deu pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890.

poderiam candidatar-se aos referidos exames, mediante declaração fornecida pelos diretores de colégios ou pelos professores particulares.

Os exames de madureza deveriam se constituir numa avaliação total do processo escolar, em contraposição ao caráter meramente de habilitação dos exames de preparatórios. Porém, de acordo com Nunes (1999), os exames de madureza só foram realizados em 1899, pois foram feitas sucessivas prorrogações no prazo da sua obrigatoriedade, sendo em vão todas as tentativas de encerramento dos exames de preparatórios. Os exames de madureza foram retomados em 1909 e em 1910, porém nivelados aos preparatórios, demonstrando, assim, a resistência e força do papel preparatório do ensino secundário brasileiro.

Pela reforma Benjamin Constant, a Congregação do Ginásio Nacional era composta de 12 lentes no Internato e 12 no Externato, sendo eles privativos de cada secção, e 06 lentes comuns às duas secções, cada uma servida por professores de Ginástica, Evoluções Militares e Esgrima. Cada lente teria o vencimento anual de 5:400\$000, enquanto o reitor fazia jus a 6:000\$000 anualmente. Os demais cargos como secretário, porteiro e servente recebiam anualmente 3:000\$000, 850\$000 e 720\$000, respectivamente (DÓRIA, 1997).

Com a intenção de transformar o ensino secundário num curso voltado para as ciências modernas e na tentativa de superar o caráter exclusivamente preparatório conferindo-lhe uma ação formativa, a reforma de Constant trouxe um novo padrão ao ensino secundário brasileiro<sup>22</sup>. Não mais aquele voltado para os estudos literários, todavia pautado nas disciplinas científicas, tendo em vista o predomínio das matemáticas e ciências físicas, químicas e biológicas. O tempo de aula dedicado a tais matérias superava o destinado ao ensino do latim e do grego, que não foram suprimidos, mas reduzidos. Além disso, outras disciplinas de caráter humanístico, como por exemplo, a Retórica, a Poética e a Filosofia, não faziam mais parte dos estudos secundários. Previa, também, o novo plano, estudos de revisão das matérias anteriormente estudadas. Por todo esse caráter enciclopédico, que buscava um “curso integral de estudos”, segundo Silva (1959) o plano de Benjamin Constant era inexecutável, algo monumental e fora da realidade dos jovens brasileiros, “[...] seu intelectualismo e sua grandiosidade excediam inteiramente a capacidade de aprendizagem de adolescentes [...]” (SILVA, 1959, p. 247).

---

<sup>22</sup> Vale lembrar, ainda, que Constant, assim como outros intelectuais brasileiros da época, era adepto do positivismo, por isso defendia um ensino voltado para o mundo físico, material, em contraposição ao teológico e metafísico.

Contudo, essa tentativa de romper com a tradição humanística fracassou ainda no início da República. O afastamento de Constant do Ministério e sua morte, logo depois (1891), fizeram com que a reforma fosse aos poucos mutilada. Um conjunto de leis, decretos e regulamentos posteriores impediram que a reforma se efetivasse na prática. Prevaleceu o que se mantinha em períodos anteriores, o ideal do homem completo em contrapartida ao “profissional”. Para Azevedo (1976):

[...] A cultura já era ‘uma cultura brasileira’ apesar de todos os empréstimos feitos à cultura do Ocidente, mas a mentalidade permanecia a mesma, literária e retórica, tão atraída para a erudição livresca quanto divorciada do espírito crítico e experimental. [...] (p. 110).  
 [...] O brasileiro reagia, porém, contra a profissionalização do ensino e da cultura, ou caindo, por falta de base filosófica e científica, nas generalidades brilhantes, ou entregando-se a essa erudição fácil, a que se referia De Foe, ‘de revendedores de grego e de latim’, ou evadindo-se para a literatura de ficção. [...] (p. 111).

Como forma de realizar a união entre os dois tipos de ensino, um novo regulamento foi instalado em 1898, pelo ministro Amaro Cavalcanti. A nova normatização transformou o ensino secundário do Ginásio Nacional em dois cursos simultâneos, sendo um de seis anos, chamado realista ou propedêutico, e outro de sete anos, denominado clássico ou humanista. Tais medidas de tentativa de apaziguamento da luta entre o humanismo e os estudos modernos já vinham ocorrendo na Europa (SILVA, 1959, p. 247).

Com espírito liberal e federalista, aquele novo regulamento garantia ainda que os exames de preparatórios fossem realizados nas cidades que possuíam faculdades federais, estaduais ou particulares, porém as últimas deveriam estar equiparadas às primeiras. Dessa forma, o Governo Central ampliava sua ação de controle e fiscalização sobre os estabelecimentos de ensino secundário, estaduais e particulares nos estados da federação. Esse controle se dava principalmente no ingresso aos cursos superiores, uma vez que os colégios deveriam estar equiparados ao Ginásio Nacional para a realização dos exames.

Em 1915, foi promulgada a Lei Maximiliano, que não trouxe nenhuma novidade, a não ser o retorno do controle do ensino pelo estado, ampliando sua atividade normativa e fiscalizadora<sup>23</sup>. Porém, essa legislação não tinha como intenção a uniformização, demonstrando compreensão e tolerância à autonomia e flexibilização das instituições em face da diversificação das realidades locais.

<sup>23</sup> A reforma Rivadávia Correia (1911) retirou do estado a interferência na área educacional. De acordo com Nunes (1999), essa reforma foi desastrosa e quase fez desaparecer o ensino secundário no país, criando uma situação caótica e de baixa frequência nos estabelecimentos públicos de educação secundária.

A nova legislação caracterizava-se por agregar vários pontos de políticas educacionais anteriores. Manteve a equiparação dos colégios estaduais, conforme a reforma Benjamin Constant; continuou com o currículo seriado do Pedro II e a equiparação dos colégios particulares, da reforma Eptácio Pessoa; permaneceu com o exame de vestibular da reforma Rivadávia Correia; e conservou os exames de preparatórios parcelados, típico do Império (NUNES, 1999). Naquele ano de 1915, o ensino secundário teve o seguinte desenvolvimento:

1º ano: português, francês, latim e geografia geral; 2º ano: português, francês, latim, aritmética, corografia do Brasil e noções de cosmografia; 3º ano: português, francês, inglês ou alemão, latim, álgebra e geometria plana; 4º ano: inglês ou alemão, história universal, geometria no espaço, trigonometria retilínea, física e química; 5º ano: inglês ou alemão, física, química, história do Brasil e história natural. Nos quatro primeiros anos havia lições de ginástica e desenho (NUNES, 1999, p. 91).

De acordo com Dória (1997), a reforma Carlos Maximiliano declarava o Colégio Pedro II como difusor do ensino das ciências e das letras. Restabeleceu a pompa com que era realizada a colação de grau dos alunos concluintes no Colégio. Aos discentes que tinham se destacado foi inaugurada uma sala de retratos, chamada Panteão, em alusão aos templos dedicados aos deuses na Antiguidade. Além disso, introduziu, sob a direção de Araújo Lima, a prática de canto de hinos patrióticos, tendo sido a *Canção da Marcha* composta e musicada especialmente para o estabelecimento, de expressiva utilidade, sobretudo à instrução militar obrigatória, administrada nas duas seções do Colégio.

Conforme Bittencourt (2004), a utilização de músicas, teatro, desfiles e outros rituais eram estratégias pedagógicas para consolidar a memória histórica, contudo não “[...] uma memorização ativa, mas simplesmente a decoração de nomes e datas dos grandes heróis e dos principais acontecimentos da história nacional [...]” (BITTENCOURT, 2004, p. 69).

Esses marcos históricos foram imperativos no sentido de tentar se definir uma identidade para o ensino secundário brasileiro. Dessa forma, o governo Arthur Bernardes, através do ministro Rocha Vaz, em 1925<sup>24</sup>, forneceu aos alunos um ensino que possibilitava a continuidade dos estudos em qualquer curso superior, haja vista a amplitude do currículo. A última reforma antes de 1930 foi uma das mais discutidas pelos políticos e intelectuais brasileiros. Das discussões participaram professores, congregações docentes e associações científicas e de educação (SILVA, 1959). Porém, apesar dos vários projetos e sugestões, poucas foram as inovações para o ensino secundário.

---

<sup>24</sup> A Reforma Rocha Vaz foi instituída pelo Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.



O curso secundário continuou com a duração de seis anos para aqueles que pretendiam receber o diploma de bacharel em letras ou ciências. Porém, concluídos cinco anos de estudo, o aluno tinha direito a realizar os exames vestibulares<sup>25</sup>. Contudo, a reforma Rocha Vaz possibilitava “[...] além de bases indispensáveis para a matrícula nos cursos superiores, um preparo fundamental e geral para a vida, qualquer que seja profissão a que se dedicar o indivíduo” (NUNES, 1999, p. 93). A lei também estabelecia a seriação obrigatória nos estudos secundários, sendo essa norma estendida aos colégios particulares para que lhes fossem concedida a equiparação ao Colégio Pedro II.

De acordo com Nunes (2000), a reforma Rocha Vaz trouxe pela primeira vez o entendimento do ensino secundário como um prolongamento do ensino primário. No entanto, essas medidas tomadas em 1925 estavam no bojo da crise política que resultaria na Revolução de 30. Com a implantação da disciplina Instrução Moral e Cívica nos currículos primários e secundários e o fortalecimento da “Polícia Escolar”, o governo procurou impedir a divulgação das ideias escolanovistas, já bastante difundidas na Europa, que só ganharam força no Brasil com a ruína da Primeira República.

Feita a análise da constituição do ensino secundário brasileiro, especialmente no Colégio Pedro II, no período imperial e na Primeira República, trataremos a seguir a respeito dos compêndios e manuais foram utilizados para o ensino das diferentes cadeiras.

#### 1.1.2 Os compêndios e manuais adotados no Colégio de Pedro II

Entendemos que os manuais escolares são artefatos culturais construídos por determinados grupos sociais com a intenção de legitimar um determinado saber, que não por acaso é o das camadas dominantes. Portanto, servem primeiro ao interesse de seus produtores, antes de servirem a professores e alunos. Os compêndios, além de oferecerem lições para o dia-a-dia escolar, fornecem valores culturais, morais, cívicos e patrióticos.

Estudar os compêndios utilizados no Colégio de Pedro II nos ajuda a compreender a história escolar do país, haja vista que os manuais adotados por essa instituição tornaram-se referências para as demais congêneres. Conforme Gasparello (2004, apud TOLEDO, 2005), a adoção dos compêndios utilizados no Pedro II foi uma prática recorrente nos colégios particulares e liceus, uma vez que a utilização das obras adotadas no colégio modelo, muitas

---

<sup>25</sup> Os exames parcelados de preparatórios haviam sido suprimidos.

vezes, significava a garantia da equiparação, a conexão com as temáticas que seriam abordadas nos exames de preparatórios e, conseqüentemente, maior possibilidade de ingresso nos cursos superiores.

As aulas do Colégio de Pedro II foram iniciadas sem a adoção de compêndios. Posteriormente, as primeiras obras adotadas foram: para o estudo da História Romana, o compêndio de De Rozoir e Dumont, professores do *Lycée Louis Le Grand* e *Lycée Saint Louis*, respectivamente, ambos em Paris; para o estudo de História Universal, a tradução do compêndio de Poisson; e Cayx para História Antiga (DÓRIA, 1997).

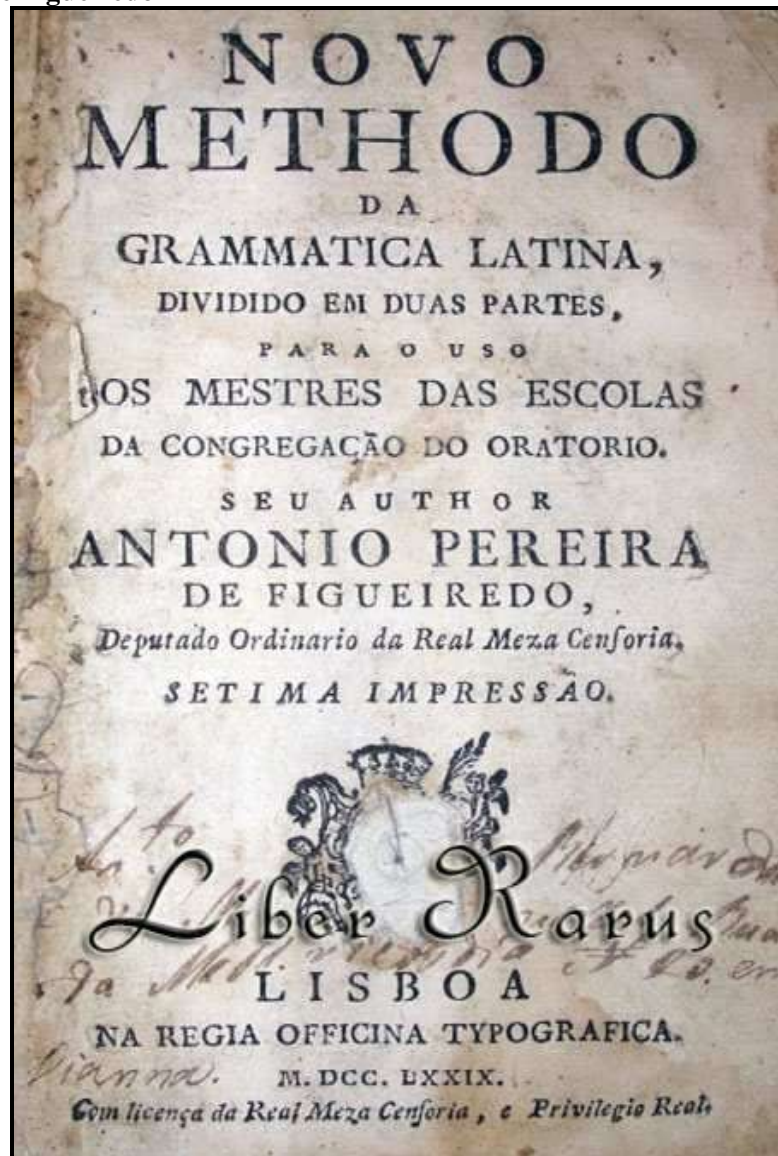
A falta de compêndios nacionais fez com que o ensino liceal e o Pedro II adotassem obras francesas ou traduções delas, para o estudo das mais variadas cadeiras secundárias. E, apesar de se manter o prestígio gozado por vários compêndios à época, a exemplo da “Artinha”<sup>26</sup>, a adoção de manuais para as mais diversas cadeiras, na maioria das vezes, ficava sob responsabilidade dos lentes, que possuíam um poder hegemônico sobre o programa curricular, os métodos e os textos adotados para estudo, afinal eram homens ilustres da sociedade e muitas vezes ocupavam cargos políticos ou administrativos e gozavam de alto prestígio social. Dessa forma, possuíam a prerrogativa de escolha dos manuais.

Quanto ao *Novo Método da Gramática Latina*, do padre oratoriano Antonio Pereira de Figueiredo (1725-1797), vale ressaltar que o mesmo já era utilizado desde o século XVIII, quando, após a reforma pombalina, substituiu *A arte da gramática*, do padre Manuel Tavares, que era utilizado pelos jesuítas. Elaborada para o uso das Escolas da Congregação do Oratório, a “Artinha” dividia-se em duas partes: a primeira dedicada à gramática e a segunda à sintaxe. Ao final continha notas explicativas de como os professores deveriam usar a obra.

---

<sup>26</sup> Como era conhecido o *Novo Método da Gramática Latina* do padre Antonio Pereira de Figueiredo.

Imagem 1 – Capa do livro, *Novo Methodo da Gramatica Latina* (1779), do Pe. Antonio Pereira de Figueiredo



Fonte: [http://www.liberrarus.com.br/documents/novo\\_methodo\\_da\\_grammatica\\_latina.html](http://www.liberrarus.com.br/documents/novo_methodo_da_grammatica_latina.html)

De acordo com estudo feito por Razzini (2000), os compêndios adotados no Colégio de Pedro II, entre os anos de 1862 a 1898, foram os seguintes:

**Quadro 3 – Compêndios adotados no Colégio de Pedro II (1862 a 1898)**

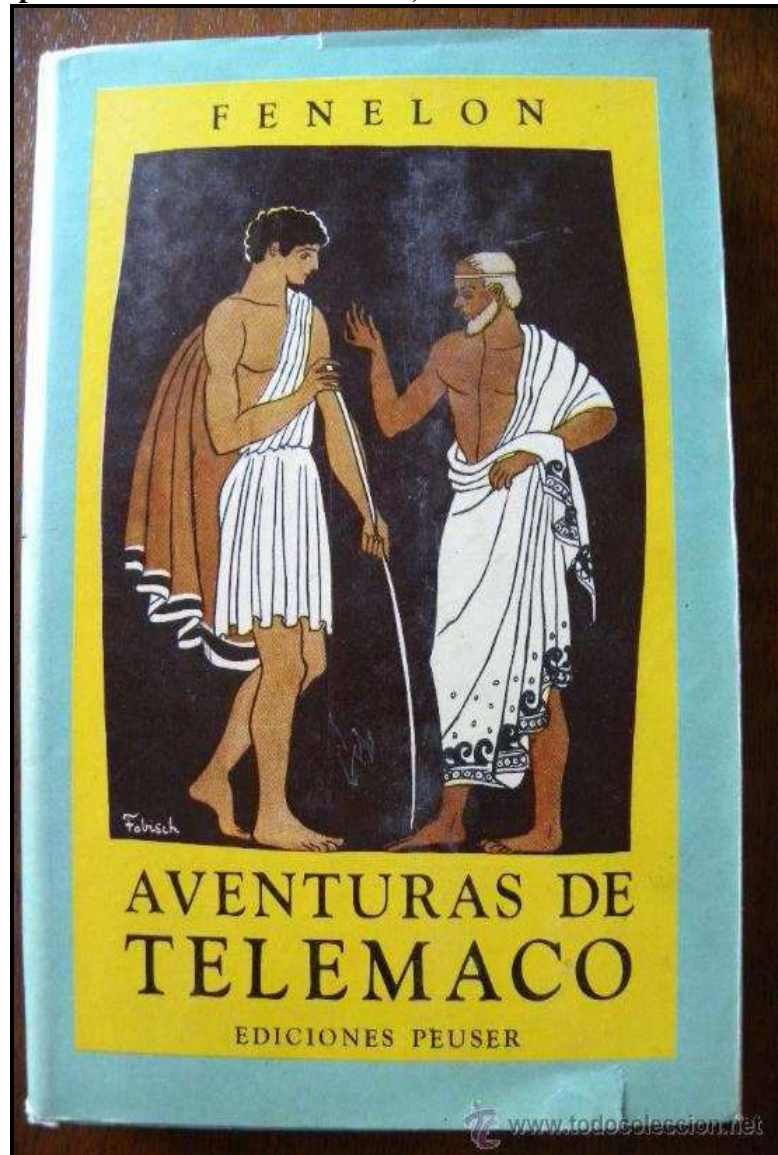
<b>Cadeira</b>	<b>Compêndio</b>	<b>Autor</b>
Francês	Gramática Francesa	Emile Sevène
	Petit Cours de Littérature Française	Charles Andre
	Théâtre classique	Regnier
	Seleta francesa	Leopold Marcou
	Grammaire historique	A. Brachet
História	História romana	Rosoir e Dumont
	Manuel d'études pour la preparation au Baccalauréat en lettres – Histoire de temps modernes – Histoire du moyen age – Histoire contemporaine	Chantrel
Filosofia	Cours abregé d'histoire de l'Église	J. Chantrel
	Cours élémentaire de Philosophie	Barbe
	Précis d'un cours complet de Philosophie élémentaire	A. Pellissier
	Cours de Philosophie	L. P. Jaffre
Ciências Naturais	Histoire naturelle	J. Langlebert
	Histoire naturelle	F. Hement
	Zoologia	Paul Gervais
	Geologia	Paul Gervais
	Botânica	Soubeirou
	Nouveaux éléments de botanique	L. Crié
	Mineralogia	Delafosse
	Cours élémentaire de hygiene á l'usage des élèves des Lycées	Henri Perrussel
	Higiene	Lacassagne
	Premiers soins à donner avant l'arrivée du medecin	Dr. Constantin James (Accidents)
	Traité élémentaire de physique	Ganot
	Física	Drion e Fernet
	Lições normais de física	D. Pouille (d'Amiens)
Matemática	Arithmétique	Guilmin
	Algèbre	Bourdon
	Geometrie analytique	Sonnet et Frontera
	Calcul infinitesimal	Sonet
	Cours élémentaire de geometrie descriptive	Julien
Música	Manuel du solfège	Alexis de Garaudé
	Solfèges des enfants	A. de Garaudé
Geografia	Atlas	Delamarche
	Atlas	Schrader & Anthoine (ed. Hachette)
	Eléments de cosmographie	F. I. C.
Obras variadas	Astronomia popular	Augusto Comte
	Les bases de la morale evolutioniste	Herbert Spencer
	Précis d'economie politique	Leroy-Beaulieu
	Sociologie gènèrale élémentaire	Guillaume de Greeff

Fonte: Autor, 2012. Adaptado de RAZZINI, 2000.

Além dessas obras, os diferentes planos de curso ao longo dos anos estabeleciam o estudo de outros compêndios que ganharam fama, a exemplo da *Les Aventures de Télémaque*, de François Salignac de la Mothe Fénelon, para o ensino da Língua Francesa. Segundo Arriada (2007), o texto de Fénelon e a *Grammatica Franceza* de Sevène eram exaustivamente trabalhados em sala de aula e cativavam os alunos pela linguagem romântica, épica e

mitológica, de caráter moralizante, sem, contudo, deixar de abordar os tratados de educação e política. Por isso, estão entre as obras mais lembradas nos memoriais dos estudantes secundaristas do século XIX.

**Imagem 2 – Capa de *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon**



Fonte: FERRONATO, 2012.

Para as aulas de Geografia, utilizava-se o *Compêndio de Geografia* (1851) do padre cearense Thomaz Pompêo de Sousa Brazil (1818-1877)<sup>27</sup>. A Gramática Inglesa era provida com os textos *History of Rome* de Goldsmith, *Class-book* de Blair, *Morceaux Choisis* de Roosmalen e, na sua falta, *Oraisons Funèbres* de Bossuet. A partir do 4º ano do curso, o aluno do Colégio de Pedro II passava a ter um contato maior com as obras de escritores

<sup>27</sup> O Senador Pompêo, como era mais conhecido, foi um dos fundadores, em 1845, e o primeiro diretor (1845-1849) do Liceu do Ceará, onde era professor de Geografia e História (OLIVEIRA, 2007).

latinos e gregos. Assim, passava a figurar entre os autores: Cesar, *De Bello Gallico*; Ovídio, *Metamorfoses Escolhidas*; Virgílio, *Eclogas 2, 3, 4, 5, Os Seis Primeiros Livros de Eneida*; Cícero, *De Amititia, Oração Contra Catilina (1 e 4)*; Tito Lívio, *Excerpta*; Tácito, *Excerpta*; Horácio, *Livro I Odes 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 20, 22, 24 e 37, Livro II Odes 2 e 14, Livro III Odes 3 e 4, Livro IV Odes 3, Artes Poéticas*; Herodoto; e Homero, *Ilíada* (HAIDAR, 1972).

Pelo exposto acima, notamos que determinadas obras não eram lidas no seu todo, mas suprimidos alguns livros ou tomos. Segundo Burgain (1849 apud ARRIADA, 2007), essas supressões eram feitas para que os alunos não se aborrecessem, nem desanimassem com traduções enfadonhas. Supomos que, além disso, os textos eram suprimidos tendo em vista a abordagem mais direta dos valores que se pretendia cultivar.

Como se pode constatar, a partir dos compêndios adotados, os jovens da elite brasileira rapidamente entravam em contato com a cultura clássica, boa parte via versão francesa, com algumas adaptações à realidade local. O principal objetivo da utilização de tais autores era “[...] o desenvolvimento da capacidade de falar e escrever o latim de Cícero [...]” (CONANT apud SILVA, 1959, p. 144), apesar de também serem utilizadas outras obras. Entendendo que a educação humanística estava, sobretudo, preocupada com a formação moral e ética, podemos verificar que tais autores eram lidos para servirem de modelo aos jovens que se preparavam para ingressar no ensino superior, os quais, posteriormente, seriam os dirigentes da sociedade brasileira no Império.

Dessa forma, o ensino secundário brasileiro, de maneira geral, foi pautado pela difusão dos valores éticos e morais, o que não foi diferente com o ensino de história, que além desses, tinha a intenção de inculcar nos alunos a ideia de nação, como veremos a seguir.

## **1.2 A produção e a legitimação do saber histórico escolar para as escolas secundárias**

Nesta subseção analisaremos como se constituiu a disciplina de História, especialmente do Brasil, nas escolas secundárias brasileiras. Ao estudarmos a história da disciplina e os livros didáticos utilizados, visamos compreender qual a função do ensino de História, ou seja, a serviço de que ou de quem estava o ensino da cadeira. Este estudo dos conteúdos ensinados, bem como dos manuais que eram utilizados servir-nos-á para compreendermos como se dava o ensino de história pátria, lições que também estavam

contidas nas teses do cônego Antônio Valente. Assim, teremos maior embasamento para analisar que categorias e conceitos da discussão mais geral da história nacional estão postos nas teses e foram transformados em saber escolar nas aulas de História do Brasil, no Liceu Alagoano. Além disso, apreenderemos que tipo de história o sacerdote aprendeu na escola e no seminário.

O ensino de História para o nível secundário foi por muito tempo um apêndice do ensino do Latim, sendo denominada de História Sagrada. Somente após a Constituição de 1824, por necessidade social e política, os intelectuais liberais iniciaram a construção de uma História laica, sob a dominação do Estado (BITTENCOURT, 1992-1993).

A História da Pátria ou do Brasil, enquanto disciplina escolar da instrução secundária, constituiu-se a partir da sua introdução no Colégio de Pedro II, em 1838. Contudo, pelo menos até meados do século XIX, ela era um apêndice da História Universal ou da História Sagrada. Somente em 1850 é que houve a criação de uma cadeira autônoma de História do Brasil, entretanto “[...] sua autonomia sempre foi questionada e teve sempre que concorrer com os demais conteúdos da História Universal, e essa situação prevaleceu até a década de 1930” (BITTENCOURT, 2005, p. 193).

Entretanto, vale lembrar que o saber histórico escolar nasceu junto ao saber histórico acadêmico, em razão da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, que tinha a missão de construir a **genealogia nacional**. Dessa forma, os dois tipos de saber histórico, escolar e acadêmico, estavam a serviço da construção da nacionalidade, no sentido de que deveriam buscar a formação de uma identidade nacional, tendo em vista o surgimento do estado nacional brasileiro e a necessidade de constituição das suas bases ideológicas.

Conforme Bittencourt (2004), o IHGB definiu os alicerces da história nacional a partir das ações políticas, tais como a descoberta do Brasil e a Independência. Sendo assim, os programas curriculares e os compêndios escolares eram pautados por esse arcabouço teórico-conceitual definido pelo Instituto Histórico, a fim de obter uma definição para a identidade nacional. Nesse sentido, a história servia para incutir nos alunos os princípios e valores nacionalistas, visando o fortalecimento do Estado-nação.

Em resposta a provocação do Instituto Histórico, em 1843, que perguntou aos seus sócios “como se deve escrever a História do Brasil?”, Von Martius afirmou que ela deveria ser pautada pela questão étnica, enfatizando-se a contribuição portuguesa, suas façanhas marítimas e suas instituições; destacou, ainda, o papel exercido pelos jesuítas e as relações entre a Igreja e a Monarquia; e para evitar as possíveis regionalizações sugeriu que se agrupassem as regiões com características e histórias semelhantes (RODRIGUES, apud ABUD, 2006).

A resposta de Von Martius repercutiu não só entre os membros do IHGB, mas também entre os lentes do Colégio de Pedro II<sup>28</sup>. Dessa forma, suas propostas passaram a estruturar os programas e compêndios de História do Brasil, que foram norteados pela ideia de processo histórico linear e configuraram-se pela hierarquização dos fatos e datas históricos. Segundo Abud (2006), essa concepção de história orientou os programas e compêndios escolares até um período bastante recente.

Na construção desse projeto inicial de identidade nacional, surgiu um debate fundamental: como levar à frente um projeto civilizatório numa sociedade “manchada” por camadas sociais de escravos, populações indígenas e agregados mestiços? Segundo Veloso e Madeira (1999, p. 76), durante o final do século XIX e início do século XX,

[...] pairava um grande pessimismo em relação ao futuro da nação e às possibilidades civilizacionais do “homem dos trópicos”, duplamente estigmatizado, por ser dos trópicos e por ser mestiço. Esses fatos, segundo as teorias reinantes, inviabilizariam aqui a implantação de um projeto civilizador.

A solução encontrada foi a formulação da “teoria do embranquecimento”. Idealizada por Sylvio Romero e defendida por Joaquim Nabuco, tal teoria surgiu como uma alternativa para superar o impasse. Nesse sentido, o país adotou a política imigrantista que visava à substituição da mão de obra negra, escrava. Vale ressaltar que o incentivo e a política imigrantista não pretendiam somente substituir o trabalho escravizado, mas, sobretudo, foi uma grande tentativa de trazer para o Brasil um grupo étnico branco, “superior e civilizado”, tornando-o viável, branqueando-o, para que assim pudesse construir no país uma nação aos moldes europeus.

---

<sup>28</sup> A ligação entre as duas instituições era profunda. Muitos membros do IHGB eram professores do D. Pedro II. E as resoluções do IHGB sobre a História afetavam grandemente a instituição escolar, cujos lentes eram responsáveis pela elaboração dos programas. O Pedro II e o IHGB representavam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização (ABUD, 2006).



Em meio a esses intensos debates sobre a nacionalidade brasileira, contraditoriamente o governo republicano excluiu, em 1901, a cadeira de História do Brasil do Ginásio Nacional. Esta passou a ser um anexo da cadeira de História Universal, com base nos paradigmas iluministas de “progresso civilizatório” do francês Charles Seignobos. Entretanto, a versão histórica francesa, apesar de predominante, encontrou a resistência de Capistrano de Abreu que protestou e recusou-se a ensiná-la, o que provocou seu afastamento do Ginásio Nacional. Abreu, João Ribeiro, Manoel Bonfim e outros historiadores e intelectuais do início da República empenhavam-se em estudar a história do Brasil e envolviam-se em intensos debates a respeito do nacionalismo e dos projetos de futuro da nação (BITTENCORT, 1992-1993; BITTENCOURT, 2005), por isso contestavam a adoção do conceito francês para o ensino de história, especialmente do Brasil.

Sobretudo no início do século XX, os debates sobre a formação da nacionalidade e identidade nacional brasileira foram constantes entre os intelectuais que se debruçavam a respeito da brasilidade. Nesse sentido, a escola tinha um papel muito importante na construção desse ideal nacionalista. Em *Por que me ufano do meu país* (1900), Affonso Celso “[...] exprime com perfeição o nacionalismo patriótico produzido e difundido por setores da elite intelectual” (BITTENCORT, 2005, p. 192). A obra produzida para as escolas primárias tornou-se também leitura obrigatória na instrução secundária, sendo utilizada como uma verdadeira cartilha de nacionalidade. O pequeno manual de educação cívica difundia o amor à pátria, especialmente a partir das grandezas naturais brasileiras. Segundo o autor, “a pátria amada, idolatrada”, possuía grandes rios e florestas, clima ameno, riquezas minerais e uma história gloriosa, por isso os brasileiros deveriam vangloriar-se de sua terra.

Vale salientar que a obra de Celso não é um exemplo único, mas insere-se numa ampla produção de compêndios de História Pátria que circularam nas primeiras décadas do século XX, dentro dessa perspectiva de fortalecer a identidade nacional. Conforme Bittencourt (2005, p. 192), “[...] Olavo Bilac, Afrânio Peixoto, dentre outros, prosseguiram nessa tarefa e, por essa trilha, foi sendo construída uma galeria de heróis nacionais que passaram a ser cultuados em festas cívicas de rituais cuidadosamente preparados”. Nesse sentido, a História foi campo privilegiado da preservação de heróis e de uma memória nacional, desempenhando um papel importante na formação dos conceitos de nação e cidadania (ZAMBONI, 2005). Segundo Fonseca (2004, p. 24),

A afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria. Esses eram os objetivos da historiografia comprometida com o Estado e sua produção alcançava os bancos das escolas por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos, elaborados sob estreito controle dos detentores do poder. Isso ocorreu na Europa e também na América, onde os países recém-emancipados necessitavam da construção de um passado comum e onde os grupos que encabeçaram os processos de independência lutavam por sua legitimação.

Outro momento importante para a retomada dessas discussões a respeito da formação do estado nacional e da busca de uma identidade para o povo brasileiro foi a década de 1930. Assim, logo após a Revolução de 30 e a reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública, através da reforma Francisco Campos<sup>29</sup>, em 1931, os currículos escolares passaram por significativas mudanças. No que concerne ao ensino de História, a História Geral e do Brasil passaram a ser uma única cadeira denominada História da Civilização, que tinha como finalidade a introdução do brasileiro no mundo “civilizado”, urbano e tecnológico, a partir da concepção de progresso. Segundo Bittencourt (2005, p. 195),

Nesse contexto, a História da Civilização foi ainda mais valorizada, com obrigatoriedade para cada série do nível secundário. A História do Mundo, sob o modelo civilizatório de Charles Seignobos e posteriormente das obras do Cours d’Histoire, de Albert Mallet, continuava a predominar, com algumas adaptações, sobretudo as que estavam de acordo com alguns intelectuais católicos, como Jonathas Serrano. Nesse contexto de mudanças educacionais, a História do Brasil permanecia como apêndice dessa história do “homem civilizado moderno” e, por essa razão, surgiram novamente inúmeras críticas que, dessa vez, foram feitas pelo setor mais conservador do grupo de intelectuais próximos ao poder. Os debates em torno de projetos políticos nacionalistas do Estado Novo e propostas, sobretudo, de intelectuais de cunho mais conservador, provocaram o retorno da História do Brasil como cadeira autônoma nos currículos.

Durante o Estado Novo, o nacionalismo caminhava em sintonia com o pensamento autoritário. Tal junção aguçou a ideia de que as “massas” deveriam ser guiadas pelas elites e que estas produziram as transformações para que o Brasil se desenvolvesse. Dessa concepção, comungavam muitos intelectuais envolvidos com as questões educacionais, tais como Francisco Campos, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Nessa perspectiva, a escolarização dos grupos dominantes precedia a do povo. Vale salientar que esse tipo de

---

<sup>29</sup> Norberto Dallabrida (2009) considera que a reforma Francisco Campos imprimiu organicidade e estabeleceu a modernização do ensino secundário brasileiro, haja vista que determinou a seriação do currículo, a frequência obrigatória, “[...] a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Desta forma, a cultura escolar definida pela reforma de 1931 procurava produzir um *habitus* burguês nos estudantes secundaristas, a partir da educação integral e de práticas de disciplinamento e de autogoverno” (p. 1).

concepção, em que se acreditava que uma elite bem educada acarretaria em um povo também bem educado, não é algo novo desse período, pois teve início no Império.

De uma maneira geral, constatamos que o ensino de História do Brasil, desde a sua instituição até pelo menos o período getulista, configurou-se vinculado à concepção de “genealogia da nação”, a partir do ideal branco, ocidental e cristão, no sentido de formar o “espírito nacional”. Tal ideário se articula com o tipo de ensino de história proposto nas teses do cônego Valente.

Na próxima subseção, abordaremos como esses conceitos e categorias eram postos nos compêndios e manuais utilizados para o ensino da História.

### 1.2.1 Os compêndios de História do Brasil adotados no Colégio de Pedro II

Em tópico anterior, já nos detivemos sobre o papel e a serviço de quem estão os manuais didáticos, bem como sobre a importância de se estudar os compêndios adotados no Colégio de Pedro II, não sendo assim necessária a repetição desses conceitos.

Como já afirmamos anteriormente, o modelo civilizador francês foi apropriado pela intelectualidade brasileira e os rastros dessa influência podem ser apreendidos pela adoção dos primeiros compêndios de História do Brasil no Colégio de Pedro II. Assim, para o ensino da história pátria, foi adotado o *Resumo de História do Brasil* (1831), do luso-brasileiro Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde (DÓRIA, 1997)<sup>30</sup>. Esse compêndio era uma tradução do *Résumé de l'histoire du Brésil*, de Jean-Ferdinand Denis, publicado em Paris, no ano de 1825. Segundo Vechia e Cavazotti (2003), em nota para a segunda edição, Bellegarde afirmava que a obra tinha sido totalmente reformulada visando suprimir muitas das ideias copiadas de Denis.

Conforme Gasparello (2002), na obra de Bellegarde, a história do Brasil era apresentada em “seis épocas”, sendo a primeira intitulada “O Brasil antes da conquista” – que não constava na versão francesa –, uma crítica ao aniquilamento das populações indígenas por conta da conquista portuguesa e europeia. Ainda segundo a autora,

---

<sup>30</sup> Gasparello (2002) ressalta que a obra de Bellegarde, com primeira edição em 1831 e segunda em 1834, portanto antes da fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasil e do Colégio de Pedro II, foi produzida com certa autonomia frente à atuação daquelas instituições. Portanto, a **produção didática** da história nacional apresenta uma fase anterior aqueles marcos de constituição de saber histórico científico e escolar.

O texto de Denis/Bellegarde constitui um primeiro modelo de livro didático de História do Brasil, que se apresenta como *resumo*, com vistas ao ensino e finalidades *patrióticas*, sem especificar grande número de datas e nomes – algumas datas e nomes aparecem nas margens, ao lado do texto escrito – e apresenta, em linguagem simples e bem escrita, uma seleção de eventos políticos considerados mais significativos da trajetória seguida na formação da *unidade Brasil*, antiga colônia que teve uma independência considerada *sui generis* (GASPARELLO, 2002, p. 4).

**Imagem 3 – Capa do compêndio *Resumo de História do Brasil* (1834), de Henrique Luiz Niemeyer Bellegarde**



Fonte: FERRONATO, 2012.

Outra obra adotada foi o *Compendio de Historia do Brasil*, escrito pelo General pernambucano José Ignacio de Abreu e Lima, publicado pela primeira vez em 1843, em dois volumes, pela tipografia dos Irmãos Laemmert. Francisco Adolfo de Varnhagen, membro do

IHGB, censurou a obra, que foi reeditada em volume único<sup>31</sup>. Conforme Toledo (2005), o compêndio de Abreu e Lima era uma tradução do francês Aphonse de Beauchamp e foi utilizado no Colégio de Pedro II entre os anos de 1856 a 1862. Sobre a obra Gasparello (2002, p. 4), afirma que

O autor, o compêndio e suas histórias entrelaçadas pertencem ao seu tempo, feito de luta, esperança e construção. A nação que emerge de seu compêndio não é pacífica, os heróis erram e cometem crimes e lutam por seus interesses. O índio é o *brasileiro* que luta contra os invasores e opressores; os colonos ambiciosos e cruéis na caça ao índio; o negro torna-se *fugitivo* e *audaz*; homens ilustres e destemidos que morrem pelo ideal republicano; *patriotas* que salvaram a integridade nacional com a monarquia. E na população do século XIX enxerga um *povo* com *classes* diferentes e ainda escravos e libertos que participam de movimentos de rua.

Como podemos observar, os dois autores supracitados estavam preocupados em escrever uma história patriótica<sup>32</sup>, sob a égide de uma nova nação, “livre do jugo dos portugueses”. Por isso, em ambos encontram-se severas críticas aos colonizadores e aos prejuízos da colonização, sendo os lusitanos vistos como invasores e opressores. Tais críticas pesaram mais para o lado de Abreu e Lima, que teve seu compêndio censurado por Varnhagen, como já mencionamos anteriormente.

Durante o período imperial e início da República, um dos compêndios mais adotados para o ensino da História do Brasil foi *Lições de História do Brasil* (1861), do romancista e professor de Corografia e História do Brasil do Colégio de Pedro II, Joaquim Manoel de Macedo. A expressividade do compêndio de Macedo pode ser constatada devido as suas sucessivas edições, mesmo depois de substituído, tendo passado, inclusive, por uma atualização em 1905. Com 39 lições, sua obra teve ampla aceitação por várias gerações de professores por conta do método contido, que era considerado a “alma” do compêndio. A obra foi concebida de maneira a fazer com que o aluno fixasse a cronologia. Segundo Bittencourt (2004, p. 85), “[...] cada ‘lição’ do livro deveria ser exposta pelo professor e lida pelo aluno, que, em seguida fazia o resumo. Tal resumo seguia um roteiro apresentado como ‘Quadro sinótico’, dividido em ‘Personagens’, ‘Atributos’, ‘Feitos e acontecimentos’ e ‘Datas’ [...]”.

Fundamentado a partir da tese de Martius, *Como se deve escrever a história do Brasil* (1845) e do livro de Varnhagen, *História Geral do Brasil* (1854), a obra de Macedo

<sup>31</sup> Vale lembrar que o IHGB tinha função legitimadora da história nacional e emitia pareceres sobre os compêndios oferecidos ao Colégio de Pedro II.

<sup>32</sup> A historiografia didática em história nacional no século XIX e início do século XX pode ser sintetizada em três momentos significativos dessa produção: 1) uma *história patriótica* (1831-1861); 2) uma *história imperial* (1861-1900); 3) uma *história republicana* (1900-1922) (Gasparello, 2004).

caracteriza-se a partir do projeto de nação idealizado e legitimado pelo IHGB, que se baseava na influência da natureza tropical para explicar a formação nacional. Sob a ótica da elite imperial, o texto encontrou todas as condições favoráveis ao sucesso, pois veio preencher a lacuna de um compêndio de História do Brasil escrito especialmente para os alunos do Colégio de Pedro II, conforme seu plano de estudos.

Escrito em dois volumes, a primeira edição (1861) de *Lições de História do Brasil* era indicada para os alunos do 4º ano, e a segunda (1863), para os alunos do 7º ano. Outro volume foi escrito para as escolas de instrução primária. Assim, o compêndio de Macedo atendia à dupla necessidade: a da falta de um livro de História Nacional específico para os alunos da instituição secundária modelar; e a falta de um método para o ensino de História nas escolas primárias e secundárias. Para os alunos, o compêndio de Macedo apresentava uma “fórmula pedagógica” de fácil assimilação, que lhes permitia obter sucesso nos exames. Já para os professores, garantia-lhes um método de ensino, que tanto era reclamado no Império.

Conforme Toledo (2005), que analisou as *Lições* de Macedo, a proposta de trabalho do autor é apresentar a “biografia da nação” a partir da visão do colonizador, que tinha um “espírito civilizado” necessário ao desenvolvimento da nação. Ao descrever os elementos formadores da nação, Macedo destaca que faltava ao índio a civilização, por isso exalta a importância dos portugueses no processo de “desenvolvimento” dos grupos nativos. As temáticas que envolvem a escravidão não são tratadas com a devida importância, haja vista que para o autor os conflitos internos foram prejudiciais à construção da identidade nacional brasileira. No entanto, a guerra era bem-vinda e necessária quando da defesa do território nacional. Nesse sentido, a obra destaca a Insurreição Pernambucana (1645-1654) contra a invasão holandesa como sendo o marco inicial da construção de um sentimento de nacionalidade. Vale salientar que a historiografia tradicional apresenta esse momento como sendo o da “união” das raças que formaram a nacionalidade brasileira. Outro momento importante da construção da nação, segundo o compêndio, se dá na luta pela independência, para a qual os “homens do saber”, aguçados pelas leituras que faziam, baseadas no ideal de liberdade, conduziram a nação ao Império, regime político mais adequado, segundo Macedo. No final das *Lições*:

[...] aprende-se que a formação do povo se fez com os portugueses – o civilizador – os habitantes naturais – os gentios e os africanos. Mas, ainda que a nação é fruto da ação do colono que sempre defendeu o território e civilizou os índios e os negros. A relação entre o colono português e o reino de Portugal dava a prever as

manifestações do nascimento de uma nova nação que, por sua singularidade, integrar-se-ia ao grande movimento das nações europeias pelo único elemento capaz de tal tarefa, o próprio colonizador (TOLEDO, 2005, p. 123).

O modelo de Macedo, feito em lições, influenciou muitos autores do período. Assim, com o mesmo direcionamento metodológico, o também professor do Colégio de Pedro II, Luís de Queirós Mattoso Maia<sup>33</sup>, lançou suas *Lições de História do Brasil* (1880). Embora concorde com Macedo em relação à constituição da história nacional e a ideia de que o Império era o único caminho para a unidade da nação, Maia diverge de seu antecessor no que diz respeito à relação de colonos e jesuítas. Segundo Gasparello (2002, p. 6),

Macedo trata da hostilidade entre os colonos e os jesuítas, como uma “interminável questão dos índios” e de forma favorável aos colonos. Nos jesuítas, vê “um interesse material pouco nobre”, e uma “orgulhosa ambição” que seguiriam “os seus interesses e os seus planos de futuro”, na aparente defesa da liberdade dos índios. Os colonos são descritos como “o povo que se via vexado e oprimido” com a constante luta com os jesuítas e sua crítica se dirige à falta de uma política *decisiva* da metrópole a favor dos colonos. A expulsão dos jesuítas é justificada como de interesse do Estado, contra uma *instituição perigosa* ao bom andamento da ordem colonial. Mas, duas décadas depois, Maia (s.d., p. 199) posiciona-se de maneira diferente; apoiando-se em Southey, destaca os jesuítas como elementos poderosos “de catequese e de civilização, pela educação que davam por intermédio de seus colégios” na colônia e lamenta os efeitos prejudiciais neste setor causados pela expulsão da Companhia.

O período republicano foi marcado pela exclusão da cadeira de História do Brasil dos programas das instituições secundárias, bem como pelo afastamento de compêndios que exaltavam o Império, a exemplo de Macedo e Maia, como vimos anteriormente. Era necessário forjar a nacionalidade em torno dos novos valores republicanos, por isso foi necessário rediscutir o papel dos conteúdos de História.

Essa fase foi caracterizada pela crítica ao modelo historiográfico francês, especialmente da parte de João Ribeiro<sup>34</sup> e Capistrano de Abreu. A partir de 1915, os programas do Ginásio Nacional passaram a recomendar a obra de Ribeiro, *História do Brasil*

---

<sup>33</sup> Nascido no Rio de Janeiro e formado em medicina, Maia foi, além de professor do Internato do Colégio de Pedro II desde 1876, Oficial da Imperial Ordem da Rosa, por serviços prestados em campanha na guerra contra o Paraguai como Cirurgião-mor da Brigada em comissão e Chefe da Ambulância Volante da 1ª Divisão da Cavalaria (TOLEDO, 2005).

<sup>34</sup> Nascido em 1860, na cidade sergipana de Laranjeiras, João Ribeiro, como se tornou conhecido, ficou órfão de pai muito cedo, tendo sido criado por seu avô materno. Após os estudos de **humanidades** no Ateneu de Aracaju, onde se destacou como aluno, veio para o Rio de Janeiro, cidade onde chegou aos 21 anos. Ao chegar ao Rio, encontra a cidade em plena campanha abolicionista e crescia a propaganda republicana. João Ribeiro identificou-se com o perfil dos letrados do Rio de Janeiro dessa época, escrevendo em jornais republicanos e abolicionistas. Prestou concurso para o Colégio de Pedro II (atual Colégio Pedro II) em 1887, defendendo a tese *Morfologia e colocação de pronomes*, mas sua nomeação foi para a cadeira de História Universal, que lecionou por muitos anos (GASPARELLO, 2004).

(1900), para o ensino da disciplina. A relevância desse compêndio pode ser constatada pela sua longa permanência na instituição, por permear os planos de estudos até o ano de 1925.

Baseado no historicismo alemão do final do século XIX, e fugindo do padrão dominante das lições, Ribeiro pensa o processo histórico de formação da nação como sendo fruto da ação do colono, do jesuíta, do mameluco, dos índios e dos escravos. Sua escrita plural não privilegia os feitos políticos, mas chama a atenção para os aspectos socioculturais. O critério racial é a tônica do compêndio, que discrimina os grupos não europeus e responsabiliza a mestiçagem pela “incapacidade” política e despreparo para o espírito republicano (GASPARELLO, 2004).

Em síntese, os compêndios nacionais, de maneira geral, nas várias épocas analisadas, estavam preocupados com a formação da nacionalidade, ou seja, tinham uma finalidade cívica, antes que pedagógica. Para forjar a nacionalidade brasileira, os autores dos textos didáticos procuravam exaltar as virtudes patrióticas. E embora o texto do cônego Valente não se trate de um compêndio, o sacerdote utilizou-se dos mesmos recursos que encontramos nos compêndios estudados, como veremos na seção III deste trabalho.

Para finalizarmos esta seção I, consideramos ainda importante refletirmos a respeito da seleção de professores para o ensino secundário, especialmente no Colégio de Pedro II, tendo em vista que foi para um concurso de professor público do Liceu Alagoano que o cônego Antônio Valente escreveu suas teses. Apesar de não ter necessariamente uma finalidade didática, certamente o estudo das referidas teses revela todo um patrimônio literário e pedagógico do seu autor.

### **1.3 A prática dos concursos no Colégio de Pedro II: debates diante do imperador**

A admissão de professores para o Colégio de Pedro II era feita exclusivamente pelo Imperador. Conforme Artigo 12, do Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838, os professores eram nomeados pelo Governo, dando-se preferência aos empregados do Colégio, que se achassem habilitados<sup>35</sup>. Segundo Araújo (2004), essa prática perdurou até pelo menos 1844, quando houve um concurso para a cadeira de Filosofia, tendo sido aprovado o professor

---

<sup>35</sup> Analisando o referido Regulamento, Araújo (2004, p. 50) considera que o mesmo estabelecia a obrigatoriedade de concurso público para professor. Assim, o referido autor afirma que o Regulamento estabelecia o concurso, mas este não ocorria na prática. Tal a afirmação é por nós refutada, haja vista, em nossa análise do mesmo documento, não encontrarmos indícios do estabelecimento de concurso.



Francisco de Sales Torres Homem. Ainda conforme o autor (2004, p. 50), “[...] sabe-se apenas de mais um outro concurso na mesma década, em que foi aprovado, em 1847, o professor grego João Baptista Calogeras para as cadeiras de História e Geografia Descritiva [...]”.

Mesmo após esses concursos e frente à necessidade de revesti-los de legitimação e legalidade, a prática de certame para admissão de professores para o Colégio do Imperador era uma exceção frente aos favores do patronato nas seleções. Vale salientar, que ao contrário do que ocorria com os professores da escola primária, não era necessário que os lentes do ensino secundário, em especial os do Colégio de Pedro II, tivessem qualquer formação em magistério para exercer a profissão, bastando apenas a formação superior em qualquer área. Assim, em geral, bacharéis, médicos, farmacêuticos, dentistas eram consideradas aptos ao magistério secundário oficial.

Os concursos públicos para professor do ensino secundário representavam um atalho para aqueles que queriam ascender socialmente, pois uma vez aprovados para as cadeiras das instituições mais conceituadas os candidatos passavam a ter notoriedade social e política (ARAÚJO, 2004).

Possivelmente, somente na década de 1870 é que os concursos públicos para admissão de professores no colégio modelo tornaram-se uma prática corrente. Em 1874,

[...] determinava o poder público o provimento de cadeiras por concurso, dispoendo sobre a composição das mesas de exame e sobre o tribunal de julgamento de tais certames, tribunal composto de examinadores, do reitor do Externato ou do Internato, conforme a seção, cuja cadeira fosse provida a concurso, do inspetor de Instrução e de um membro do Conselho Diretor desta. Caso a cadeira a concurso abrangesse mais de uma disciplina, os candidatos sorteariam ponto para cada disciplina. Constaria o concurso de duas provas, a de preleção e a complementar para confirmar o juízo do examinador, defeso debate entre este e o candidato (DÓRIA, 1997, p. 120).

Posteriormente, essas determinações foram ampliadas, sendo acrescentada à defesa da tese provas escrita e oral e provas práticas, estas últimas nos concursos de Física, Química e História Natural, conforme o Decreto do Ministro Rodolpho Dantas, de 23 de junho de 1882, que regulamentava um processo já existente em 1880.

O concurso público para o cargo de professor do Colégio de Pedro II era feito com muita pompa. Especialmente a defesa da tese, geralmente contava inclusive com a presença do Imperador. O culto monarca tinha um apreço muito grande pelo “seu colégio”, cultivando

um vínculo particular e afetivo com o estabelecimento. Dória (1997, p. 103) registra que o Imperador assim se pronunciava a respeito da instituição: “[...] ‘eu só governo duas coisas no Brasil: a minha casa e o Colégio de Pedro Segundo’ [...]”. O zelo do Imperador pelo colégio de seu nome era tão grande que semanalmente D. Pedro II visitava-o para inspecioná-lo, e “[...] não se limitava a assistir às aulas, percorria a chácara, os dormitórios, a biblioteca, a cozinha e mais de uma vez sentava-se à mesa e provava a comida [...]” (DÓRIA, 1997, p. 168). Uma das provas da dedicação de D. Pedro II ao “seu colégio” se deu em 14 de novembro de 1889, no seu último dia como Imperador, conforme Dória (1997, p. 168):

O último dia do Imperador seria vivido no Externato, onde se processava concurso para preenchimento da cadeira de Inglês.  
Uma das provas do certame foi realizada a 14 de novembro de 1889, e Abreu Fialho fixou a lembrança do involuntário adeus de D. Pedro II ao Colégio, que se honrava tendo-o D. Pedro II por protetor.

Frequente em muitos concursos, nos quais geralmente os debates eram aguçados, D. Pedro II esteve presente na defesa das teses do concurso para a cadeira de Filosofia de 1880. Na ocasião, cinco candidatos iriam defender suas teses, sendo eles: Sylvio Romero, Rozendo Muniz, Fernandes da Cunha Filho, Mello Vieira e Cônego Azambuja. Tendo como tema único para tese, *Da interpretação filosófica na evolução dos fatos históricos*, tal concurso foi marcado pela polêmica entre Sylvio Romero e seus examinadores<sup>36</sup>, os quais Romero chamou de “grêmio tomista” (ARAUJO, 2004). Dialogando com o positivismo e o evolucionismo e sob inspiração neokantiana, o candidato defendeu a “morte da metafísica” frente a uma banca “[...] representada pelo lado eclesiástico e mais conservador do Colégio [...]” (ARAUJO, 2004, p. 182). O relato abaixo deixa claro como eram ríspidos os debates envolvendo as bancas examinadoras e os candidatos a professor.

No curso da arguição de Sylvio, pelo lente Coelho Rodrigues, tendo este declarado que a lógica não excluía a metafísica, replicou Sylvio Romero, dizendo esta é morta. “Foi o senhor que a matou?...” perguntou Coelho Rodrigues. “Foi o progresso, foi a civilização”, retorquiu o candidato, retirando-se da sala com expressões indignadas. Exposto o incidente ao Governo pela Congregação da Faculdade deu em nada (DÓRIA, 1997, p. 130).

Os relatos de Haidar (1972) e de Araujo (2004) a respeito do concurso em que Sylvio Romero foi aprovado para a cadeira de filosofia do Colégio de Pedro II corroboram com o nosso argumento, em relação às teses do cônego Valente, de que as ideias que os candidatos defendiam nas teses eram disseminadas posteriormente na prática docente. Segundo os

---

<sup>36</sup> A respeito desse concurso consultar Araujo (2004).

referidos autores, Romero, valendo-se dos argumentos postos em sua tese, “subverteu” a cultura escolar do Colégio de Pedro II, baseada no humanismo e no tomismo, “condenando o anacronismo dos programas vigentes”. Conforme Araujo (2004, p. 161), “[...] não é improvável, tampouco, que Romero, na condição de prolífico professor-autor, num expediente muito presente ainda hoje, levasse para sala de aula alguns temas objetos dos seus escritos naquele instante [...]”.

Outro importante concurso que se realizou na presença do Imperador foi para a cadeira de História do Brasil do ano de 1883. Contrariando a tese da casualidade do descobrimento do Brasil, Caspitrano de Abreu destacou-se entre os cinco candidatos. Naquela ocasião Sylvio Romero atuou como juiz da banca (ANDRADE apud ARAUJO, 2004).

Entretanto, apesar da rigorosidade com que eram marcados os concursos para professor do colégio, sua eficácia estava sempre sob suspeição. Os membros do Conselho Colegial, reunidos em 23 de abril de 1881, manifestaram-se da seguinte forma a respeito:

Abriu discussão o professor Goldschmidt [...].

[...] entendia suficientes, senão excessivas, as condições em vigor para admissão ao professorado do Colégio [...].

Schieffler e Halbout declaravam-se de inteiro acordo com Goldschmidt, cujas, ideias também Monsenhor Félix aceitava [...].

O professor Silva Lisboa reputava insuficientes as provas de concurso da época, mau o sistema de teses, podendo elas ser escritas por terceiros, preparando-se o candidato para prova de efeito, simuladora de habilitação, pondo em jogo recursos intelectuais próprios. Condenando a prova oral, o professor Lisboa encarecia, em parte, o valor da escrita [...].

Referindo-se aos concursos, dizia o professor Olímpio da Costa “não acompanhar os que queriam quebrar os andaimes por onde haviam subido” ao professorado do Colégio.

Parecia-lhe preferível arguição recíproca entre candidatos [...].

Parecia-lhe, entretanto, que o candidato à cadeira de uma ciência deveria mostrar-se habilitado em todas as ciências lecionadas no Colégio, o mesmo se dando com o aspirante a cadeira de qualquer língua. Não parecesse o seu juízo exigência rigorosa, pois pelas disposições em vigor ao bacharel pelo Colégio cabia preferência na nomeação para professor.

O professor Rozendo Muniz Barreto entendia dever o programa de exames estar de acordo com o do ensino, o mesmo programa vigorando para os exames do Imperial Colégio e os de preparatórios. Aludindo aos “andaimes” citados pelo professor Olímpio, asseverava o professor Rozendo “não se arrear de quebrar a escada por onde subira, ainda que fácil a ascensão, o que para ele não se dera”.

Focalizando a questão apenas no interesse público, julgava Rozendo o pergaminho, presunção da habilitação, suficientes as provas de concurso, confirmadoras da presunção derivada do pergaminho, “colocando o candidato em condições de não ser equiparado a qualquer aventureiro”.

Dava toda importância à apresentação de tese, insuficiente, porém, o prazo de quinzena para sua apresentação. Era pela arguição mútua dos candidatos, substituída a da mesa examinadora, mormente o Conselho Colegial convertido em Congregação apreciadora das provas.

Manifestou-se o professor Rodrigues de Macedo, em substância, de acordo com o professor Goldschmidt, julgando possível "o compadresco na arguição pelos examinadores", embora o mal encontrasse corretivo na suprema inspeção do Governo.

Quanto a concursos entendia Garcia que dos candidatos se deveria exigir, além do perfeito conhecimento da matéria, provas de habilitação e metodologia, especialmente da matéria a ensinar. Não era inovação em face das instruções de 5 de janeiro de 1855, considerando Garcia insuficiente a prova oral estabelecida pelas instruções de 24 de outubro de 1878.

Nenhuma importância ligava à prova de tese, pois esta podia ser feita por terceiro, dando-se o caso de ser o candidato ensaiado para brilhante defesa. Não via inconveniente na arguição mútua de candidatos, autorizado o presidente do ato excluir dele quem não se portasse com devida urbanidade e circunspeção (DORIA, 1997, p. 139-140).

Como fica evidente no exposto acima, havia muitas divergências entre os membros do Conselho Colegial em relação aos concursos. Alguns desconfiavam que as teses poderiam ter sido escritas por terceiros, cabendo ao candidato somente preparar-se para defendê-la, como declarava o professor Silva Lisboa; outros receavam do “compadresco” na arguição dos candidatos por parte dos examinadores e defendiam que os aspirantes deveriam se arguir mutuamente, a exemplo dos professores Rodrigues de Macedo e Garcia. Por outro lado, havia aqueles que defendiam a forma com que se praticavam os concursos, ou ainda considerava-a exagerada, conforme ponderava os professores Goldschmidt, Schieffler, Halbout, monsenhor Félix e Olímpio da Costa. Para eles, não se deveria mexer nos “andaimes por onde haviam subido”. Segundo Araujo (2004), ao que parece, os conselheiros não conseguiam disfarçar nessa reunião uma atmosfera de disputas e hostis insinuações contra aqueles que desconfiavam da prática dos concursos, mas que não acusavam diretamente os responsáveis pelo suposto sistema de proteção.

Outra questão fundamental na discussão dos conselheiros do Colégio de Pedro II dizia respeito à formação dos docentes do ensino secundário. Na sessão do Conselho Colegial, de 2 de agosto de 1881, assim se manifestaram os docentes:

*Monsenhor Félix:* — Mostrar-se o professor habilitado na matéria que leciona e capaz de ensiná-la.

*Abreu:* — Possuir a índole e o gênio do professorado, escolhido quem revelasse mais prática de ensino.

*Schieffler:* — Mandar estudar na Europa desde oito anos de idade quantos se destinassem à carreira do magistério, evitando-se assim professores curiosos ou amadores e o preenchimento de cadeiras por bacharéis apenas três meses após bacharelado.

*Silva Lisboa:* — Exigir do professorado conhecimento especial da matéria a lecionar e das disciplinas mais intimamente relacionadas com aquela, além de conhecimentos de pedagogia.

*Lucindo:* — De inteiro acordo com Monsenhor Félix.

*Ramos Mello:* — De acordo com o professor Abreu, não parecendo indispensável ir à Europa para aprender alguma coisa, bastando como aperfeiçoamento pedagógico

prêmio de viagem “ad instar” do praticado com alunos da Academia das Belas Artes.

*Rozendo Muniz:* — Adquirir antes de tudo, indispensavelmente, a arte comunicativa de transmitir os fatos do pensamento, a educação literária do professor, devendo favorecer o estilo na eloquência didática, não sendo menos útil penetrar as origens e os verdadeiros elementos da vida nacional, nem sendo para desdenhar os exercícios corpóreos por aspirante a professores, sendo até bom que possuíssem o que se denominava academia da antiga nobreza, por formar o ensino médio a nata social, a aristocracia intelectual do país.

*Olímpio da Costa:* — Fundar estabelecimento normal secundário ou, atentas circunstâncias do país, dividir os estudos do Imperial Colégio em seções, com uma seção pedagógica para formação de professorado.

*Carlos França:* — Impedir o sistema proposto pelo professor Schieffler de preparar para o magistério estudantes desde oito anos de idade, idade de propensões e tendências não bem definidas, impossível verificar então vocações para o professorado.

*Rodrigues de Macedo:* — Estabelecer-se liceu ou academia para verificação de aptidões para o magistério, contratados professores hábeis em pedagogia.

*Garcia:* — Criar seminários pedagógicos para preparação de professorado (DÓRIA, 1997, p. 143-144).

Como se pode notar nas intervenções dos conselheiros, havia certa necessidade de formação pedagógica para os professores do ensino secundário, inclusive com a sugestão de criação de estabelecimentos normais, liceus, academias e seminários especializados na formação pedagógica do professor de ensino secundário. Notória também é a ideia de “formação prática” e literária, sobretudo se esta fosse realizada na Europa. Tal concepção identifica claramente o caráter humanista que predominava na instituição, mesmo com a chegada de novas ideias, como as defendidas por Sylvio Romero.

Tais discussões, que tratam das competências e saberes requeridos do professor de ensino secundário, demonstram o processo de consolidação da profissionalização docente no Império do Brasil. Como vimos, prevaleciam os saberes ilustrados, constituídos a partir de uma formação europeia, a qual estava associada à ideia de cultura civilizada.

Concluídas algumas considerações importantes a respeito do ensino secundário brasileiro no Império e início da República, especialmente no que diz respeito ao ensino de história, aos compêndios utilizados para a cadeira e forma como eram selecionados os docentes, veremos na próxima seção como essas configurações se deram localmente no Liceu Alagoano.

## 2 AS RAÍZES DO ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO NA PROVÍNCIA DAS ALAGOAS: AS AULAS “AVULSAS” E O LICEU ALAGOANO

O início do século XIX, no Brasil, como já expusemos na seção anterior, foi marcado por mudanças expressivas do ponto de vista político-administrativo, sociocultural e econômico. No bojo dessas transformações, a comarca ao sul da capitania de Pernambuco adquiriu autonomia política, no ano de 1817, passando a denominar-se capitania das Alagoas, que contava com três principais focos de povoamento, a saber: Bom Sucesso (que passou a chamar-se Porto Calvo), ao norte; Santa Maria Madalena do Sul (também chamada de Madalena, Santa Maria Madalena da Lagoa do Sul, vila das Alagoas, cidade das Alagoas ou apenas Alagoas), atual cidade de Marechal Deodoro, que passou a ser a sede da capitania, ao centro; e Penedo do São Francisco, ao sul. Outros núcleos de povoamento foram se formando a partir do desenvolvimento econômico, geralmente em torno de engenhos de açúcar, a exemplo de Maceió – elevada a vila em 1815 e a cidade e capital da província em 1839 –, Santa Luzia do Norte, Porto de Pedras, Poxim (na atual cidade de Coruripe), Anadia e Atalaia (VERÇOSA, 2006).

Somente em 1818 é que assume o primeiro Governador, Sebastião Francisco de Mello Póvoas, sobrinho e genro do Marquês de Pombal, e ex-governador da capitania do Rio Grande do Norte. Mello e Póvoas deu especial atenção à vila de Maceió, na qual passou a residir.

À época, a capitania gozava de uma prosperidade econômica devido ao grande número de engenhos de açúcar e à vasta produção de algodão, além de outras culturas como o fumo, couro, etc. Especialmente em se tratando da questão do elevado número de engenhos, que se beneficiava da mão de obra escravizada, bem como das relações que se davam naquele tipo de produção, não surpreendente é a baixa quantidade de instituições escolares e culturais em Alagoas até, pelo menos, o início do século XIX, conforme constatam Costa (1931) e Verçosa (2006). Tal situação, entretanto, não era específica de Alagoas, uma vez que em Pernambuco “[...] a massa analfabeta enchia o litoral e o sertão” (COSTA, 1931, p. 4). Apesar disso, a supremacia cultural na região, que no século XX recebeu o nome de Nordeste, estava concentrada nas cidades de Olinda, Recife e Salvador, sobretudo, nos seminários e conventos.

Até a sua emancipação política, Alagoas contava apenas com dois conventos franciscanos<sup>37</sup>, criados ainda no século XVIII, sendo um em Penedo e outro na Cidade das Alagoas, nos quais se produziam a cultura letrada. Conforme Santos (2007, p. 109), “[...] os conventos abrigaram escolas de gramática, onde os estudantes aprendiam o suficiente para ingressar na própria Ordem Franciscana ou para dar continuidade aos estudos em outros centros, como Olinda e Salvador ou mesmo na Europa”.

Além desses conventos, havia um colégio mantido pelos jesuítas na Fazenda Urubumirim, na atual cidade de Porto Real do Colégio; uma cadeira de Gramática Latina (1798), em Santa Maria Madalena do Sul, mantida pelo Seminário de Olinda, tendo como lente Teodósio Luis da Costa Moreira; uma cadeira de primeiras letras (1799), também na sede da comarca, e outra em Santa Luzia do Norte (1800).

Com a criação da capitania, houve um novo impulso, porém sem grande alcance, com o estabelecimento de mais duas cadeiras, Filosofia e Geometria, na capital. Esta ganhou mais quatro cadeiras em 1829, quando criadas as aulas de Francês, Retórica, Filosofia e Geometria (VERÇOSA, 2006). Em 1818, a vila de Maceió possuía somente um professor régio de primeiras letras, o padre Francisco do Rego Baldaia<sup>38</sup>, sendo depois substituído por Francisco Pereira Guedes (COSTA, 2001).

Naqueles anos a instrução pública, na província, especialmente a primária, estava minimamente vulgarizada e encontrava-se desamparada pelos poderes públicos. Tal situação foi levantada em 1835, quando da instalação da Assembleia Legislativa Provincial, em 15 de março. Na fala dirigida aos legisladores, o então Presidente da província, Jozé Joaquim Machado d’Oliveira, recomendou a criação de um liceu para o desenvolvimento do ensino na província. Efetivamente foram criadas duas cadeiras de instrução secundária em Penedo, sendo uma de Filosofia e outra de Francês<sup>39</sup>.

Com a criação daquelas cadeiras a província passou a contar com dez cadeiras de ensino secundário, sendo: 5 aulas de Latim, 2 de Francês, 1 de Retórica, 1 de Filosofia e 1 de Aritmética (COSTA, 1931). Não é demais lembrar que a Faculdade de Direito de Olinda

---

<sup>37</sup> A respeito desses conventos e da ação dos franciscanos em Alagoas, conferir o trabalho de Santos (2007).

<sup>38</sup> Padre, jornalista e professor régio de primeiras letras, Baldaia, segundo Queiroz (1996), foi ainda político e agitador popular temível, famoso por sua exagerada lusofobia. Em 1832, assumiu a direção do jornal “Federalista Alagoense”.

<sup>39</sup> ALAGOAS, Falla, 1835.

(1827) e a de Medicina da Bahia (1832) já haviam sido criadas, por isso “[...] já se fazia necessário preparar os filhos de senhores da terra, criando as condições culturais para se assumir os postos de comando [...]” (VERÇOSA, 2006, p. 66). Dessa forma, assumia o ensino secundário o seu caráter preparatório, como já discutimos anteriormente.

A vila de Maceió foi se desenvolvendo comercialmente, sobretudo, a partir do porto de Jaraguá, desbancando a hegemonia político-administrativa da cidade das Alagoas. Tais progressos possibilitaram o aumento de sua população e, conseqüentemente, o desenvolvimento cultural e intelectual da região. Em agosto de 1831, foi criado na vila o periódico *Iris Alagoense*, primeiro jornal da província, editado pelo francês Adolfo Emílio de Bois Garin e redigido pelo padre Afonso de Albuquerque e pelo advogado Félix José de Melo Silva, que posteriormente foi substituído pelo padre Francisco do Rêgo Baldaia (COSTA, 2001). Esse jornal é considerado o ponto inicial da evolução política e da formação cultural do povo alagoano.

Após a disputa política, em 9 de dezembro de 1839, o presidente Agostinho da Silva Neves, pela Resolução nº 11, elevou a vila de Maceió à cidade e capital da província, transferindo a sede do Governo<sup>40</sup>. Esse ato foi simbolizado pela transferência da Tesouraria Geral, uma vez que as demais repartições públicas já se encontravam em Maceió. Em seu artigo único, a resolução previa ainda que as aulas maiores fossem também transferidas para a nova capital, bem como autorizava o Governo a despender as quantias necessárias com o aluguel dos edifícios para as mesmas<sup>41</sup>. Conforme Silva (2009), a transferência da capital revela um privilégio do estilo de vida urbana, que já se desenvolvia em Maceió, em detrimento da cidade das Alagoas com seus costumes coloniais.

Naquele ano, a província contava com 11 cadeiras de instrução secundária, contando as providas e as vagas, assim distribuídas:

---

<sup>40</sup> Salientamos que a mudança não se deu de forma tranquila. Conforme Verçosa (2006), quase houve uma reedição da Guerra dos Mascates em Alagoas. A Cidade das Alagoas resistiu o quanto pode, com grupos armados, chegando inclusive a prender o Presidente da província.

<sup>41</sup> Resolução nº 11. In: COSTA, 2001.



**Quadro 4 – Mapa das aulas de instrução secundária em Alagoas (1839)<sup>42</sup>**

Localidade	Latinidade	Geometria	Filosofia	Rhetorica	Francez
Cidade das Alagoas	29 alunos	9 alunos	Vaga	Não informado	Vaga
Villa do Penedo	30 alunos	-	6 alunos	-	Vaga
Villa de Maceió	9 alunos	-	-	-	-
Villa do Porto de Pedras	Não informado	-	-	-	-
Villa de Atalaia	10 alunos	-	-	-	-

Fonte: Autor, 2012. Adaptado de ALAGOAS, 1839.

Segundo o Secretário Interino, Antonio Luiz de Araujo, o professor de Retórica da Cidade das Alagoas, bem como o de Latim da Vila de Porto de Pedras não apresentaram mapas com a quantidade de alunos. Além disso, dois professores encontravam-se suspensos, eram os de Francês da cidade das Alagoas e da vila de Penedo. Os motivos da suspensão foram negligenciados no mapa. Existia ainda uma cadeira de Lógica<sup>43</sup> na capital, criada em 1838, que não foi apresentada no mapa.

Como mostra acima o quadro das aulas avulsas existentes na província, havia uma hegemonia do Latim frente às demais cadeiras, evento não específico das Alagoas, como vimos em relação ao colégio modelo. A procura de 78 matrículas pelas aulas de latinidade em um total de 93 informadas é o reflexo do prestígio que a cadeira gozava à época. Mas não somente isso. Havia também a necessidade de preparar-se para os exames junto aos cursos superiores.

Salientamos também que a província não contava com todas as cadeiras exigidas nos exames de preparatórios, sendo necessário que os alunos migrassem para outras cidades, a exemplo de Recife e Salvador, para cursar as demais aulas<sup>44</sup>. De fato, faltavam aos alunos alagoanos que queriam cursar a Faculdade de Direito, por exemplo, as seguintes aulas: Inglês, Aritmética, História e Geografia, além das cadeiras que estavam vagas.

Em 1842, as aulas secundárias eram 5 de Latim em Maceió, Alagoas, Penedo, Atalaia e Porto de Pedras, frequentadas por 90 alunos. Além dessas, existiam duas cadeiras de Lógica, uma na capital, que estava vaga, e uma na cidade de Penedo, frequentada por sete alunos. As

<sup>42</sup> Vale salientar que o mapa data de 2 de maio de 1839, motivo pelo qual Maceió ainda foi tratada como vila.

<sup>43</sup> ALAGOAS, Falla, 1843.

<sup>44</sup> Lei de 11 de agosto de 1827 estabelecia em seu Art. 8º que para ingresso nos cursos superiores o aluno deveria “[...] apresentar as certidões de idade, porque mostrem ter a de quinze annos completos, e de approvação da Lingua Franceza, Grammatica Latina, Rhetorica, Philosophia Racional e Moral, e Geometria.”

cadeiras de Geometria e Retórica não foram ministradas naquele ano por doença dos respectivos professores. As cadeiras de Francês, de Penedo, foram cursadas por 14 alunos<sup>45</sup>.

Ao que podemos constatar, em 1842, muitas cadeiras estavam vagas, seis das 11 existentes. Com a falta de tantos professores a escola secundária encontrava-se em condições precárias, por isso o Presidente da província, Manoel Felizardo de Souza e Mello, solicitou que fosse feito concurso para provimento das cadeiras, porém “[...] mandando-se proceder a concurso em Pernambuco, Bahia, ou Rio de Janeiro, quando na província não se encontrem pessoas aptas que se prestem ao magistério [...]”<sup>46</sup>

Em 1845, o Presidente da província, Henrique Marques d'Oliveira Lisboa, considera como satisfatória a situação do ensino secundário, porém com ressalvas a Maceió, que carecia de um professor na cadeira de Filosofia para evitar que os alunos fossem cursá-la em Pernambuco ou na Bahia, onerando as suas famílias<sup>47</sup>. Naquele ano, a província contou com o seguinte quadro para o ensino secundário:

**Quadro 5 – Mappa das aulas de Latim, Francez, Filosofia, Eloquencia e Geometria da Província das Alagoas (1845)**

Materias de Ensino	Lugar das Aulas	Ordenados	Nomes dos Professores	Número dos Discipulos
Latim	Cidade de Maceió	600\$000	Reverendo José Henrique de Amorim	29
Francez	Dita	600\$000	José Severiano de Mello	18
Logica, Metafizica e Etbnica	Dita	600\$000	Vaga	
Retorica, Poetica, Chronologia, Historia, e Geografia	Dita	600\$000	Vaga	
Arithimetica, Algebra, e Geometria	Dita	600\$000	Francisco Elias Pereira	6
Latim	Cidade das Alagoas	600\$000	Yágo Francisco Pinheiro	53
Latim	Dita do Penedo	400\$000	Reverendo Antonio Craveiro de Barros Leite	36
Francez	Dita	400\$000	Felix Rogerio de Novaes	11
Logica, Metafizica e Etbnica	Dita	600\$000	Reverendo João da Silva Lemos	1
Latim	Villa da Atalaia	300\$000	Reverendo João da Silva Cardoso	
Latim	Villa de Porto de Pedras	400\$000	Reverendo Antonio José Pinto	8

Fonte: Autor, 2012. Adaptado de ALAGOAS, 1845.

<sup>45</sup> ALAGOAS, Falla, 1842.

<sup>46</sup> Idem.

<sup>47</sup> ALAGOAS, Falla, 1845.

A cadeira de Eloquência, que abrangia Retórica, Poética, Cronologia, História, e Geografia, encontrava-se vaga em virtude da jubilação do padre mestre Assiz Ribeiro, bem como a de Filosofia, que abarcava Lógica, Metafísica e Étnica, por pedido de demissão do professor José Tavares Bastos. Contudo, o exposto nos informa que das 162 matrículas, 126 se deram para a cadeira de Latim, que contava com cinco aulas. Além disso, cinco dos nove professores informados eram padres, o que nos mostra o quanto a doutrina católica circulava entre docentes e discentes, sobretudo em relação ao ensino secundário e seus fundamentos na cultura humanística. A importância dada à cadeira de Latim materializava-se inclusive financeiramente, pois o presidente solicitou que os ordenados dos professores daquelas aulas fossem aumentados para o valor entre 700\$000 a 900\$000. Essa medida provavelmente não se efetivou, pois os mapas posteriores não demonstram o acréscimo do salário.

O ordenado do professor dependia da localidade, sendo que os das cidades recebiam mais que os das vilas. As exceções ficavam por conta dos lentes de Latim e Francês da cidade de Penedo, padre Antonio Craveiro de Barros Leite e Felix Rogerio de Novaes, respectivamente, que mesmo atuando numa cidade recebiam uma remuneração menor. O primeiro, por já estar aposentado, recebia o salário de 400\$00 e uma gratificação de 200\$000; já Novaes recebia somente o ordenado de 400\$00, possivelmente por ser interino.

A partir de 1846, começa a fervilhar com mais força a ideia de criação de um liceu na capital com a centralização de todas as cadeiras de ensino secundário existente na província. A instituição que seria criada sob a fiscalização do Conselho Permanente de Instrução Pública favoreceria o controle desse tipo de ensino, além de contribuir para o melhoramento da instrução através do:

[...] contacto dos alumnos que frequentarem as diferentes Disciplinas; a emulação que deve ressentir-se entre elles; a publicidade do ensino, tendo os Lentes de dar suas lições aos olhos de todos; e huma fiscalização mais activa e immediata, todas estas circunstancias, auxiliando-se, hão de dar em resultado melhor aproveitamento dos Discipulos, e Professôres assíduos e applicados<sup>48</sup>.

Apesar disso, pouco foi feito pelo ensino secundário no ano seguinte. Boa parte das cadeiras estava vaga, inclusive as de Latim, Filosofia e Eloquência de Maceió, contando a capital com apenas duas cadeiras, a saber: Francês e Geometria. A cidade das Alagoas contava com as cadeiras de Latim, Francês e Filosofia, estando esta última vaga. Além dessas

---

<sup>48</sup> ALAGOAS, Falla, 1846, p. 26.

a província contava somente com uma aula de Latim na cidade de Penedo. Assim, configuravam em nove o número de cadeiras existentes, sendo frequentadas por 102 alunos<sup>49</sup>.

Nos anos seguintes, vários foram os manifestos em favor da criação do Liceu Provincial, instituição que segundo João Capistrano Bandeira de Mello, Presidente da província em 1848, serviria às elites alagoanas em seu desenvolvimento intelectual e cultural em “marcha à civilização”, sendo essa classe dirigente a “propagadora e esclarecedora das verdades máximas, das Leis do Estado, das regras morais e religiosas”<sup>50</sup>. Tais pretensões podem ser apreendidas quando afirma que:

[...] ouso propor-Vos a criação de um Lyceo, onde possa com facilidade a classe que prepondera tornar-se não só mais numerosa, como tambem adquirir o desenvolvimento intellectual necessario para exercer uma influencia benefica sobre a conduta e opinião das outras classes [...]<sup>51</sup>.

Meses antes da criação do Liceu Provincial, as aulas públicas de instrução secundária encontravam-se distribuídas da seguinte forma:

**Quadro 6 – Mappa das aulas de Instrução Secundaria na Província das Alagoas (1849)**

Materias de Ensino	Lugar das Aulas	Ordenados	Nomes dos Professores	Número dos Discipulos
Latim	Cidade de Maceió	600\$000	Reverendo Satirio José Barboza	34
Francez	Dita	600\$000	José Severiano de Mello	13
Logica, Metaphyzica e Etica	Dita	600\$000	Vaga	
Retorica, Poetica, Chronologia, Historia, e Geographia	Dita	600\$000	Vaga	
Arithimetica, Algebra, e Geometria	Dita	700\$000	Francisco Elias Pereira	7
Latim	Cidade das Alagoas	600\$000	Iago Francisco Pinheiro	30
Francez	Dita	500\$000	Felis Rogerio de Novaes	11
Logica, Metaphyzica e Etica	Dita	600\$000	Vaga	
Latim	Cidade do Penêdo	400\$000	Reverendo Antonio Craveiro de Barros Leite	45
Latim	Villa da Atalaia	500\$000	Leopoldino Antonio Fonseca	21
Latim	Villa de Anadia	500\$000	Manoel Cardozo da Cunha Brandão	

Fonte: Autor, 2012. Adaptado de ALAGOAS, 1849.

<sup>49</sup> ALAGOAS, Mappa, 1847.

<sup>50</sup> ALAGOAS, Falla, 1848, p. 8.

<sup>51</sup> ALAGOAS, Falla, 1848, p. 9.

A trajetória do ensino secundário na província das Alagoas configurou-se até 1849 em aulas avulsas. A existência destas, por vezes, não conseguia atingir os objetivos propostos para esse tipo de ensino, qual seja: formar as elites locais para o aparelhamento do estado que aos poucos se desenhava. Dispersas e sem fiscalização, as cadeiras isoladas representavam um modelo de ensino anterior, que não condizia mais com as demandas da nova sociedade e dos tempos modernos.

Sendo assim, visando melhorar a instrução pública secundária, os legisladores aprovaram o projeto de fundação do Liceu Alagoano. Este estabelecimento, que em muitas províncias já funcionava plenamente, havia muito era reclamado nas Alagoas. Como vimos anteriormente, desde a primeira legislatura, em 1835, já se discutia a criação da instituição. Outros projetos vieram à tona, porém as divergências políticas envolvendo a nova e a antiga capital da província contribuíram para o retardamento da iniciativa.

## 2.1 O Liceu Alagoano no período imperial

A fundação do Liceu Alagoano, em 1849, inicialmente chamado de *Lyceu Provincial*, foi um marco na legalização, estruturação e organização do ensino público secundário na província das Alagoas. Essa modalidade de ensino era oferecida, até então, de maneira precária nas chamadas “aulas avulsas”. Por isso, a instituição tornou-se uma das principais unidades de ensino secundário da província no período. A Lei Provincial nº 106, de 5 de maio, sancionada pelo Presidente Cel. Antonio Nunes de Aguiar, assim determinava:

Artigo 1º. Crear-se-ha nesta capital um lyceu composto das cadeiras seguintes: - grammatica nacional e analyse dos classicos portuguezes, - grammatica latina, - grammatica franceza, - grammatica ingleza, - arithmetica, algebra e geometria, - geographia, chronologia e historia, - rhetorica e poetica, - philosophia racional e moral.

O Liceu de Maceió<sup>52</sup> incorporou todas as aulas secundárias existentes na capital e começou a funcionar com 8 cadeiras centralizadas. As que já estavam providas permaneceram com seus lentes, a exceção do professor de Latim, Reverendo Satirio José Barboza, que foi removido para a cadeira da Cidade das Alagoas, sendo substituído pelo lente daquela, Iago Francisco Pinheiro. As novas aulas criadas seriam providas por professores nomeados pelo presidente da província. Os ordenados dos professores eram constituídos de 600\$000,

---

<sup>52</sup> Muitas vezes era assim chamado para diferenciar do Liceu de Penedo.

acrescidos de uma gratificação de 200\$000. Após quatro anos de exercício, eles passavam a ser vitalícios.

Situado inicialmente no Prédio Nacional na Rua da Praça da Matriz, em Maceió, atual praça D. Pedro II, o Liceu Alagoano contou com uma congregação composta por lentes de grande prestígio e vasta ilustração na sociedade alagoana. As cadeiras e seus respectivos ocupantes no ano de sua abertura foram: Gramática Nacional e Análise dos Clássicos Portugueses, Francisco José da Silva Porto; Gramática Latina, Iago Francisco Pinheiro; Gramática Francesa, José Severiano de Mello; Gramática Inglesa, José Alexandrino Dias Moura; Aritmética, Álgebra e Geometria, Francisco Elias Pereira; Geografia, Cronologia e História, Roberto Calheiros de Mello; Retórica e Poética, Fernando Affonso de Mello, que foi o primeiro diretor; Filosofia Racional e Moral, Inácio Hipólito Gracindo (DUARTE, 1963).

Mesmo sem o prédio totalmente pronto, com alguns professores dando aulas em suas casas, precariamente as aulas do Liceu foram iniciadas em 1º de julho de 1849. O ofício enviado pelo Presidente Nunes Aguiar ao então diretor do Liceu, Dr. Fernando Affonso de Mello, mostra os esforços em se realizar a abertura dos trabalhos:

Cumprir que V. M. entre já no exercício do lugar de Diretor do Liceu desta Cidade, para que foi nomeado, e dê todas as providências que estiverem a seu alcance para que seja montado este estabelecimento no primeiro de Julho próximo seguinte, devendo chamar quanto antes o Secretário e o Porteiro respectivos afim de coadjuvarem a V. M. , achando-se nomeados para o primeiro desses emprêgos o Dr. Francisco José da Silva Pôrto. Por esta ocasião lhe comunico que a casa destinada para o mesmo estabelecimento é o Prédio Nacional da rua da Matriz, donde saiu a Secretaria da Polícia, e nesta data ordeno à Tesouraria Provincial que mande fazer as despesas precisas com os reparos do dito prédio de maneira a servir para o fim determinado, e V. M. me enviará quanto antes o pedido dos utensílios necessários. Deus guarde a V. M. Palácio do Govêrno em Maceió, 4 de junho de 1849.  
*Antônio Nunes de Aguiar*<sup>53</sup>.

Segundo o *Estatuto da Congregação do Lyceu da Província das Alagoas*, de 1849, para matricular-se na instituição seria necessário que o aluno pagasse a quantia de 6\$400,00 anuais, sendo responsabilizado o professor que admitisse a frequência de qualquer estudante inadimplente (Art. 9º). A cobrança dessa taxa foi considerada uma das causas do baixo número de matrículas no Liceu Alagoano. Em 1851, por exemplo, somente 64 alunos fizeram inscrição na instituição, sendo apenas 7 o número de aprovados plenamente no final do ano. Entretanto, a respeito da solicitação de diminuição ou suspensão do pagamento, o então Presidente da província, José Bento da Cunha Figueiredo, afirmava que a mesma “[...] deve

---

<sup>53</sup> Apud Duarte (1963, p. 17).

ser conservada, senão augmentada; porque o estudante que não puder pagar 6,400 reis por anno em favor de sua educação secundaria, deve procurar outra carreira, que melhor se accommode ás suas circunstancias peculiares” (ALAGOAS, Falla, 1851, p. 12).

Não era permitida a matrícula em mais de duas cadeiras num mesmo ano letivo. Durante todo o ano estavam abertas matrículas para as aulas de língua latina, inglesa e francesa, enquanto as demais as inscrições ocorriam de 15 de janeiro a 1º de fevereiro. Dentre os requisitos necessários para a matrícula estava a comprovação de que não possuía nenhuma moléstia e o conhecimento ou noções de leitura e escrita da língua portuguesa e das quatro operações dos números inteiros. Deveriam os professores:

inspirar a seus discipulos sentimentos de religião, piedade, amor á virtude, á patria e a seus semelhantes, obediencia e respeito ás leis e ás autoridades legaes e aos seus superiores, amor ao estudo e ao trabalho: darão louvores e animarão áquelles que praticarem ações honestas e meritorias e mostrarem applicação ao estudo e aproveitamento em suas lições (Art. 28º).

A partir da exposição do Art. 28º do estatuto do Liceu Alagoano, observamos que a expectativa em relação ao professor era que este fosse capaz de disciplinar os alunos a partir das crenças morais da religião e da sociedade. Sem tratar da independência intelectual do aluno, o artigo da referida lei enaltece os sentimentos religiosos, o amor à pátria e a obediência às leis e às autoridades. Além disso, cabia aos professores “consagrar” os alunos que se destacassem por seu caráter e aplicação nos estudos.

Cuidava ainda o estatuto de distribuir a quantidade de horas de aula para cada cadeira. A supremacia estava na Gramática Latina, que deveria ser dada todos os dias, das oito da manhã ao meio dia, contando com 20 horas de aulas durante a semana. Para as cadeiras de Gramática Francesa e Gramática Inglesa, eram dedicadas duas horas de exercícios diários, em cada uma delas. As demais (Gramática Nacional e Análise dos Clássicos Portugueses; Aritmética, Álgebra e Geometria; Geografia, Cronologia e História; Retórica e Poética; e Filosofia Racional e Moral), contavam com uma hora e meia de exercício em cada dia (Art. 18º). Apesar de toda esta regulação e do prestígio que gozava, o ensino no Liceu Alagoano era precário. Tal situação era exposta pelos presidentes da província, que se queixavam da proximidade de Recife e Salvador, cidades que devido aos seus cursos superiores tornavam-se mais atrativas aos estudantes da região. Costa (1931) e Verçosa (2006) destacam a baixa quantidade de matrículas como sendo a grande dificuldade do Liceu nos seus primeiros anos.

Contudo, a falta de um método de ensino, de um plano de estudo e a ausência de um estatuto mais conciso enfraqueciam o ensino liceal na província.

As primeiras informações a respeito da instrução secundária particular na província datam de mapa de 1854. O quadro apresenta as aulas dadas em 1853 no Collegio do Espirito Santo, em Maceió, que dava aulas de instrução primária desde 1835. Mantido pelo professor padre Joaquim Mancio Maciel, oferecia os cursos de Gramática Latina, com 22 alunos, Gramática Francesa, com quatro alunos e Filosofia, com um aluno. A outra aula particular era ofertada na Villa do Norte, pelo professor padre Manoel Amancio das Dores, tendo sido o curso de Gramática Latina frequentado por 14 alunos<sup>54</sup>.

A questão da baixa matrícula e frequência foi sempre o “calcanhar de Aquiles” do Liceu Alagoano. O fato de haver mais alunos frequentando as cadeiras “avulsas” e o crescimento insignificante das matrículas mesmo com a criação do Liceu não justificavam os dispêndios financeiros feitos para o funcionamento da instituição, acreditavam os dirigentes da sociedade alagoana, à época. Em busca de superar essa situação, foi proposta a extinção do Liceu transformando-o em um internato<sup>55</sup>, não sendo, contudo, tal medida posta em prática.

As várias justificativas das lideranças da província para tal situação referiam-se às proximidades com Recife e Salvador, a falta de métodos, a indisciplina dos alunos e a baixa frequência. Outras justificativas como a nomeação de professores interinos em detrimento dos cargos vitalícios, a sua condição de trabalho e os recursos destinados ao ensino funcionavam como elemento desanimador para o aluno alagoano interessado em prosseguir para os cursos superiores. Sobre o vínculo dos docentes com a instituição, salientamos que vários deles exerciam outras funções mais atrativas e de rápida ascensão, como a de parlamentar. A esse respeito Madeira (2008, p. 53) argumenta que

[...] aquela época, havia um emaranhado de relações, nas quais os poucos homens de letras estavam envolvidos em quase todas as atividades intelectuais, quer no âmbito público, privado ou filantrópico. Cuidavam de ordenar os liceus, as escolas normais, as escolas primárias públicas e sua legislação, os colégios secundários particulares, publicavam obras didáticas, com o fim de ordenar o tipo de saber a circular na escola, assumiam simultaneamente o cargo de professor, parlamentar, administradores públicos, inspetores escolares etc.

---

<sup>54</sup> ALAGOAS, Mappa, 1853.

<sup>55</sup> Lei nº 235, de 10 de abril de 1854.



Sempre com os mesmos argumentos, os administradores da província concebiam a escola secundária pública como um peso para os cofres, tendo em vista o baixo número de alunos, tanto no Liceu, quanto nas aulas isoladas. Com tal compreensão, aos poucos foi se formando a ideia de extinção do Liceu, que se concretizou em 1861<sup>56</sup>. Além disso, foram fechadas as cadeiras “avulsas” que não estavam providas. Após a extinção da instituição continuaram somente a existir na capital somente as cadeiras de Português, Francês e Latim. Conforme Duarte (1961, p. 48):

Sumamente desastrosa essa decisão do governo provincial, procurou-se justificá-la com o máu ou precário estado das finanças públicas, em face da crise financeira em que se debatia a Província. Porém, antes dessa crise, já se tramava contra a permanência do Liceu, em face da indisciplina dos estudantes.

Apesar do retrocesso e dos efeitos negativos que essa ação acarretou para o ensino em Alagoas, é importante frisar que tal fato não foi específico da província. A grande maioria dos liceus provinciais passou por tais dificuldades, e foram fechados, sendo reabertos posteriormente. Segundo Ferronato (2012), muitos liceus foram fechados devido aos poucos recursos financeiros e ao não reconhecimento dos graus conferidos pelos liceus provinciais, como o Ateneu Sergipense. Ainda conforme o autor (p. 7), o Liceu Paraibano foi “[...] fechado pelo Regulamento nº 30, de 30 de Julho, em virtude da Lei nº 761, de 7 de Dezembro de 1883, isto é, por apenas um ano, para dar lugar a uma das primeiras tentativas para a criação de uma Escola Normal Oficial [...]”, sendo restaurado em 1885. A mesma situação ocorreu com o “[...] Liceu criado em Porto Alegre em 1846, inicialmente com o nome de Liceu D. Afonso e oficializado em 1851, posteriormente fechado em 1871 e reaberto nesse mesmo ano com o nome de Ateneu Rio-Grandense [...]” (ARRIADA, 2007, p. 89).

No ano de sua extinção, as aulas do Liceu Alagoano tinham sido frequentadas por 102 alunos, das 112 matrículas, a saber: Gramática Nacional e Análise dos Clássicos Portugueses, 36; Gramática Latina, 33; Gramática Francesa, 16; Gramática Inglesa, 7; Aritmética, Álgebra e Geometria, 5; Geografia, Cronologia e História, 5. A cadeira Filosofia Racional e Moral teve 5 matrículas, mas nenhuma frequência, e a aula Retórica e Poética não teve matrícula<sup>57</sup>.

No ano de 1862, as três aulas de ensino secundário da capital foram ocupadas e frequentadas da seguinte forma: Gramática Latina, do padre Manoel Amancio das Dores

<sup>56</sup> Pelo Art. 8º, da Lei 370, de 4 de julho, sancionada pelo Presidente Antônio Alves de Souza Carvalho.

<sup>57</sup> ALAGOAS, Falla, 1862.

Chaves<sup>58</sup>, 33 alunos; Gramática Francesa, de Possidonio de Carvalho Moreira (interino), 16 alunos; e Gramática Nacional e Análise dos Clássicos Portugueses, de José Alexandre Passos (interino), 36 alunos<sup>59</sup>.

A extinção do Liceu Alagoano possibilitou o aparecimento de outros colégios particulares de educação secundária na província. A partir dessas iniciativas, as mulheres alagoanas puderam ter acesso a esse tipo de ensino, que até então era dirigido somente aos homens. Assim, conforme o relatório de Tomaz do Bomfim Espíndola (1866), contava a capital, ainda no ano de 1862, com o Colégio de Nossa Senhora da Conceição, criado por Afra Pereira Branco, que oferecia as aulas de Português, Francês, Música Vocal e Piano, para o sexo feminino. Naquele ano, matricularam-se 38 meninas, sendo 16 para as aulas de Português, 7 para as de Francês e 15 para Música Vocal, das quais 5 cursaram Piano.

No ano seguinte, foi criado mais um colégio particular em Maceió, o Colégio de São Domingos, por Domingues Bento da Moenda e Silva, que ofertava aulas para jovens do sexo masculino. Naquela instituição eram oferecidas as cadeiras de Português, Latim, Francês, Inglês e Música Vocal e Instrumental. E em 1865 foi instituído em Penedo, pelo professor de Filosofia, José Prospero Jehovah da Silva Carotá, o Colégio de Nossa Senhora da Conceição,

---

<sup>58</sup> Padre Manoel Amâncio das Dores Chaves formou uma geração de intelectuais alagoanos, a exemplo de Manuel Diegues Júnior e Francisco Domingues da Silva. Estimulava a leitura de antigos clássicos como Cícero e Virgílio. A frequência com que padre Amâncio aparecia na imprensa alagoana leva a supor que havia prestígio e poder, fosse pelo grau de reconhecimento de seu trabalho no magistério, fosse pelo fácil trânsito no parlamento, na imprensa e junto à elite alagoana. Professor de uma prestigiada área do saber, como a língua latina, ele já era notícia em 1858 quando o *Diário das Alagoas* passou a circular. Ele se fazia visível nos pedidos à Diretoria da Instrução Pública, com relação à licença para tratamento de saúde, pagamento de ordenados atrasados ou sobre solicitação de contrato de aluguel, como a que expôs o *Diário das Alagoas* de 06 de setembro de 1860, dando conta do indeferimento do pedido do contrato de aluguel firmado por Maria da Porcuncula de Jesus, mãe do professor falecido de Anadia, Joaquim José Gomes de S. Mathias. Padre Amâncio manteve-se como professor do Liceu de Maceió até sua extinção em 1861, quando foi autorizado pela Diretoria da Instrução Pública a criar uma cadeira de Latim na capital para suprir aquela antes ministrada no Liceu. Quando o Liceu foi reaberto, em 1863, padre Amâncio foi substituído por José Antonio Bahia da Cunha. Além de professor de latim do Liceu de Maceió, foi jornalista e renomado orador sacro. O nome de padre Amâncio foi lembrado numa obra literária de Pedro Nolasco Maciel, *Traços e troças*. Ao tratar do personagem Manuel, ressalta que este teve educação e regular instrução, e “Estudara latim com padre Amâncio, esse notável sacerdote cujos versos ainda hoje têm a doçura e o encanto místico de sublimes inspirações; cuja letra parecia antes pintada que traçada a um ligeiro manejo de pena” (p. 39). O referido sacerdote pertenceu a mesma geração de Felinto Elísio da Costa Cuntrim, professor de francês e inglês do Liceu de Maceió. Félix Lima Júnior em *Maceió de Outrora* (2001) ressalta que o sacerdote manteve-se engajado nas convocações de apoio para a Guerra do Paraguai. Registra o jornal *Diário das Alagoas* de 8 de janeiro de 1863, no expediente do governo provincial de 24 de janeiro, que “padre Amâncio oferta parte do seu ordenado (10%) ao Governo Imperial para custear a Guerra, como lente de latim desta capital”. Padre Amâncio deve ter feito parte de um grupo a nível nacional que doava parte de seu ordenado em prol da guerra. Pela quantia doada, segundo informa Ricardo Salles (1990), demonstra que se tratava de “altos magistrados, fazendeiros e também por professores, pequenos comerciantes, artesãos e outros” (MADEIRA et al, 2011).

<sup>59</sup> ALAGOAS, Falla, 1862.

para instrução secundária do sexo masculino. A esse colégio foram anexadas as aulas públicas existentes na referida cidade. Assim, naquele ano contava a província com três colégios particulares, sendo dois em Maceió, um para o sexo masculino e outro para o feminino, e um em Penedo para o sexo masculino<sup>60</sup>.

O Liceu Alagoano foi reaberto em 1863<sup>61</sup>, quando foram restauradas as cadeiras de Inglês, Geometria e Geografia, além das que já existiam: Português, Latim e Francês. Assim, passou a contar a instituição com 6 cadeiras, das 8 existentes quando de sua criação, sendo excluídas Retórica e Filosofia.

Para a aula de Inglês, foi nomeado o bacharel José Alexandrino Dias Moura e para a de Geometria, José Antonio Bahia da Cunha. A Cadeira de Português passou a ser ocupada por Felinto Elysio da Costa Cutrim<sup>62</sup>, sendo depois ocupada por José Francisco Soares. A de Geografia ficou vaga, por não haver alunos interessados em cursá-la, provida depois por Thomaz do Bomfim Espíndola. Para Duarte (1961, p. 59), dentre outras apologias que fazia à instituição, a partir do restabelecimento do Liceu:

[...] um chamamento novo despertava a mocidade para o estudo. Raiava de novo a luz, esplendente e límpida, como se uma claridade solar sucede a uma noite sombria e tempestuosa. O Liceu reabria-se para a tarefa de formação intelectual da juventude, escudando dos melhores propósitos e reunindo os nomes mais conceituados no magistério particular ou público, os homens de maior saber da Província e os investindo dessa nobre e espinhosa missão. Missão de educar, que é uma vocação, e não um mero ofício, uma arte ou um ganha-pão apenas.

O Presidente João Marcelino de Souza Gonzaga procurou dar maior atenção ao ensino do Latim. Segundo Duarte (1961), dentre as instruções baixadas em 4 de fevereiro de 1864, constava que: “[...] ao lente de latim competia selecionar os alunos, conforme o grau de adiantamento, para as duas classes, a 1.<sup>a</sup>, dos alunos de gramática, história sagrada, Salustio, Cornélio e Fédro; a 2.<sup>a</sup>, dos alunos de Virgílio, Cícero, Horácio e Tito Lívio” (p. 57).

Contudo, não houve muitas mudanças no andamento do ensino secundário. Por isso, se ocupando desse tipo de instrução, Thomaz do Bomfim Espíndola, Inspetor Geral de Estudos, afirmava em seu relatório de 1867: “até hoje conservou-se estacionário, sem estudos systematicos, sem cursos propriamente ditos, feita a propagação do ensino á mercê da vontade

<sup>60</sup> ALAGOAS, Relatório, 1866.

<sup>61</sup> Pela Resolução 395, de 16 de novembro, sendo Presidente da província João Marcelino de Souza Gonzaga.

<sup>62</sup> ALAGOAS, Relatório, 1864.

dos professores, sem plano regular e uniforme de estudos [...]” (ALAGOAS, Relatório, 1867, p. 13).

A matrícula na escola secundária particular aos poucos foi superando a da instrução pública. No ano de 1866, por exemplo, o principal “concorrente” do Liceu Alagoano, em Maceió, o Colégio de São Domingos, obteve um número de 89 alunos, enquanto a instituição pública contava com apenas 77 alunos. Há que se desconfiar, entretanto, dos números apresentados porque não representavam a quantidade de alunos, e sim a soma de matrículas em cada disciplina, podendo um mesmo jovem estar matriculado em mais de uma cadeira. O quadro abaixo demonstra a frequência da instrução secundária entre os anos de 1864 a 1866:

**Quadro 7 – Quantitativo de alunos na instrução pública e particular (1864-1866)**

Ano	Instrução Pública				Instrução Particular			
	Liceu Alagoano	Cadeiras em Penedo	Cadeiras em Alagoas	Total (na Instrução Pública)	Colégio São Domingos	Colégio N. S. <sup>a</sup> da Conceição (Maceió)	Colégio N. S. <sup>a</sup> da Conceição (Penedo)	Total (na Instrução Particular)
1864	87	43	12	142	40	28	-	68
1865	90	25	11	126	76	34	25	135
1866	77	66	11	154	89	39	66	194

Fonte: Autor, 2012. Adaptado de ALAGOAS, 1867.

Outro dado importante diz respeito à quantidade de meninas estudando à época no curso secundário. Conforme observamos no quadro acima, a matrícula do Colégio Nossa Senhora da Conceição, em Maceió, destinado à instrução do “belo sexo”, cresceu de 28 em 1864 para 39 em 1866. Segundo o mesmo relatório, ao final do ano letivo de 1866, foram aprovadas 26 alunas: 5 em Francês, 1 em Geografia, 9 em Canto e 11 em Piano. Dentre os rapazes, somente 20 foram considerados aprovados, sendo 12 no Liceu, e 8 em Penedo.

Apesar desses dados não constituírem números absolutos de indivíduos – podendo haver algumas variações quantitativas –, essa realidade preocupava as autoridades locais. Não foi sem motivo que Espíndola, objetivando a melhoria da frequência no Liceu Alagoano, propôs as seguintes medidas, dentre outras:

[...] 2.<sup>a</sup> Dispensa dos concursos para os empregos provinciaes em frente de certificado que prove ter o candidato sido aprovado nas diversas materias dos 4 anos do curso do lycêo e ser aluno d’este.

3.<sup>a</sup> Promover o conseguimento da validade dos seus exames para todas as academias, seminarios e collegios geraes do imperio.

4.<sup>a</sup> Dar gratis as matriculas a todos que se quizerem matricular no lycêo, como sêe acontece nas aulas avulsas, cuja excepção não tem explicação plausivel (ALAGOAS, Relatório, 1868, S4, p.15).

Como faziam praticamente todas as províncias do Império, que almejavam a equiparação ao Colégio de Pedro II, Alagoas também reclamava a validade dos exames feitos em seu Liceu para ingresso nos cursos superiores, como pode ser observado no Artigo 3º do relatório citado. Tal medida evitaria que os alunos de famílias com melhores condições financeiras continuassem saindo para outras províncias com a finalidade de concluir os seus estudos secundários e realizar os exames de preparatórios. Segundo Duarte (1961, p. 64):

[...] a invalidade dos exames prestados no nosso Liceu seria, também, uma das causas da pouca frequência e matrícula. Quem podia seguir para Pernambuco, Bahia ou Rio, onde existiam faculdades superiores, perante as quais os exames de preparatórios eram prestados, não ficaria, de certo, por aqui. A invalidade dos exames seria, talvez, a principal causa da baixa matrícula no nosso Liceu.

Além da validação dos exames, Espíndola sugere a dispensa dos concursos para ex-alunos da instituição, bem como a gratuidade das matrículas, as ações que segundo ele aumentariam a frequência no Liceu Alagoano. O Inspetor Geral de Estudos solicitava, ainda, a aquisição de um edifício condigno com as atividades do estabelecimento, que daria melhores condições de trabalho para a Congregação. Assim, em 1873 a instituição foi transferida para o edifício pertencente a Domingos B. da Moenda e Silva, localizado à Rua da Imperatriz, nº 18. O Inspetor Geral elaborou ainda uma tabela de aulas, baseada nos sistemas do Colégio de Pedro II e dos Liceus da Bélgica e da França, para maior proveito dos alunos:

**Quadro 8 – Tabella das Aulas do Lyceu (1866)**

(Continua)

Anno	Terças, quintas e sabbados		Segundas, quartas e sextas	
1.º anno	8 ás 10	Latim	8 ás 10	Latim
	10 ás 11	Idem	10 ás 11	Vaga
	11 ás 12	História Sagrada e chronologia	11 ás 12	Vaga
	12 á 1	Vaga	12 á 1	Geographia
	1 ás 2	Vaga	1 ás 2	Vaga
2.º anno	8 ás 10 ½	Latim	8 ás 10	Vaga
	10 ½ ás 12	História Universal do Brasil e Portugal e chronologia	10 ás 11	Portugez
	12 á 1	Vaga	11 ás 12	Idem
	1 ás 2	Vaga	12 á 1	Vaga
	-	-	1 ás 2	Geographia
3.º anno	8 ás 10 ½	Vaga	9 ás 10	Francez
	10 ½ ás 12	Latim	10 ás 11	Vaga
	12 á 1	Inglez	11 ás 12	Portuguez
	1 ás 2	Vaga	12 á 1	Arithmetica, noções preliminares de algebra e geometria pratica
	-	-	1 ás 2	Vaga

**Quadro 8 – Tabella das Aulas do Lyceu (1866)****(Conclusão)**

Anno	Terças, quintas e sabbados		Segundas, quartas e sextas	
	8 ás 10	Vaga	8 ás 10	Vaga
	10 ás 11	Vaga	10 ás 11	Francez
	11 ás 12	Latim	11 ás 12	Portuguez
	12 á 1	Vaga	12 á 1	Vaga
	1 ás 2	Inglez	1 ás 2	Algebra até as equações do 2.º gráo, geometria, theorica e pratica

Fonte: Autor, 2012. Adaptado de ALAGOAS, 1867.

Dentre as suas últimas propostas, Espíndola sugere que o Liceu seja transformado em um internato, passando a existir os dois regimes, de internato e externato, “[...] modelado pelos melhores estabelecimentos d’esta ordem existentes nos paizes mais cultos do globo [...]” (Relatório, 1867, p. 24). Segundo ele, os internatos tinham a vantagem de pôr em prática todas as regras pedagógicas, e gozavam de crédito junto à sociedade, porém a competência dependia do seu diretor que deveria ser um bom preceptor. O Inspetor Geral recomenda que esta pessoa seja estrangeira, preferencialmente alemão, francês ou estadunidense, que daria maior prestígio à instituição. Além disso, em sua opinião, não deveria ser um religioso, pois este cuidaria somente da educação religiosa, subestimando os aspectos físico, intelectual e moral, o que poderia ocasionar uma formação eivada de fanatismo. Entretanto, nem todas as propostas de Espíndola foram efetivadas.

A província já contava com um regime misto (internato/externato) de ensino num único estabelecimento, na cidade de Penedo. O Colégio de Nossa Senhora da Conceição daquela cidade, que conglomerou as aulas públicas de Gramática Latina, Gramática Francesa, Filosofia e História e Geografia, ofertava-as no regime externato, enquanto as aulas particulares eram oferecidas no regime internato. Entretanto a ideia de criação de um internato no Liceu de Maceió, que perdurou até a década seguinte, sendo defendida inclusive por alguns presidentes da província, mais uma vez não foi efetivada. Por semelhante situação passou o Liceu D. Afonso, em Porto Alegre, quando o Regulamento de 1857 tentou transformá-lo em um internato (ARRIADA, 2007), e o Liceu Paraibano, no ano de 1858, por solicitação do Diretor da Instrução Pública, Manrique Victor de Lima (FERRONATO, 2012).

No final dos anos de 1860, Alagoas ganhou duas instituições culturais importantes: O curso normal<sup>63</sup> para a formação de professores primários e o Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano.

O curso normal, que começou a funcionar em 1869, anexo ao Liceu Alagoano, representava uma conquista de vários anos em pauta. Lecionado inicialmente em dois anos, o curso contava com as seguintes cadeiras:

[...] no primeiro ano – 1.<sup>a</sup> cad. – Aritmética, Geometria e sistema métrico decimal; 2.<sup>a</sup> cad. – Desenho linear, Caligrafia, método de ensino e suas vantagens comparativas e Catecismo. No segundo ano – 1.<sup>a</sup> cad., Aritmética, Geometria e sistema métrico decimal; 2.<sup>a</sup> cad., Noções Gerais de Geografia e História do Brasil, especialmente das Alagoas (DUARTE, 1961, p. 102).

Sempre anexo ao Liceu – fato que se tornou inconveniente pela coeducação dos sexos, especialmente após o ingresso das mulheres no magistério –, o curso normal somente recebeu *status* de Escola Normal pelo Decreto n° 601, de 11 de novembro de 1912, quando desanexado daquele obteve maior autonomia.

Já o Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano foi criado em 1869 como espaço público para “[...] propiciar uma convivência, de algum modo civilizada, entre os senhores da província [...]” (VERÇOSA, 2006, p. 85). Vale salientar que em nível nacional o Instituto Histórico dava um tom de escrita historiográfica oficial para a nação, o que não foi diferente em relação a Alagoas.

A década de 1870 começa sem muitas mudanças no panorama da instrução secundária pública em Alagoas. A matrícula e frequência nas instituições particulares, que já se haviam proliferado na província, continuaram a superar a presença de alunos no Liceu Alagoano e nas aulas de Penedo. Segundo relatório do Dr. José Bento da Cunha Figueiredo Junior, de 1871, a matrícula nas aulas públicas, incluindo o Liceu, foi de 165 rapazes, sendo a frequência de 118 alunos. Os colégios particulares, por sua vez, contaram com 183 matrículas, tendo frequentado as aulas 109 rapazes e 53 moças.

A instrução particular contava naquele ano com os seguintes colégios: para o sexo masculino, em Maceió, existiam o Collegio de São Domingos e o Collegio de São José, dirigido por José Francisco Soares; em Penedo, o Collegio de Nossa Senhora da Conceição; e

---

<sup>63</sup> Criado pela Resolução n° 424, de 18 de junho de 1864.

em Alagoas, o Collegio de Nossa Senhora do Carmo, dirigido por Manoel Joaquim de Moraes; para o sexo feminino, contava a capital com o Collegio de Nossa Senhora da Conceição e o Collegio de Sant'Anna, dirigido por D. Anna Candida Cutrim Moenda.

O descrédito do ensino secundário público aumentava cada vez mais, ao ponto de, em 1871, contar o Liceu com apenas 49 matrículas e as aulas de Penedo com 44, enquanto as instituições particulares obtiveram 220, sendo 165 rapazes e 55 moças<sup>64</sup>. Por isso os jovens cujas famílias tinham recursos continuavam saindo para fazer fora seus estudos preparatórios, e para os que ficavam já existiam colégios renomados com frequência significativa (VERÇOSA, 2006), que ofereciam o sistema de internato, no qual prevaleciam o rigor e a disciplina imposta pelos castigos físicos.

O cenário da educação secundária pública alagoana começa a mudar a partir de 1873, quando foram estabelecidas mesas de exames de preparatórios nas províncias que não possuíam cursos superiores<sup>65</sup>. Tal medida trouxe um novo alento para a melhoria das matrículas e frequência no Liceu Alagoano. Para atender aos requisitos da nova legislação e estar apto a receber os exames, seria necessária a realização de algumas melhorias. Com essa finalidade foi restabelecida no Liceu a cadeira de Retórica e Poética, pela Resolução nº 673, de 13 de maio de 1874, além da ampliação do currículo dividindo a cadeira de Matemática em duas: Aritmética e Álgebra. Assim, no ano de 1875 foram realizados os primeiros exames de preparatórios na província<sup>66</sup>.

Estando os trabalhos sobre a presidência do professor João Francisco Dias Cabral, delegado interino, em substituição do efetivo, cônego Francisco Peixoto Duarte, as mesas gerais foram instaladas em 20 de novembro de 1875. Posteriormente, em 29 de novembro, a presidência passou ao bacharel Francisco Ildefonso Ribeiro de Menezes, o qual permaneceu até o fim dos exames, em 24 de janeiro de 1876<sup>67</sup>. Daqueles exames participaram alunos do Lyceu de Maceió, do Collegio do Bom Jesus, do Collegio de São José, do Gymnasio

---

<sup>64</sup> ALAGOAS, Relatório, 1872.

<sup>65</sup> A realização dos exames de preparatórios era um privilégio da Capital do Império e de algumas províncias que possuíam cursos superiores, como Pernambuco e Bahia. Procurando facilitar o acesso, haja vista que os jovens tinham que se deslocar para outras localidades com tal fim, em 2 de outubro de 1873, pelo Decreto 5.249, o Ministro do Império, João Alfredo, criou mesas gerais de exames nas províncias onde não havia faculdades. A partir de então, as mesas se multiplicaram por todo o Império, facilitando a obtenção de certificados.

<sup>66</sup> ALAGOAS, Falla, 1876.

<sup>67</sup> ALAGOAS, Falla, 1876.



Alagoano, do Collegio de Nossa Senhora da Penha (Penedo), bem como de outros professores particulares, inclusive de outras províncias, como Bahia e Pernambuco.

Madeira (2008) analisando o itinerário do educador alagoano Francisco Domingues da Silva, fundador do Colégio Bom Jesus, afirma que os cursos superiores impulsionavam o funcionamento dos colégios particulares, que rivalizavam entre si, especialmente no período dos exames de preparatórios, para os quais voltavam total atenção, acentuando ainda mais a competitividade entre eles. Ainda segundo a autora (p. 53), a competição se dava a fim de “[...] garantirem aos filhos da elite a aquisição do prestigiado título de doutor [...]”.

Certamente essas medidas, em especial aquela que autorizava os exames nas províncias onde não existiam cursos superiores, animaram e melhoraram a quantidade de matrícula e frequência no Liceu Alagoano. Porém, não somente nele, mas também nos colégios particulares. Sobretudo, na década seguinte, observamos os efeitos desses atos, com o aumento da matrícula e frequência nas várias instituições de ensino secundário em Alagoas, como atestam os relatórios dos inspetores da instrução pública.

Os exames passaram a ser feitos duas vezes por ano: uma, em julho e outra, em novembro. E a cada ano o número de inscritos aumentava. Mesmo no ano de 1882, quando por insuficiência financeira, o Ministro do Império mandou suspender os exames de preparatórios na província, eles foram realizados. Essa ação do governo central foi muito contestada pela população alagoana, especialmente no meio estudantil e entre os diretores dos colégios particulares. Porém, o Ministro autorizava a realização dos exames desde que a província arcasse com as despesas (DUARTE, 1961).

Em 1886, os exames de preparatórios na província foram marcados por uma revolta dos examinados. Devido ao grande número de reprovações e exigindo que fossem aprovados, muitos alunos agrediram os examinadores, dentre os quais figuravam Augusto Sátiro, Virgílio Antonino Carvalho, Sebastião Lira e Eusébio Andrade, professores do Liceu de Artes e Ofícios, que posteriormente foram demitidos da instituição<sup>68</sup>. Ocorriam normalmente os exames, quando ao ter conhecimento da nota “[...] um dos examinados, dentro do edifício do Liceu, ‘agrediu com uma bengala e ferindo-o’ a um empregado do estabelecimento, no

---

<sup>68</sup> Posteriormente alguns desses alunos tornaram-se professores do próprio Liceu, a exemplo do Bel. Virgílio Antonino de Carvalho, que em 1895, assumiu a cadeira de Literatura e do Bel. Eusébio Francisco de Andrade que assumiu as cadeiras Português (1893), Moral e Sociologia, Noções de Economia Política e Direito Pátrio (1895) e Lógica (1900).

exercício de suas funções [...]” (DUARTE, 1961, p. 70). Como não foram tomadas as devidas providências, sucederam-se vaias, tumultos, assuadas, além da generalização de uma onda de atritos entre examinados e examinadores.

A questão da indisciplina era, segundo Duarte (1961), o grande problema da instituição desde a sua inauguração. A “incrível indisciplina” dos alunos, que servia ao descrédito da casa, constituiu-se inclusive, segundo o autor, num dos motivos para o fechamento da instituição, em 1861. Dentre os episódios da desobediência juvenil, os jornais da época relatam a afronta que os alunos deflagravam contra os diretores do Liceu em 1859, por terem sido proibidos de entrar no Gabinete de Leitura. Naquela ocasião, em forma de protesto, os alunos acendem velas pretas na porta da biblioteca do liceu (SILVA, 2009).

Ao analisar a mocidade secundarista alagoana no século XIX, Silva (2009) considera que Duarte (1961) toma a “incrível indisciplina” dos alunos como sendo algo natural da juventude, sem considerar o “conjunto de valores que regem as relações sociais”. Dessa forma, a análise de Duarte configura-se a partir de uma perspectiva estática e a-histórica. Assim,

[...] 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 [...] (SILVA, 2009, p. 100).

Vale salientar que, por outro lado, os alunos liceistas investiam na produção intelectual e ocuparam a vanguarda do periodismo estudantil alagoano. Em 1858, os ilustres rapazes do Liceu Alagoano fundaram o periódico *O Lyceista Alagoano*, que pertencia à agremiação dos estudantes da instituição, denominada Sociedade Litteraria e Recreativa. Os alunos utilizavam-se daquele espaço para tecerem críticas à direção da instituição, bem como discutirem os diversos aspectos do ensino secundarista, como por exemplo, o seu caráter preparatório (JESUS, 2011).

Imagem 4 – *O Lyceista Alagoano* (1858)

Fonte: JESUS, 2011.

Ao final do Império contava o Liceu Alagoano com uma matrícula de 226 alunos e as cadeiras de Penedo com 28 frequentes, enquanto que as matrículas nos colégios particulares superavam em muito esses números. Em 1888, por exemplo, matricularam-se 709 alunos nas instituições privadas<sup>69</sup>. Assim, não sem motivo, afirmava Costa (1931, p. 19) que a instrução secundária pública “[...] arrastava-se penosa e quase infrutiferamente. E mais ou menos assim chegou até nos últimos dias da monarquia”.

## 2.2 O Liceu Alagoano na Primeira República

Ao buscar reestruturar o modelo de educação desenvolvido no Império, os homens que criaram o regime republicano no Brasil anunciaram novos rumos à escolarização no estado de Alagoas. Nesse sentido, ganhou destaque a reforma da instrução pública realizada pelo Governador Gabino Besouro<sup>70</sup>. Por esse ato, o Governo do Estado procurou elevar o nível do ensino público, introduzindo uma nova metodologia e um regulamento extremamente organizado, em consonância com a legislação federal. Segundo Duarte (1961, p. 76-77), “nada escapou à argúcia do autor dêle, que se esmerou em facultar ao ensino um verdadeiro código elaborado com ampla visão da coisa pública [...]”.

<sup>69</sup> ALAGOAS, Falla, 1888.

<sup>70</sup> A reforma Gabino Besouro foi promulgada pelo Decreto (estadual) nº 12, de 9 de dezembro de 1892.

Quanto ao ensino secundário, dividiu a nova legislação os cursos do Liceu Alagoano em três, a saber: Curso de Preparatórios, Curso Normal e Curso Comercial. O primeiro destinava-se a habilitar os alunos para matrículas nas Faculdades da República. Assim, seu currículo passou a compreender as seguintes cadeiras:

[...] Português, Francês, Inglês ou Alemão, Latim, Aritmética e Álgebra elementar, Geometria e Trigonometria, Física e Química, História Natural, Geografia e Corografia do Brasil, especialmente do Estado de Alagoas, História Universal e particular do Brasil, especialmente do Estado de Alagoas [...] (DUARTE, 1961, p. 74-75).

O Curso Comercial destinava-se a preparar aqueles que pretendiam dedicar-se ao comércio e compreendia as cadeiras de Português, Francês, Inglês, Matemática elementar abrangendo Aritmética, Álgebra elementar e Geometria preliminar, Geografia geral, Corografia do Brasil, especialmente do estado de Alagoas, Escrituração Mercantil, Contabilidade Comercial e Prática Comercial (DUARTE, 1961).

Os exames no Liceu, a partir da reforma Gabino Besouro, passaram a ser de suficiência e finais. Os primeiros diziam respeito às avaliações das disciplinas ao final de um ano letivo. Sendo admitidos alunos de colégios particulares os exames finais abordavam as matérias concluídas. Essa remodelagem nos testes da instituição estava em conformidade com a reforma Benjamin Constant. Além disso, existia uma espécie de pré-requisito para a matrícula em determinadas disciplinas. A aprovação em Português, por exemplo, era exigida para a matrícula em qualquer outra disciplina. Em Geometria e Trigonometria, a matrícula era condicionada à aprovação em Aritmética e Álgebra, dentre outras.

Em 1895, o Liceu Alagoano pôs os seus cursos em harmonia com o Ginásio Nacional, sendo assim o Curso de Preparatórios substituído pelo Bacharelado em Ciências e Letras. Dessa forma, o currículo enciclopédico da instituição passou a contemplar, além das disciplinas da reforma Gabino Besouro, as seguintes aulas: Grego; Geometria Geral; Cálculo; Geometria Descritiva; Mecânica e Astronomia; Mineralogia, Geologia e Meteorologia; Literatura, especialmente a Nacional; História e Corografia do Brasil, especialmente do estado de Alagoas; Moral e Sociologia; Economia Política; noções de Direito Pátrio; Música, Ginástica, Esgrima e Natação (DUARTE, 1961).

A criação de um Curso de Agrimensura, em 1897, foi mais uma tentativa de larguear o leque educativo, proporcionando à mocidade alagoana a aspiração de outras profissões, que

não somente aquelas advindas a partir dos bacharelados em Direito e Medicina. O título de agrimensor era conferido após dois anos de curso, que abrangia as seguintes cadeiras: 1º ano – Álgebra elementar, Geometria retilínea e esférica, Trigonometria retilínea, Física e Química; 2º ano – Geometria descritiva, Topografia, Geodésia, Legislação de Terras, princípios gerais de Colonização e noções de Mecânica, Astronomia, prática e uso de instrumentos, trabalhos gráficos e nivelamento (DUARTE, 1961).

Ainda em 1897, o Liceu Alagoano obteve a sua equiparação ao Ginásio Nacional, fato que colocou a instituição em uma posição de destaque em relação aos seus congêneres. Porém, esse acontecimento, segundo Costa (1931), transformou-o em uma “verdadeira fábrica de exames”. Estes foram, ainda, apelidados por Lima Júnior (1963 apud VERÇOSA, 2006, p. 102) de “exames elétricos”. Conforme Costa (1931, p. 36):

De todos os Estados, na época regulamentar, afluíam centenas de candidatos aos nossos fáceis certificados com que os pais inescrupulosos faziam os filhos forçarem as portas das escolas superiores do país. Nesse mesmo ano [1899] foram aprovados em Maceió 1.265 rapazes e no ano seguinte 989.

Naquele ano, contava o ensino secundário público alagoano com a cifra de 307 alunos: Curso de Agrimensura, 12; Curso Normal, 79; Curso Comercial, 7; Curso de Ciências e Letras, 7; Matérias avulsas, 80; Liceu de Penedo, 122 (COSTA, 1931). Sendo assim, como explicar o alto número de rapazes aprovados nos exames de preparatórios? Certamente muitos alunos eram atraídos por serem considerados mais fáceis os exames em Alagoas<sup>71</sup>.

A partir de 1898, o curso de Ciências e Letras do Liceu Alagoano, assim como do Ginásio Nacional, foi dividido em dois tipos: o Curso Clássico ou humanista, com sete anos de duração; e o Curso Propedêutico ou realista, com seis anos, cada qual com suas disciplinas e programas específicos. O primeiro, encabeçado pelas seis cadeiras de línguas – Português, Latim, Francês, Inglês, Alemão e Grego –, obedecia ao padrão mais literário, ilustrativo. O segundo, ancorado nas disciplinas científicas, procurava oferecer uma educação em função da realidade objetiva.

A reforma Rivadávia Correia, de 1911, revogou a equiparação, que foi reconquistada após a Lei Maximiliano, em 1915. Entretanto, a fama de “fábrica de exames” estendeu-se

---

<sup>71</sup> Dentre as províncias que tinham seus exames considerados mais fáceis, Haidar (1972) cita a do Espírito Santo, que foi denunciada em 1876, por receber os alunos que migravam do Rio de Janeiro, e a do Rio Grande do Norte, denunciado pelo diretor da Faculdade de Direito do Recife, em 1885.

ainda pelo início do século XX. Apesar disso defendia-se Domingos da Silva Cardoso, diretor do Liceu em 1916:

[...] pretendo apenas provar que o Lyceu Alagoano é victima, aqui de accusações ineptas, e fóra daqui, de prevenções injustas, a que todos, governo, professores e alumnos, devemos dar combate, por amor de nossa querida Alagoas, o unico Estado que, apesar de contar perto de milhão de habitantes, está ameaçado de não ter um estabelecimento de ensino official, onde seus filhos possam prestar exames validos para as matriculas nos cursos superiores (ALAGOAS, Mensagem, 1916, p. 130).

Mesmo estando o Liceu Alagoano equiparado ao Colégio Pedro II e apesar do prestígio que gozava o ensino secundário alagoano, à época, a matrícula e frequência na instituição, na década de 1920, ainda obtinham poucos números, conforme pode ser visto no quadro demonstrativo a seguir.

**Quadro 9 – Quadro demonstrativo do movimento do Liceu Alagoano no decênio de 1921–1930**

Ano	Matricula feminina						Matricula masculina						Total
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	
1921	-	-	-	-	-	-	10	4	4	4	2	-	24
1922	-	-	-	-	-	-	4	4	3	4	-	-	15
1923	-	-	-	-	-	-	18	2	4	2	1	-	27
1924	9	-	-	-	-	-	24	14	-	4	2	-	53
1925	11	5	-	-	-	-	13	14	8	-	4	-	65
1926	5	6	4	-	-	-	29	19	10	7	-	-	80
1927	7	1	2	-	-	-	48	8	11	12	4	4	93
1928	5	4	-	2	-	-	25	35	8	11	9	1	100
1929	8	6	1	-	1	-	16	29	17	5	9	2	94
1930	7	5	5	1	-	-	27	37	28	26	6	2	144
	52	27	12	3	1		214	166	93	75	37	5	685

Fonte: COSTA, 1931.

Mesmo após a República, a modernidade tardou a chegar à “terra dos marechais”<sup>72</sup>. A predominância do apadrinhamento e o filhotismo político ainda davam a tônica no preenchimento dos cargos públicos. Tais práticas demonstravam o arcaísmo em que se encontrava o estado. Assim, a realização dos concursos, a partir de 1924, que abordaremos em outro tópico, representa, segundo Verçosa (2006, p. 122), a morte do “[...] empreguismo dos velhos donos do poder [...]”, hábito que se tornou corriqueiro nos início da República.

Na subseção seguinte, abordaremos, de maneira geral, quais compêndios e manuais eram adotados no Liceu Alagoano, com o objetivo de tentar evidenciar que tipo de saber circulava na instituição.

<sup>72</sup> A respeito dessa temática Cf. Com a República chegará alguma modernidade finalmente às Alagoas? In: Verçosa (2006).

### 2.2.1 Os compêndios e manuais adotados no Liceu Alagoano

Os compêndios e manuais aceitos para o ensino das cadeiras do Liceu Alagoano nos ajudam a compreender o perfil dos intelectuais docentes que atravessaram a história da instituição, bem como evidenciar os saberes disseminados na formação das elites alagoanas que passaram pelo Liceu.

De acordo com Duarte (1963), os compêndios adotados pela Congregação do Liceu Alagoano, em 1849, foram os seguintes<sup>73</sup>:

**Quadro 10 – Compêndios adotados no Liceu Alagoano (1849)**

Cadeira	Compêndio
Grammatica Nacional e Analyse dos Classicos Portugueses	O Resumo da Grammatica de Jeronymo Soares Barbosa; A vida de D. João de Castro, por Jacinto Freire; Os Luziadas de Camões.
Grammatica Latina	O Compendio do Pe. Antônio Pereira; A Grammatica de José Vicente de Moura; A Historia Sagrada; Cornello; As Fabulas de Phedro; Salustio; Virgilio; Tito Lívio.
Grammatica Franceza	O Compendio de Emile Sevêne; Telemaco por Fenelon; As Fabulas de La Fontaine.
Grammatica Ingleza	A Grammatica de Constancio; A Historia da Grecia por Goldsmith; O Paraíso perdido por Milton.
Geometria	Os Compendios de La Croix.
Rhetorica e Poetica	Os Compendios de Francisco Freire de Carvalho.
Filosofia	Os Compendios de Ponelle.
Geografia, Chronologia e Historia	O Compendio de Justiniano José da Rocha; O Compendio de Julio Franck; O Compendio de José Saturnino da Costa Pereira.

Fonte: Duarte, 1963.

De um modo geral, os compêndios adotados no Liceu Alagoano eram os mesmos que figuravam no Colégio de Pedro II e nos demais liceus do país, como se pode observar na exposição da primeira seção. O destaque dado ao ensino literário, com primazia para o ensino das línguas, especialmente o latim, pode ser apreendido pelo número de textos tomados para cada cadeira, num total de 8, por exemplo, para a Gramática Latina. Aliado a isso, a importância dada ao ensino do francês e a presença dessa língua nas demais disciplinas, através dos compêndios, demonstram que a marca do ensino clássico humanístico, seus valores e princípios estavam presentes nas leituras diárias dos alunos da instituição.

<sup>73</sup> Duarte (1963) reproduz o original do Ofício nº 31, de 3 de novembro de 1849, no qual o Diretor do Liceu Alagoano, Fernando Affonso de Mello, enviou ao Presidente da província, José Bento da Cunha Figueiredo, a relação dos livros adotados para as diferentes aulas aprovados pela Congregação do Liceu no dia 1º de outubro do mesmo ano.

Base do ensino humanístico, a Gramática Latina no Liceu Alagoano constituía-se, sobretudo, de uma escolarização moral, antes que do ensino de uma língua. A utilização da *Historia Sagrada*, Cornello, *Fabulas de Phedro*, *Salustio*, *Virgilio*, *Tito Lívio* aponta o caráter moralizante da cadeira em contraposição ao ensino da gramática, que era ensinada a partir do *Compêndio do Pe. Antônio Pereira*<sup>74</sup> e da *Gramática de José Vicente de Moura*<sup>75</sup>. Dessa forma, nessas aulas sobrepunham-se as regras de conduta, os valores morais e cívicos, que forjavam o modelo de comportamento da mocidade alagoana. Não havia propriamente o objetivo da comunicação, ou seja, falar o latim, ainda que aprendessem o domínio da língua. No entanto, ao que parece, o ensino da Gramática Latina estava a serviço da ilustração e da manutenção do *status* social. Nesse sentido, saber ou não latim era uma espécie de distinção de grupos sociais, entre aqueles que tinham condições de ler os clássicos e os que não estavam aptos aquele tipo de leitura, pois a maioria das obras latinas não estava traduzida.

Educar tornava-se, pois, ação por meio da qual cada um dos alunos deveria adquirir os princípios éticos e morais considerados fundamentais à convivência social, aderindo de modo consciente ao espírito de associação. Era assim o complemento do ato de instruir, que propiciava a cada indivíduo os germes da virtude e a idéia dos seus deveres como homem e cidadão. Instruir e educar eram, em suma, uma das maneiras – quicá a fundamental – de fixar os caracteres que permitiriam reconhecer os membros que compunham a sociedade civil, assim como aqueles que lhe eram estranhos, para além da fria letra do contexto constitucional (MATTOS, 1987, p. 264-265).

A adoção de um compêndio de *História Sagrada*<sup>76</sup> para o ensino do Latim demonstrava a histórica força da participação da Igreja na vulgarização do saber escolar. Além disso, complementa aquela cadeira no sentido de uma educação moral, especialmente da moral cristã, na qual os santos eram exaltados pelas virtudes, sobretudo pela piedade, pela caridade e pela fé. Conforme Bittencourt (1992-3, p. 200),

A *História Sagrada* possuía, diferentemente da *História profana*, objetivos delimitados com bastante precisão, podendo ser definida como o conjunto de acontecimentos de ordem histórica contidos na Bíblia, reunindo as narrações do Antigo e do Novo Testamento de uma maneira coerente e paranética, ou seja, para fins de exortação moral.

<sup>74</sup> Trata-se do *Novo Methodo da Gramatica Latina*, do Pe. Antonio Pereira de Figueiredo, sobre o qual já tratamos na seção anterior.

<sup>75</sup> Trata-se do *Compendio de Grammatica Latina e Portugueza* (1829), do padre José Vicente Gomes de Moura (1769-1854). Moura nasceu em 22 de dezembro de 1769 na freguesia de Mouronho (Coja), em Portugal. Aluno do Seminário Episcopal de Coimbra até à ordenação como presbítero em 1793, serviu como substituto de algumas cadeiras naquela instituição de 1795 até 1798, tendo-lhe mais tarde sido atribuída a cadeira de latim em Penacova (1798-1803). Desde 1803 foi professor no Colégio das Artes da Universidade de Coimbra, onde chegou a ensinar as cadeiras de Latim, Grego e História das antiguidades ao longo dos anos (KEMMLER, 2011).

<sup>76</sup> Aqui não pudemos constatar se se trata de um compêndio ou do ensino da *História Sagrada* dentro da cadeira de Latim, pois não fica evidente na reprodução do ofício. Caso se trate do ensino da *História Sagrada*, o mais comum era que fossem utilizados os textos sagrados, especialmente do Novo Testamento.



A partir de 1860, os compêndios adotados no Liceu Alagoano foram:

[...] Aritmética de Colaço, a Gramática portuguesa de José Alexandre Passos e de Salvador Henrique, a Gramática francesa de Roquette e a Seleta francesa do mesmo autor, a Gramática francesa de Bourgain, a Geografia de Pompeo, Gabriel Lambert, as Fábulas de La Fontaine, ilustradas por Karl Girardet, a Aritmética de Rezout, etc (DUARTE, 1961, p. 188).

Como se pode observar, a partir dos anos de 1860, o Liceu Alagoano passou a dar destaque ao ensino do Francês, que contava com três compêndios. Os textos do cônego José Inácio Roquette (1801-1870), especialmente a *Seleta francesa* ou *trechos extraídos dos melhores autores franceses em prosa e verso, para uso dos que aprendem a língua francesa* (1854), davam o tom moralizante tão característico do ensino secundário. Além disso, as *Fábulas*, de Jean de La Fontaine (1621-1695), ilustrada e em escrita simples e atraente, a partir de historinhas de animais, cativava os alunos e inculcia-lhes um conteúdo moral. Conforme Arriada (2007, p. 291-292):

As fábulas de La Fontaine, carregadas de uma linguagem moralizante, eram um receituário de princípios e máximas de formação ética e moral. Seus 292 personagens não se restringem apenas ao mundo dos animais, plantas e homens também fazem parte de sua obra. Para La Fontaine, os homens são retratos de que há de bom e de mau nas criaturas irracionais. Retratando a sociedade francesa, pintou ao mesmo tempo a humanidade. A sua moral consiste em lições da experiência, onde nem sempre aponta o caminho da virtude, mas o da prudência.

O *Compêndio da Gramática Portuguesa* (1848), do professor e filólogo alagoano José Alexandre Passos (1808-1878)<sup>77</sup>, que tinha sido adotado para o ensino da Gramática Nacional, recebeu duras críticas do Inspetor da Instrução Pública, Thomaz do Bomfim Espíndola. Em seu relatório de 1867, Espíndola sugere que a Gramática da Língua Portuguesa não seja mais ensinada pelo “Resumo de José Alexandre Passos”. Segundo o Inspetor Geral, o ensino dessa cadeira por esse compêndio não condizia com o nome pomposo que recebeu, qual seja, *Grammatica Nacional e Analyse dos Classicos Portugueses*. Possivelmente, antes de configurar-se em uma disputa intelectual, o veto à obra de Passos fazia parte de uma rixa política entre Espíndola, pertencente ao Partido Liberal, e Passos, membro do Partido Conservador.

<sup>77</sup> Conforme Barros (2005b), Passos é autor de diversas obras entre elas: *Compêndio da Gramática Portuguesa* (1848); *Dicionário Gramatical Português* (1865); *Táboas Gramaticais Das Desinencias Latinas ou Compêndio Auxiliar para Estudo do Latim* (1869); *Considerações Sobre Gramática Filosófica* (1871); *Resumo da História do Brasil*; *Compêndio de Retórica*; *Compêndio da Prosódia Portuguesa*; *Ecletismo da Língua Portuguesa*; *Resumo de Gramática Portuguesa*; *Para o Uso das Escolas de Primeiras Letras* (1870); *Resumo de Gramática Portuguesa Para Uso das Escolas de Primeiras Letras da Província das Alagoas e Admitido no Rio de Janeiro, Bahia, Sergipe e em Pernambuco* (1886).

Ainda no relatório citado, Espíndola demonstrava uma grande preocupação com o ensino da língua, e além da crítica ao texto de Passos, censura o ensino da *Análise dos Clássicos Portugueses pela Constituição do Império, Vida de João de Castro e Lusíadas*, de Camões. Segundo ele, esses “compêndios” não educavam com a “[...] amplidão e a verdadeira crítica philosophica [...]” que mereciam a expressividade da nomenclatura das cadeiras.

Assim, visando melhor desenvolvimento do ensino da disciplina, Espíndola sugeriu que fossem utilizados os seguintes compêndios: no primeiro ano, para o ensino da gramática, a *Grammatica Portugueza* de José Maria Latino Coêlho, e o *Novissimo Diccionario de Synonimos* de D. José Maria de Almeida Corrêa de Lacerda; para a leitura, a *Vida de D. Frei Bartholomeu dos Martyres* de Frei Luiz de Souza, as *Cartas Selectas* do padre Vieira, e as *Poesias Sacras* do padre Cãldas. No segundo ano, além dos utilizados no primeiro, para a leitura, os *Sermões Escolhidos* do padre Vieira, e *Imagem da Vida Christã* de frei Heitor Pinto; para os exercícios analíticos, a *Selecta Classica Portugueza*. No terceiro ano, seria ensinada a gramática nas três línguas – portuguesa, francesa e inglesa. Para tal fim, seriam utilizados a *Grammatica das Línguas Portuguesa e Latina* de Jeronymo Soares Barbosa, os *Ensaios de Alguns Synonimos* de D. Frei Francisco de S. Luiz, o *Glossario das Palavras e Phrases da Língua Francesa* de D. Frei Francisco de S. Luiz, e as *Reflexões sobre a Língua Portugueza* de Francisco José Freire; para a recitação, *Excerptos* de Fernão Mendes Pinto, *Poesias* de Sá de Miranda, *Epistolas* de Antonio Ferreira, e *Genio da Língua Portuguesa* de Francisco Evarísto Leoni; para análise, os *Excerptos* de todos os principais autores portugueses, especialmente os Castilhos (Antonio e José)<sup>78</sup>.

Para o ensino das demais cadeiras – Aritmética, Álgebra e Geometria; Geografia, História e Cronologia –, Espíndola sugere que sejam utilizados os melhores compêndios adotados no Colégio de Pedro II e no Liceu de Braga, em Portugal.

Na subseção seguinte, trataremos a respeito do ensino de história no Liceu Alagoano, que inicialmente era unido ao ensino da Geografia, pela cadeira Geografia, História e Cronologia.

---

<sup>78</sup> ALAGOAS, Relatório de 1867.

### 2.3 O ensino de história no Liceu Alagoano

Como vimos, antes da criação do Liceu Alagoano, o ensino de História era um apêndice da cadeira de Eloquência. Esta, por sua vez, abrangia as aulas de Retórica, Poética, Cronologia, História e Geografia.

Quando da criação da instituição liceal, a cadeira de História esteve presente desde o início. Entretanto, ao que pudemos constatar durante o período imperial ela esteve subordinada ao ensino da Geografia. Dessa forma, como já expusemos anteriormente, foi criada sob a denominação *Geographia, Chronologia e Historia*. Tal dependência pode ser comprovada pelas pesquisas feitas pelo Grupo de Pesquisa Caminhos da Educação em Alagoas, que já localizou e tornou público vários compêndios para o ensino da cadeira, tais como *Opúsculo da Descrição geographica e topographica, phizica, política, e histórica do que unicamente respeita à provincia das Alagôas no Império do Brazil* (1844), de Antônio Joaquim Moura<sup>79</sup>; *Geografia alagoana ou descrição física, política e histórica da província das Alagoas* (1860) e *Elementos de Geographia e Cosmographia oferecidos a mocidade alagoana* (1874), ambos de Thomaz do Bomfim Espíndola; além de *Geografia e Cosmografia* (1890), de Manuel Balthazar Pereira Diégues Júnior<sup>80</sup>.

Vale salientar que no Colégio de Pedro II as cadeiras eram independentes. Assim, mesmo com a situação de dependência em relação ao Colégio da Corte, por causa da exigência da política de equiparação, as aulas permaneceram vinculadas no Liceu Alagoano durante todo período imperial.

Conforme Cardoso e Reis (2011), durante o século XIX havia uma concepção predominante de que os agentes físicos influenciavam mais poderosamente as sociedades humanas, sendo determinante para o desenvolvimento de uma nação. Dessa maneira, ganhavam destaque os aspectos geográficos frente as demais áreas de ensino. Além disso, a Geografia antecede a história porque também havia a necessidade de se demarcar territórios, descrevê-los e medi-los, especialmente em uma época que mal se conhecia a extensão

---

<sup>79</sup> Vale ressaltar que a obra de Moura é considerada por muitos historiadores alagoanos como o primeiro relato sobre a história da província.

<sup>80</sup> Para conhecer melhor essas três obras consultar o site do Grupo de Pesquisa Caminhos da Educação em Alagoas: <http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/cea/index.html>. Além disso, Herculano (2011) fez uma análise das obras.

territorial do Brasil. Somente assim se poderia elaborar a História pátria, com suas dimensões territoriais definidas.

Salientamos que a concepção de território à época era profundamente frágil diante de um país com extensões continentais como o Brasil. A Geografia era também uma ciência muito próxima do que almejavam os positivistas, qual seja, aquela capaz de descrever, demonstrar e evidenciar fatos, tornando-a assim uma ciência que serviria de exemplo para as demais áreas das humanidades.

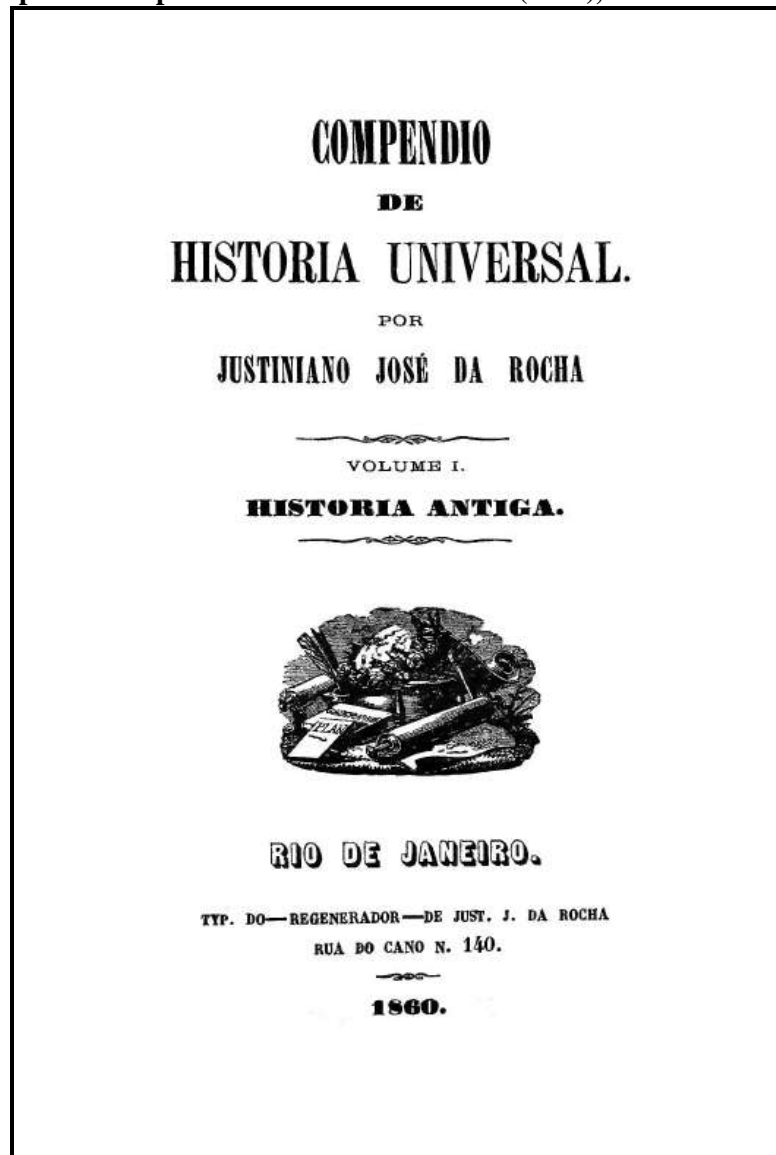
Vinculada ao ensino da Geografia a “cadeira de História” teve como primeiro professor Roberto Calheiros de Melo (1821-1895). Formado em Medicina e tendo dedicado a maior parte da vida aos cargos políticos, Melo lecionou a cadeira somente de 1849 a 1851 e 1854 a 1857. Em seu lugar assumiu a cadeira José Próspero Jeová da Silva Carotá (1825-1890), que ensinou nos anos de 1852 e 1853, tendo depois assumido a direção do Liceu, cargo no qual permaneceu até 1855.

Os compêndios utilizados para a cadeira naquele período foram: o Compêndio de Justiniano José da Rocha; o Compêndio de Julio Frank; e o Compêndio de José Saturnino da Costa Pereira.

Rocha foi o primeiro professor de História do Colégio de Pedro II, e além de tradutor dos manuais franceses de Cayx e Poisson, para História Antiga e dos de Rozoir e Dumont, para História Romana, elaborou o *Compêndio de Geografia Elementar* (1838) e um compêndio de *História Universal* (1848), este último publicado em 2 volumes, sendo o primeiro de História Antiga e o segundo de História Medieval, para os alunos da instituição (BASTOS, 2008; SANTOS, 2009).

No prefácio de sua obra, Rocha (1860) afirma que sua finalidade em escrever o texto de história universal era substituir os extensos compêndios franceses, “ouriçados” de datas e marcados pelo patriotismo francês, com “excessivas informações sobre merovíngios e carolíngios”. Para o autor, as obras francesas “davam a entender que a história universal gravitava ao redor daquele país”, nele estavam as luzes do mundo civilizado cristão.

Imagem 5 – Capa do *Compendio de História Universal* (1860), de Justiniano José da Rocha



Fonte: <http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/01397710#page/1/mode/1up>.

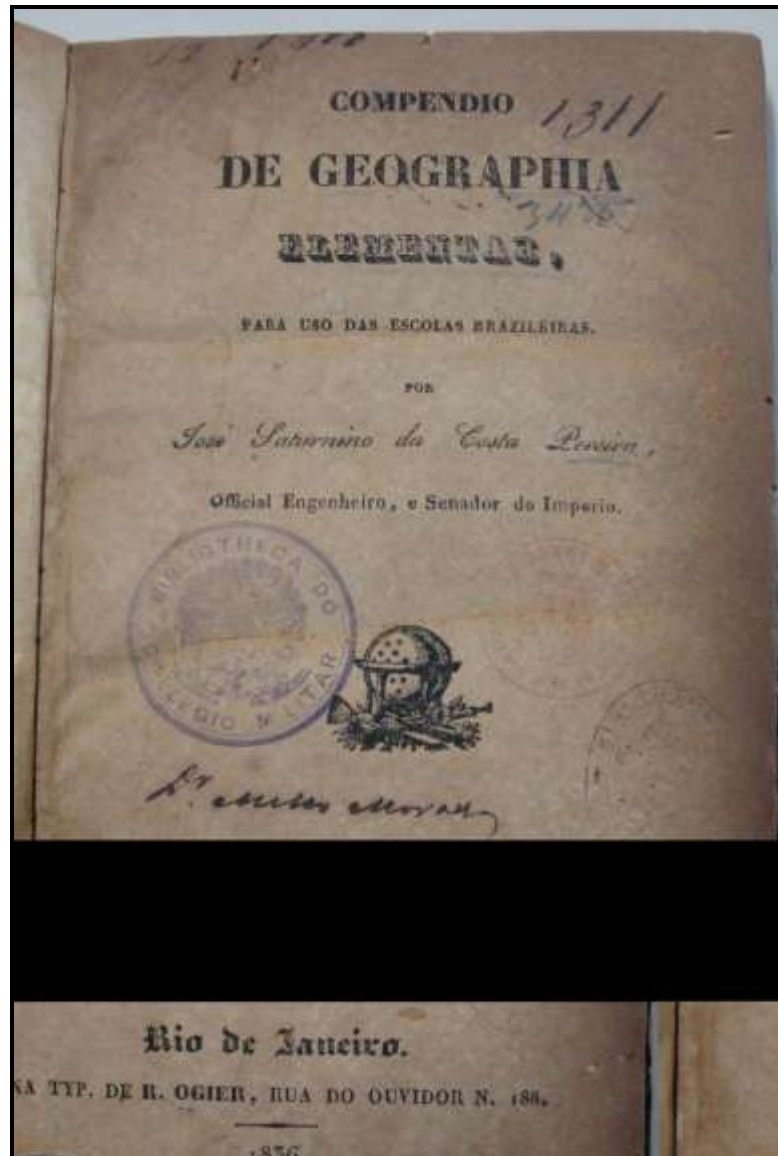
O compêndio de Julio Frank (1808-1841), *Resumo de História Universal* (1839), foi outra obra adotada para o ensino de História no Liceu Alagoano. Professor de História, Filosofia e Geografia do curso anexo à Faculdade de Direito de São Paulo, o alemão Johann Julius Gottfried Ludwig Frank, ajudou a fundar a Bucha, sociedade secreta liberal e filantrópica de cunho abolicionista e republicano. Segundo *O Arauto*<sup>81</sup> (2006), baseado em grande parte na obra do alemão Poelitz, o resumo de Frank foi escrito para ser usado pelos alunos das “Aulas Menores”<sup>82</sup> anexas ao curso superior de Direito, em São Paulo.

<sup>81</sup> Informativo do Serviço de Biblioteca e Documentação da Faculdade de Direito da USP.

<sup>82</sup> Após a criação dos cursos de ciências jurídicas e sociais, um na cidade de São Paulo e outro em Olinda, foram criadas também as chamadas “Aulas Menores” anexas aos cursos superiores, as quais tinham a função de preparar os alunos para a realização dos exames e posterior ingresso nas faculdades.

Possivelmente a terceira obra que figurou nas aulas de Geografia e História do Liceu Alagoano, durante o primeiro período da República, foi o *Compendio de Geographia Elementar* (1836), de José Saturnino da Costa Pereira (1773-1852).

**Imagem 6 – Capa do *Compêndio Geografia Elementar* (1836), de José Saturnino da Costa Pereira**



Fonte: PINA, 2009, p. 31.

Graduado em Matemática pela Universidade de Coimbra, oficial engenheiro e senador do Império, Pereira foi professor da Escola Militar do Rio de Janeiro e possuía uma extensa produção intelectual em áreas distintas. Dentre suas obras mais conhecidas está *Leituras para meninos* (1818)<sup>83</sup>, contendo lições morais e diálogos sobre Geografia, Cronologia, História de

<sup>83</sup> Segundo Lopes (2009), *Leituras para meninos* foi publicada na mesma linha que *Tesouro dos meninos*, obra traduzida do francês por Mateus José da Rocha, um dos primeiros livros didáticos a circular no Brasil.

Portugal e História Natural. Entretanto, sua maior contribuição foi para a área das ciências e matemáticas, especialmente para o desenvolvimento do Cálculo das Variações<sup>84</sup>.

Em 1858, Thomaz do Bomfim Espíndola assumiu interinamente a cadeira de História, passando a ser professor efetivo em 1869. Enquanto *Lente Cathedrático de Geographia, História e Chronologia do Liceo das Alagoas*, Espíndola publicou o compêndio *Elementos de Geografia e Cosmografia*, dirigido aos alunos do Liceu e da Escola Normal, com primeira edição em 1874. O texto era dividido em duas partes, sendo somente a primeira, chamada “Preliminares”, destinada aos alunos da Escola Normal. O conteúdo completo, com a segunda parte, mais complexa, somente deveria ser estudado pelos alunos do Liceu.

[...] os alumnos da Eschola Normal não devem ser obrigados a aprender da Geographia propriamente dita mais do que aquillo que contem o Atlas elementar para o uso das aulas primárias pelo Dr. João Eislão da Silva Lisboa; também como não devem ser obrigados a aprender a superfície de todos os países do mundo, nem o nome de todas as cidades mencionadas n`esta obra; basta que não ignorem a superfície dos países mais notáveis da Europa e América e que entre as cidades decorem os nomes das capitais e de uma ou outra cidade mui notável [...] (Espíndola 1885, p. 4).

Conforme Madeira e Reis (2011), o pensamento liberal de Espíndola concernia em oferecer ao professor primário um abreviamento da formação e do conhecimento, sendo-lhes necessário aprender somente o que fosse ensinado às crianças. Assim, “[...] esse breve saber serviria para ‘derramar’ as letras na população e prosseguir com o movimento de aprimoramento da população alagoana nos moldes civilizados já consolidados na Europa” (MADEIRA; REIS, 2011, p. 6).

Espíndola segue uma exposição consagrada pela Escolástica no final da Idade Média, que ficou conhecida como método “catequético”, com perguntas e respostas. Com a precisão matemática, “[...] perguntas e respostas não deveriam alimentar dúvidas: a clareza e a objetividade seriam elementos essenciais na transmissão daquele saber definitivo ou saber-verdade, como assim recomendava a versão cartesiana do conhecimento” (MADEIRA; REIS, 2011, p. 6).

Um aspecto do texto de Espíndola chama a atenção: o autor passa a classificar numa perspectiva evolutiva os humanos em três grupos: selvagens, bárbaros e civilizados. Imbuído

---

<sup>84</sup> A respeito dessa temática consultar Magalhães (2006).

de teorias darwinista e determinista da história, trazidas da Europa pela “Geração de 1870”, Espíndola qualificava os povos em linhas que iam do atraso ao progresso:

M.- Como se classificam os povos segundo o seu progresso material, intellectual e aperfeiçoamento moral?

D.- Em selvagens, bárbaros e civilizados.

M.- O que são povos selvagens?

D.- São os que ignoram ou conhecem mui imperfeitamente a arte de escrever e as outras mais necessárias á vida; mantem o menor numero de relações com outros povos; e em geral são dados á pesca, caça ou pastoricia; vivem n’um estado nômade e pugnando pela liberdade natural: alguns são ate antropophagos, ou comem carne humana.

M.- O que são povos barbaros?

D.- São os que conhecem a arte de escrever e as outras mais necessárias a vida e não tem língua polida, nem legislação bem conhecida; dão grande apreço à profissão da guerra e pouco ao estudo e aperfeiçoamento das sciencias e artes.

M.- E civilizados?

D.- São os que teem lingua polida, legislação bem conhecida, governo activo e previdente; teem em grande estima as sciencias e artes, marchando o seu progresso material e intellectual, mais ou menos, a par do aperfeiçoamento moral.

M.- Quantas especies de civilização há no globo?

D.- Duas: a europeia e a asiatica, ambas as quaes distinguem-se entre si pela sua moral, usos e costumes (ESPÍNDOLA, 1885, p. 41-42).

Segundo Madeira e Reis (2011, p. 7):

Esta linha de raciocínio e de classificação dos povos, tendo como referência os países mais desenvolvidos economicamente, se prolonga por todo o texto, quando associa desenvolvimento econômico às letras, acionando automaticamente o progresso intelectual e moral humano. Sendo os povos determinados pelo clima e pelo solo, supõe-se, portanto que estes também se mantivessem em patamares superiores se comparados aos países de baixo desenvolvimento econômico. Espíndola passa então a expor elementos detalhados sobre o solo e o clima europeus numa forma de justificar a riqueza e a capacidade de gerar humanos mais forte fisicamente e superiores intelectualmente.

Como se pode notar, a obra de Espíndola está carregada de um “eurocentrismo”, próprio aos intelectuais de sua época. Para aquele autor, os povos europeus estavam à frente dos demais devido ao seu desenvolvimento cultural, científico e industrial. Dessa forma, este tipo de raciocínio, que diminuiu a cultura de outros povos, inclusive a brasileira, e excluía os índios, negros e mestiços por “não serem portadores da noção de civilidade”, era rapidamente assimilado pelos alunos do Liceu Alagoano.

Em 1866 a cadeira foi assumida interinamente pelo médico Inácio Luiz Verçosa Pimentel. O último professor, antes do desmembramento das cadeiras, foi o bacharel em direito e um dos fundadores do Colégio Bom Jesus, Manoel Baltazar Pereira Diégues Júnior (1852-1922), que assumiu em 1886. Vale ressaltar que Diégues Júnior foi um dos fundadores do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, do qual foi o 4º presidente, durante quase



vinte anos, além de fundador da Academia Alagoana de Letras e primeiro ocupante da cadeira 11 (BARROS, 2005a). Além de autor do compêndio *Geografia e Cosmografia* (1890).

A cadeira de História ganhou alguma autonomia somente no período republicano, quando em 1890 foram criadas diversas cadeiras entre elas a de História e História da Filosofia, tendo como primeiro lente José Antônio Duarte. Em 1892, pela reforma Gabino Besouro, recebeu a denominação História Universal e particular do Brasil, especialmente do Estado de Alagoas, tendo como lente Francisco José dos Santos Ferraz, um dos fundadores da Faculdade de Direito de Alagoas. Em 1895, a cadeira passou ser designada História Geral e, em 1933, passou a ser História da Civilização (DUARTE, 1961). Não é demais lembrar que muitas dessas reformas foram feitas visando à equiparação com o Colégio de Pedro II e, conseqüentemente, a validação dos exames realizados no Liceu Alagoano.

A História do Brasil, por sua vez, passou a figurar nos programas do Liceu Alagoano somente em 1895, quando foi criada sob a denominação de História e Corografia do Brasil, especialmente de Alagoas<sup>85</sup>. O primeiro lente da cadeira foi Joaquim Guedes Correia Gondim Filho, que lecionou a partir de 1896. Posteriormente a cadeira foi assumida pelo bacharel Demócrito Brandão Gracindo (1884-1927)<sup>86</sup>, que lecionou de 1905 até a sua morte. Após ficar vaga por quase dois anos, a cadeira foi provida em 1929, quando depois de aprovação em concurso público, foi assumida pelo cônego Antônio José de Cerqueira Valente, que lecionou até a sua aposentadoria em 1952.

A respeito da forma rigorosa como eram selecionados os professores do Liceu Alagoano, especialmente sobre o concurso que o cônego Antônio Valente foi aprovado para a cadeira de História do Brasil, trataremos melhor na subseção a seguir.

## 2.4 A respeito dos concursos e das teses

Por ser considerado o lugar de preparação das elites aos cursos superiores e aos cargos administrativos, a seleção dos professores para o Liceu Alagoano era bastante rigorosa e organizada dentro de um processo minuciosamente elaborado a fim de promover total domínio sobre a seleção. Assim, não sem motivo, o Estatuto da Congregação, de 1849,

<sup>85</sup> Em 1929 a Corografia foi anexada à cadeira de Geografia. E em 1933 a cadeira História do Brasil foi suprimida pela História da Civilização, tendo sido restaurada em 1941.

<sup>86</sup> Gracindo foi membro fundador da Academia Alagoana de Letras, sendo o primeiro ocupante da cadeira 1, tendo sido presidente de 1919 até sua morte, e sócio do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, empossado em 1914, do qual foi o sexto presidente, de 1925 até falecer (BARROS, 2005b).

reservava 15 artigos para tratar do recrutamento de professores, que se dava em três etapas: “[...] 1.º um discurso improvisado; 2.º uma dissertação por escripta; 3.º argumentação dos candidatos” (Art. 54º), sem as quais ninguém poderia ser admitido como lente da instituição. Nelas os candidatos ou opositores deveriam demonstrar uma sólida formação humanística, profunda erudição, além de idoneidade moral. Dessa forma, para ser professor catedrático era necessário passar por um verdadeiro ritual, instrumento de padronização, classificação e qualificação da profissão docente. Para inscrever-se:

Art. 52. Os candidatos ou opositores apresentarão seus despachos e documentos ao director, que achando tudo conforme, porá o – cumpra-se –, declarando a data da apresentação. Os documentos serão archivados, e os despachos entregues ás partes; estes serão tambem recolhidos e archivados na abertura do concurso.

Conforme a norma, entre a publicação dos editais e a realização dos exames era previsto um período de pelo menos 40 dias para que os candidatos se preparassem. Além disso, o diretor do Liceu Alagoano elaborava a lista dos candidatos e apresentava-a ao presidente da província. Essa lista era fixada na instituição oito dias antes da realização dos exames, que eram realizados conforme as regras a seguir explicitadas.

A primeira etapa – um discurso improvisado – era realizada a partir de sorteio. Previamente, a Congregação fazia uma série de proposições e questões sobre todas as “matérias” que eram lecionadas na cadeira em pleito. Retirando um bilhete de uma urna, cada candidato tinha meia hora para explicar e desenvolver a temática sorteada (Art. 55º).

Terminada essa primeira fase, no mesmo dia, cada candidato sorteava outro ponto sobre o qual iria dissertar em português, estando aberta a segunda etapa – uma dissertação por escripta. Cada autor sorteava um ponto diferente, não sendo permitido que os opositores tratassem sobre o mesmo tema. A dissertação era escrita naquela mesma hora e eram entregues ao diretor do Liceu Alagoano, que as guardava dentro de uma urna e no dia seguinte as devolvia ao seu autor para que procedesse a leitura. Concluída essa etapa, as dissertações eram novamente guardadas, e somente eram entregues aos seus autores no outro dia quando da arguição das mesmas (Art. 57º).

No terceiro dia de concurso, eram realizadas as arguições dos candidatos. Em se tratando de apenas um candidato, este era argumentado por três professores do Liceu, nomeados pela Congregação. Quando havia mais de um concorrente eles se argumentavam mutuamente, dividindo o tempo de duas horas entre eles, sendo que:

Art. 58. [...] o 1.º tirado á sorte argumentará o 2.º e 3.º; o 2.º argumentará o 1.º e 3.º e este argumentará o 1.º e o 2.º por espaço de tres quartos de hora cada-um, e assim por diante, quando se der maior numero de oppositores, e em tal caso cada um argumentará meia hora tão sómente.

Terminadas as três fases do concurso, a Congregação votava secretamente sobre o mérito de cada candidato, posteriormente organizando uma lista de nomes propostos, sendo escolhido aquele que obtivesse a maioria absoluta dos votos (Art. 60º). Caso ocorresse que algum concorrente não fosse indicado, este ficaria impossibilitado de participar de qualquer concurso para aquela cadeira no Liceu (Art. 61º).

Sobre o certame estabelecia o Estatuto que:

Art. 62. Os professores estarão sentados á esquerda e os candidatos á direita do presidente do acto, que deve ser o director: aquelle que tiver de discorrer sobre a proposição tirada á sorte ou a ler sua dissertação, ou de ser argumentado, estará sentado em cadeira separada defronte do presidente.

A Resolução nº 531, de 5 de maio de 1870, dispensava os bacharéis, médicos e clérigos das provas e exames do concurso. Com um corpo docente formado principalmente por esses grupos e contando com muitos professores interinos, especialmente no início da República, pouca foi a produção intelectual advinda das teses docentes até os anos de 1920. Vale salientar que constantemente muitos professores vitalícios se afastavam de suas atividades docentes para exercer mandato eletivo, o que ocasionava na contratação de professores interinos, sem concurso público, conforme já analisamos anteriormente.

Símbolo da ilustração do saber, o Liceu Alagoano contava com um corpo docente formado por muitos sacerdotes, médicos e bacharéis em Direito, que ocupavam ao mesmo tempo outras posições de destaque, especialmente na política e no jornalismo. Posteriormente, figuraram entre os lentes do Liceu Alagoano engenheiros, químicos, farmacêuticos, dentistas, dentre outros.

Após anos sem concursos, principalmente nas primeiras décadas da República, período no qual um professor ocupava mais de uma cadeira, e outros eram interinos, iniciou-se no Liceu Alagoano, a partir dos anos 1920, uma fase em que Duarte (1961) considera como a “fase dos concursos”, e juntamente com ela a elaboração e produção de novas teses. Conforme Duarte (1961, p. 156), “[...] exigiam-se, de acordo com a lei, duas teses (livre escolha e ponto sorteado) [...]”.

O concurso no qual o cónego Antônio José de Cerqueira Valente concorreu foi aberto pelo Edital nº 19 de 1927, que estava em consonância com o Decreto Federal nº 16.782A, de 13 de janeiro de 1925<sup>87</sup>. Conforme o Diário Oficial de 1º de janeiro de 1928, aquele certame previa um prazo de seis meses, entre 30 de novembro de 1927 a 30 de maio de 1928, das 08h00 às 16h00, para inscrições nas cadeiras vagas de Italiano (facultativo), Alemão e História e Corografia do Brasil. Ainda segundo o Edital, poderiam se inscrever nos concursos

- a) os docentes livres das cadeiras vagas;
- b) os professores cathedraicos e substitutos de outras cadeiras;
- c) os docentes livres, professores cathedraicos e substitutos de Escolas officiaes ou equiparadas;
- d) os cidadãos brasileiros em geral, que exhibirem folha corrida; caderneta de reservista ou certidão de alistamento militar; forem maior de 21 anos e menores de 40 na data da inscrição, tiverem o curso completo de humanidades ou diploma de Escola superior, e justificarem com titulos ou trabalhos de valor a sua inscrição, a juízo da Congregação. Os sacerdotes poderão inscrever-se desde que apresentem documentos comprobatorios dos estudos feitos no Seminário, conforme resolução do Exm. Sr. Ministro da Justiça e Negocios Interiores<sup>88</sup>.

Conforme observamos, havia uma preocupação com a titulação dos candidatos, com a idade e com o fato de serem religiosos, mais precisamente católicos. Por isso, segundo Soares (1981, p. 10), “os chefões da política e do poder” tentaram impugnar a candidatura de Valente ao cargo de professor do Liceu Alagoano. Os motivos seriam, primeiramente, segundo o autor, o fato do candidato ser padre, pois “não aceitavam que padre ensinasse em colégio oficial do Estado”, além disso, questionaram a idade de Valente, alegando que o candidato não tinha menos de 40 anos de idade, e que, portanto, conforme o edital, não poderia concorrer ao cargo<sup>89</sup>.

As etapas do concurso eram constituídas de apresentação e defesa de “duas theses sobre a materia de que conste o concurso”, uma com o assunto escolhido pelo candidato e outra por sorteio; uma prova prática, “sobre assumpto sorteado na ocasião”; e uma prova oral “de caracter didático”, na qual, durante 50 minutos, cada candidato deveria expor sobre um ponto sorteado com 24 horas de antecedência, dentre uma lista de assuntos aprovados previamente pela Congregação (D. O. 1º de janeiro de 1928).

<sup>87</sup> Ao que constatamos o Edital mais parece uma cópia do Decreto, no que se refere a concurso. Esse era o preço pago pela equiparação. Além disso, vale salientar que as regras desse certame não correspondem necessariamente ao que era exigido de acordo com o Estatuto do Liceu Alagoano de 1849, que analisamos anteriormente.

<sup>88</sup> Diário Oficial de 1º de janeiro de 1928, p. 6.

<sup>89</sup> Fato é que nascido em 19/04/1888, dependendo do dia em que fez a inscrição, Valente poderia já ter completado 40 anos, o que o impediria de concorrer ao concurso. Entretanto, acreditamos que o cónego fez sua inscrição quando ainda tinha 39 anos, ou seja, até 18/04/1928, haja vista sua inscrição não ter sido indeferida, além disso não encontramos qualquer tipo de documentação oficial que tratasse desse acontecimento.

Os temas de sorteio eram comuns e anunciados a todos os candidatos ao mesmo tempo. Quanto ao tema da tese, o sorteio foi realizado na data de abertura do Edital (30/11/1927), assim cada candidato teve, pelo menos, seis meses para desenvolver o tema, que no caso da cadeira de História e Corografia do Brasil foi o seguinte: “Questão militar, Reinado de Pedro II, propaganda republicana, abolição da escravatura, cambio, padrão monetário brasileiro”. Cada candidato deveria ainda trazer 50 exemplares de cada tese que iria defender, além de cinco exemplares de seus trabalhos já publicados<sup>90</sup>.

Das várias teses defendidas no Liceu Alagoano, destacaremos alguns nomes de professores-autores, que se sobressaíram no cenário estadual e nacional, e suas respectivas teses:

- Mário Marroquim, que em 1926 submeteu-se ao concurso para a cátedra de Português, defendendo a tese denominada *Uma Lição de Português*.
- Jorge Mateus de Lima, conhecido como o "príncipe dos poetas", pela geração modernista brasileira, que concorrendo à cadeira de Literatura, no ano de 1929, defendeu duas teses, uma sobre o escritor *Marcel Proust* e outra sobre *O Modernismo brasileiro*.
- Abelardo Duarte, que defendeu a tese *Lua* (ponto sorteado pela Egrégia Congregação do Liceu Alagoano) e *Classificação Estelar Espectral* (ponto do livre escolha), em 1929, para a cadeira de Cosmografia.
- José Silvio Barreto de Macedo, que lecionou Filosofia a partir de 1961, e defendeu a tese *A Interpretação e a Estrutura Linguística na Filosofia de Heidegger*.
- E, D. Adelmo Machado, arcebispo de Maceió (1963-1976) e professor de Francês e Português, defendeu as teses *Estudos Sobre o Alfabeto* e *Questão Ortográfica* (BARROS, 2005a; 2005b).

Por fim, citamos as tese do cônego Antônio José de Cerqueira Valente, que lecionou História do Brasil e História da Civilização, entre 1929 e 1952, tendo defendido em concurso público as teses *Dissertação histórica sobre o reinado de D. Pedro II* e *Dissertação sobre os pontos controvertidos da História do Brasil*, as quais analisaremos na próxima seção.

---

<sup>90</sup> Diário Oficial de 1º de janeiro de 1928, p. 6.

### 3 PADRE, PROFESSOR, JORNALISTA: AS TESES DO CÔNEGO VALENTE

Nesta seção, faremos uma apreciação das teses *Dissertação histórica sobre o reinado de D. Pedro II* e *Dissertação sobre os pontos controvertidos da história do Brasil*, defendidas, em 1928, pelo cônego Valente para ingresso no Liceu Alagoano. Nosso propósito nesta análise consiste em apreender os conteúdos historiográfico e pedagógico contidos nelas e assim respondermos a nossa pergunta inicial sobre quais saberes eram veiculados no ensino de História do Brasil e História da Civilização no Liceu Alagoano.

Com esse propósito, iniciamos com a análise das relações entre a Igreja Católica e o Estado republicano. Primeiramente, ponderamos a reestruturação da Sé romana no país, que se desenhava desde o Império, a partir do espírito ultramontano<sup>91</sup>, e depois discutimos o debate entre os grupos liberal, comunista e católico a respeito de quem deveria ter a hegemonia no âmbito escolar. Compreendemos que essa discussão é importante, pois o cônego Valente se deparou com toda essa conjuntura, que conseqüentemente marcou a sua escrita e prática docente.

A formação do povo alagoano, assim como do cenário nacional, constituiu-se a partir de uma profunda contribuição da ação da Igreja Católica e de suas ordens religiosas e missionárias. Em Alagoas, a presença influente do clero, tanto regular quanto secular, remonta aos primeiros anos da Colônia. Contudo, a estruturação eclesiástica da Igreja local deu-se somente em 02 de julho de 1900, quando o papa Leão XIII pela bula *Postremis hisce temporibus* criou a Diocese de Alagoas, desmembrada da Diocese de Olinda<sup>92</sup>. Essa nova diocese, que abrangia todo o território do estado, era sufragânea<sup>93</sup> ao arcebispo de Salvador e estava subordinada à jurisdição dele.

O desmembramento do poder episcopal que o Vaticano concedeu à Igreja de Alagoas fazia parte de um movimento maior impulsionado pelas novas relações entre a Igreja e o estado republicano brasileiro, tendo em vista que durante todo o período colonial e Império vigorou o sistema do “padroado”. Este concedia aos reis portugueses e imperadores do Brasil o direito de apresentar os escolhidos para ocupar os cargos eclesiásticos (bispos, párocos, etc.), bem como cobrar o dízimo. Dessa forma, a Igreja reduzia-se a um departamento do

<sup>91</sup> Conforme Lara (1986, p. 151) “[...] Compõe-se o ultramontanismo das atitudes doutrinárias e práticas, com as quais a Igreja de Roma impõe sua supremacia às Igrejas Católicas dos outros países [...]”.

<sup>92</sup> Arquidiocese de Maceió. *Livro do Tombo nº 1* (1900-1939). Arquivo da Arquidiocese de Maceió.

<sup>93</sup> De acordo com Ferreira (2004), sufragâneo é o bispo ou bispado dependente de um metropolitano.

estado. Segundo Lara (1986), tal situação era uma anomalia na Igreja Católica, que desde o Concílio de Trento (1545-1563) se estruturou num modelo institucionalista. Destacamos que o Concílio Vaticano I (1869-1870) confirmou e exacerbou os princípios tridentino. Assim, somente a partir da segunda metade do século XIX é que houve um esforço dos bispos brasileiros para moldar a Igreja segundo aquele ideário.

Nesse sentido, a partir da Primeira República, as Igrejas locais ou Dioceses estreitaram suas relações com a Igreja de Roma. Vale lembrar que essas mudanças na organização e na forma de atuação da Igreja Católica no Brasil vinham ocorrendo desde a “Questão Religiosa” (1872-1875), e ficou conhecida como “romanização”. Na ocasião, os bispos Dom Vital Maria Gonçalves de Oliveira, de Olinda, e Dom Antonio de Macedo Costa, do Pará, seguindo a mentalidade ultramontana, lançaram um interdito punindo as irmandades que tolerassem membros do clero que pertencessem à Maçonaria. O governo, no entanto, considerava os membros da Igreja como funcionários do Estado, uma vez que eram pagos pelos cofres públicos. Indiciados pelo Supremo Tribunal de Justiça os bispos foram condenados a quatro anos de prisão, sendo depois anistiados pelo Imperador. Contudo, o fato acirrou as discussões das relações entre o poder secular e espiritual.

Entretanto, de acordo com Caes (2002), tais mudanças começaram ainda nos debates parlamentares sobre a reforma clerical, ocorridos entre 1827 e 1839. De um lado, os defensores do conservadorismo religioso e político, liderados pelo padre Luis Gonçalves dos Santos, Dom Romualdo Antônio de Seixas, Arcebispo da Bahia, e Dom Marcos Antônio de Souza, Arcebispo do Maranhão. Do outro, os que defendiam um regalismo liberal, liderados pelo padre Diogo Antônio Feijó, propuseram um rompimento definitivo com Roma, “[...] por decidirem pela abolição do celibato, pelo fim da presença das ordens religiosas no Brasil e proporem a equiparação da autoridade dos bispos nacionais à do Papa [...]” (CAES, 2002, p. 81-82). A vitória dos conservadores levou os bispos a renovarem seus quadros sacerdotais, que passaram a atuar sobre os novos (velhos) princípios da Santa Sé.

Dessa maneira, a Sé romana passou a estabelecer novas diretrizes para a Igreja no Brasil. Dentre essas orientações estava a criação de um espaço para a formação dos primeiros sacerdotes das novas Dioceses. Nesse sentido, foi criado, em 1902, o Seminário de Alagoas que passou a funcionar provisoriamente no Convento de São Francisco, em Marechal Deodoro. Posteriormente, Dom Antônio Manuel de Castilho Brandão (1849-1910) – primeiro

bispo de Alagoas (1901-1910) – comprou uma fazenda na cidade de Maceió e construiu o Seminário Nossa Senhora da Assunção, no alto do Jacutinga (atualmente bairro do Farol), inaugurado em 1904. O Seminário Diocesano oferecia formação em Filosofia e Teologia, por isso, Verçosa (2006) considera-o como a primeira instituição de ensino superior de Alagoas, precedendo à Academia de Ciências Comerciais de Alagoas, primeira experiência de ensino superior laica, fundada em 1916.

Segundo Medeiros (2007, p. 46), “esta nascente ‘educação superior’ em Alagoas será marcadamente tridentina e escolástica, pois sob inspiração do Concílio de Trento, submetida aos seus cânones, nasce a nova diocese e seu seminário, marcados pela doutrina tomista, que estará presente nas ideias de seus padres e bispos [...]”. Instituído sob o espírito ultramontano, o Seminário de Maceió passou a ser um importante veículo da ortodoxia católica em Alagoas, que pregava a disciplina no interior da hierarquia eclesiástica, priorizava a espiritualidade e o afastamento dos problemas sociais, combatia a secularização da cultura e das instituições, principalmente do Estado, além de reivindicar dos católicos uma atitude de militância em defesa da Igreja e do Papa, bem como de seus objetivos religiosos e políticos.

Nesse contexto, não podemos desconsiderar a disputa pela hegemonia, especialmente no território do saber escolar, travada entre os grupos católicos, liberais e comunistas, que lutavam para falar e legislar sobre a escola pública no país. A separação legal entre a Igreja e o Estado, após a Proclamação da República (1889), e com ela o laicismo do ensino pregado pelos liberais, sobretudo com a exclusão do ensino religioso das instituições públicas escolares, fez com que a Igreja Católica buscasse recristianizar a sociedade brasileira. Dessa maneira, procurou consolidar sua hegemonia como agência formadora das elites do país. Porém, em meio a disputas e contradições, liberais e católicos tinham um inimigo em comum, o comunismo. E para o combate a esse adversário tornou-se necessário que o Estado abrigasse as instituições religiosas, seus colégios e posteriormente contemplasse o ensino religioso nas escolas públicas.

Nesse sentido, o discurso da Igreja Católica, mais uma vez, assim como no Império, servia para consolidar um tipo de regime político, cuja preocupação era não ter que aplicar tantos recursos na escola para todos. O discurso da Igreja, que exaltava a família como a principal gestora da educação escolar dos filhos, cabia bem aos interesses do Estado daqueles anos iniciais da República e parecia se contrapor ao discurso dos liberais. Estes, por sua vez,



como os escolanovistas, consideravam que o Estado deveria se obrigar dessa tarefa. Apesar disso, diferentemente da Igreja, na qual parecia haver uma comunhão de ideias, o grupo dito liberal não se constituía em um bloco homogêneo de propostas, a exemplo dos escolanovistas (HILSDORF, 2003).

Certamente esse processo de acomodação dos interesses da Igreja e do estado republicano não se deu de maneira uniforme em todo país. Porém, a escola passou a ser o ponto principal de aproximação entre os poderes temporal e espiritual. Nesse sentido, além do Seminário para formar sacerdotes, o bispo de Alagoas, preocupado com a instrução da mocidade, investiu esforços na instalação dos colégios Diocesano e Santíssimo Sacramento, pertencentes aos irmãos Maristas e as irmãs Sacramentinas, respectivamente. Para Medeiros (2007, p. 47),

[...] mesmo considerando a existência de diversas escolas particulares pertencentes a padres, a partir de então os colégios fundados tiveram a marca congregacional conferindo-lhes um caráter institucional, até então inexistente, em estreita sintonia com as orientações eclesiais, que fará deles peças fundamentais na formação de uma inteligência local.

A partir de 1920, a educação passou a receber influências dos movimentos renovadores impulsionados pela Modernidade (que somente chega ao país enquanto ideário nesse período) e pelas forças positivistas, liberais, abertos à sociedade capitalista-urbano-industrial e que buscavam separar a “mentalidade velha e tradicional da nova e progressista”, além da proposta alternativa dos comunistas (HILSDORF, 2003). A Igreja Católica, ciente do perigo que rodeava a sua rede de instituições escolares e eclesiásticas, procurou recuperar o espaço em parte perdido pelas propostas de escola positivista e liberal. Passou a investir na formação de intelectuais em todo o país e na publicação de jornais com o propósito de divulgar seu ideário que também se renovava para se adequar aos novos tempos. Buscou converter as elites nacionais, na tentativa de recristianizar e mobilizar a sociedade em torno de seus ideais, ressaltou a importância do ensino religioso nas escolas e ofereceu às famílias a liberdade de discernir na escolha da formação moral familiar<sup>94</sup>.

Essas ações da Igreja Católica brasileira tinham como principais expoentes o Arcebispo de Olinda e Recife e depois do Rio de Janeiro, Dom Sebastião Leme da Silveira

---

<sup>94</sup> Vale ressaltar que essa última proposta é um discurso da Igreja desde tempos remotos, portanto não é desse período, porém tal ideário se sobrepõe nesse momento, porque parece ameaçado pelas novas propostas.

Cintra (1882-1942), Jackson Figueiredo Martins (1891-1928) e Alceu Amoroso Lima (Tristão de Ataíde – 1893-1983). De acordo com Mesquida (2008, p. 32),

[...] Dom Sebastião Leme, a partir de 1916, desencadeará uma ação nacional, inicialmente, a partir do Nordeste (Recife), depois, tendo como centro irradiador da dinamização da Igreja, o Rio de Janeiro, no sentido de apressar a restauração. Dom Leme irá centrar sua ação no chamamento dos intelectuais católicos. Para tanto, funda no Rio de Janeiro, em 1921 e 1922, a revista *A Ordem* e o Centro Dom Vital, respectivamente, órgãos de difusão do pensamento católico e de preparação de intelectuais. De Jackson de Figueiredo a Alceu de Amoroso Lima, Gustavo Capanema e Stela de Faro, entre outros, a investida de Dom Leme por meio da intelectualidade católica para disseminar as ideias e princípios católicos e exercer influência política, foi significativa e expressiva. Trata-se de uma verdadeira “guerra de posição” encetada por “intelectuais orgânicos”, como pudemos constatar pela análise e interpretação da correspondência trocada entre eles.

Assim, os intelectuais católicos passaram a travar uma “guerra de posição” para se inserirem no poder político e definirem diretrizes no campo da educação. Como produto dessas ações a Igreja conseguiu inserir dois de seus intelectuais no Ministério da Educação e Saúde, Francisco Campos e Gustavo Capanema, respectivamente.

O *Centro Dom Vital* e a revista *A Ordem*, ao mesmo tempo em que formava e fortalecia o movimento junto aos intelectuais tentando persuadi-los ao pensamento católico, eram os núcleos onde se traçavam e concretizavam estratégias de

luta pela restauração da força político-religiosa da Igreja, tendo como ponto de “conexão” os intelectuais já “formados” (Centro Dom Vital) e exercendo a tarefa de difundir ideias, princípios e valores (*A Ordem*) e a serem entrincheirados em posições estratégicas na sociedade civil e, em particular, no aparelho de Estado (MESQUIDA, 2008, p. 33).

É a partir desses marcos históricos que tentaremos evidenciar a atuação do alagoano cônego Antônio José de Cerqueira Valente, que durante mais de cinquenta anos de sacerdócio (1911-1968) atuou na Arquidiocese de Maceió. Por sua ação em diversos setores sociais, Valente não pode ser considerado apenas como um homem religioso, mas, sobretudo, um formador de opinião e de consciências.

Nesse sentido, consideramos que os seus sermões proferidos no púlpito da Catedral Metropolitana de Maceió, a fundação e direção do jornal da Arquidiocese, *O Semeador*, suas aulas no Liceu Alagoano e no Seminário Arquidiocesano, bem como sua atuação no Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas são rastros de sua ação religiosa, educacional e cultural na sociedade alagoana.

Assim, nossa concepção de educação ou educações aproxima-se daquela apresentada por Brandão (2007), da qual ninguém escapa, pois ela “envolve todos os pedaços de nossa vida”. Por não se tratar de um modelo único e por ser construída historicamente, a educação é “[...] difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos” (BRANDÃO, 2007, p. 10).

Assim, entendemos educação no significado mais amplo do termo, que ultrapassa o entendimento de escolarização, que não se limita aos conteúdos ensinados e aprendidos na sala de aula. É bem verdade que Valente também atuou na educação escolar, enquanto lente do Liceu Alagoano e do Seminário de Maceió, porém sua ação formadora de valores sociais e religiosos não se restringiu a esses espaços. Por isso, consideramos que suas mensagens diárias veiculadas no periódico arquidiocesano, além das suas homilias nas missas, especialmente na Catedral de Maceió, onde permaneceu por mais de 50 anos, revelam seu papel de formador de várias gerações.

Dessa forma, veremos na próxima subseção como se deu essa ação formadora de Valente, que espaços ocupou e que marcas deixou na sociedade alagoana.

### **3.1 Inserindo o homem no seu tempo e lugar: o percurso do cônego Valente**

A história se fartou de não ter rosto nem gosto. Volveu ao qualitativo e ao singular. Agora, a biografia retoma seu posto entre os gêneros literários, sem no entanto renegar os vínculos que sempre teve com a moral e a imaginação. Assumindo formas múltiplas para desempenhar funções variadas e atingir públicos diversos, a biografia é, mais que nunca, o velho e arisco Proteu – que nunca deixou de ser (GUÉNÉE, apud DOSSE, 2009, p. 17).

Antônio José de Cerqueira Valente era filho de Arnóbio Monteiro de Cerqueira Valente e Leopoldina America da Costa Valente e nasceu na cidade do Pilar, em Alagoas, no dia 19 de abril de 1888. De acordo com Soares (1981), nessa cidade cursou as primeiras letras na escola do professor Antônio Florêncio, na rua do Pará; e concluiu o curso primário com monsenhor Francisco Maria, Vigário do Pilar.

Coroinha da Matriz, desde cedo foi encaminhado para o sacerdócio. Para abraçar esta vocação, ingressou no antigo Seminário de Alagoas, em 1902. Conforme Soares (1981), por ser de família com poucos recursos financeiros, sua pensão para ingresso na instituição, foi

paga por uma tia, e sua roupa “[...] seguia em um bauzinho, na lancha do Pilar, para ser lavada em casa dos pais, porque não podia pagar o lavado em Maceió [...]” (p. 4).

Pouco sabemos a respeito da infância e juventude de Antônio Valente. Por esse motivo, para Bourdieu (apud DOSSE, 2009, p. 209), a biografia “[...] não apresenta pertinência alguma [...]”, pois seria impossível contar a vida inteira de uma pessoa. Entretanto, essa característica da biografia é também pertinente à história, que igualmente se utiliza de elementos ficcionais, porque não consegue dar conta de toda a realidade. Para Dosse (2009, p. 55):

Gênero híbrido, a biografia se situa em tensão constante entre a vontade de reproduzir um vivido real passado, segundo as regras da *mimesis*, e o pólo imaginativo do biógrafo, que deve refazer um universo perdido segundo sua intuição e talento criador. Essa tensão não é, decerto, exclusiva da biografia, pois a encontramos no historiador empenhado em fazer história, mas é guindada ao paroxismo no gênero biográfico, que depende ao mesmo tempo da dimensão histórica e da dimensão ficcional.

No Curso de Humanidades, o seminarista Antônio Valente foi aprovado com distinção em História Universal e História do Brasil. O mesmo ocorreu nos cursos superiores de Filosofia e de Teologia, tendo sido aprovado também com louvor em Teologia Moral, Teologia Pastoral e Direito Canônico (SOARES, 1981). Após concluir seus estudos, foi ordenado padre em 12 de novembro de 1911, por D. Manoel Antônio de Oliveira Lopes, segundo bispo de Alagoas e primeiro arcebispo de Maceió (1911-1923).

Depois de ordenado, o padre Antônio Valente passou a exercer funções ministeriais na Arquidiocese de Maceió. Inicialmente foi designado coadjutor da Paróquia de Viçosa (AL), que também englobava Chã Preta e Mar Vermelho. Em 1913, foi transferido para a capital para exercer seu ministério na Capelania do Bomfim, no atual bairro do Poço, e posteriormente na Igreja Nossa Senhora do Rosário<sup>95</sup>. Nesta tradicional igreja da capital fundou a Associação do Coração Eucarístico, com o objetivo de perpetuar o culto a Eucaristia.

Para a divulgação do pensamento católico, que receava o avanço das ideias liberais e comunistas no país, em 02 de março de 1913, com a colaboração do monsenhor Luis Carlos de Oliveira Barbosa e do cônego Franklin Casado de Lima, Valente fundou o jornal da arquidiocese, *O Semeador*. A fundação e direção de *O Semeador* representavam uma de “suas

<sup>95</sup>Arquidiocese de Maceió. *Livro do Tombo nº 16* (1965-1968). Arquivo da Arquidiocese de Maceió, p. 64v.

maiores glórias”, como menciona o Arcebispo Coadjutor de Maceió, D. Adelmo Machado, em discurso proferido pelas bodas de ouro de sacerdote de Valente, em novembro de 1961<sup>96</sup>. Nesse jornal, ele fazia um jornalismo calcado nos ideais pelos quais fez defesa a vida inteira. Segundo o periódico de Maceió *Gazeta de Alagoas*, de 05 de dezembro de 1968 (p. 12), “o jornal da Arquidiocese estava sempre presente nas várias camadas sociais da cidade, refletindo a posição correta da Igreja local em determinados acontecimentos”.

A exemplo do que acontecia nacionalmente com a revista *A Ordem*, *O Semeador* tinha a função local de difusão das ideias, princípios e valores do catolicismo. Tal pensamento católico era a “posição correta”, segundo a *Gazeta de Alagoas* (05/12/1968), frente aos desafios do mundo moderno e a força local na tentativa de restaurar a sua eficácia política e religiosa.

Medeiros (2007) atesta que o fato de *O Semeador* ter uma periodicidade diária era motivo de orgulho para a Arquidiocese de Maceió, que possuía o primeiro diário católico do país. Vasconcelos (1962) também chama atenção para o fato de o periódico ser o diário católico mais antigo do Brasil. Por isso, sempre que ocorria alguma comemoração pelo aniversário do jornal esse feito era lembrado, como ocorreu em 1968, pelos 55 anos do periódico: “Ao tempo que tantas negativas de diários católicos surgiram no Brasil, ‘O Semeador’ foi o primeiro, na ordem do tempo, diário católico brasileiro e foi um dos poucos (três ou quatro) que conseguiram viver até hoje”<sup>97</sup>. No referido ano, por ocasião da morte de Valente, seu diretor-fundador, foi o último de circulação diária do jornal, este quando reativado passou a ter publicação semanal<sup>98</sup>. Tal fato nos faz refletir que *O Semeador* era mantido pela dedicação e obstinação de monsenhor Valente, que tinha ciência do papel de persuasão da imprensa escrita à época.

Além disso, o jornal dependia financeiramente de seu diretor-fundador. Soares (1981) relata que as despesas com papel e funcionários de *O Semeador* eram pagas com as economias das tiragens de coco do sítio Cria Menino, na Massagueira, em Marechal Deodoro. Valente herdou uma parte daquela propriedade e comprou outra de seus parentes, e dela tirava o apoio financeiro para manter o jornal. Isso justifica o fato de o jornal ter deixado de ser um diário após a morte de Valente.

<sup>96</sup>Arquidiocese de Maceió. *Livro do Tombo n° 15* (1961-1964). Arquivo da Arquidiocese de Maceió, p. 36.

<sup>97</sup>Arquidiocese de Maceió. *Livro do Tombo n° 16* (1965-1968). Arquivo da Arquidiocese de Maceió, p. 64v, apud MEDEIROS, 2007, p. 106.

<sup>98</sup>Atualmente *O Semeador* tem periodicidade quinzenal.

Segundo Medeiros (2007), Mons. Luiz Barbosa assinava a coluna “Comentando”, de *O Semeador* – com o codinome de PERK – na qual tinha como principal objetivo lançar ataques ao comunismo. Dessa forma, o diário religioso, somado a outros periódicos criados à época, tornou-se durante muitos anos a arma anticomunista da Arquidiocese local, pelo receio com a penetração da doutrina marxista nos setores populares da sociedade alagoana. Tais temáticas veiculadas no diário católico eram escolhidas e passavam pelo crivo de seu diretor e redator. Já em 1961, D. Adelmo Machado ressaltava os traços de Valente no jornal: “quem lê, hoje, ‘O Semeador’, não o distinguirá muito ou quase o identificará, na forma e feição material, no estilo e nas preferências dos assuntos, com ‘O Semeador’ de 20 anos, 40 anos atrás”!<sup>99</sup>

A partir das afirmações do bispo a respeito da continuidade e do estilo de *O Semeador*, ao lembrar que com o passar dos anos não houve muitas modificações, podemos interpretar que Valente era um homem de princípios rígidos e não mudava de opinião facilmente, nem se dobrava aos modismos de uma época, o que talvez demonstre um profundo conservadorismo de suas ideias.

Nesse sentido, consideramos importante nos darmos conta do lugar social-econômico, político e cultural da escrita de *O Semeador*. Esse lugar religioso e político tinham “[...] medo de uma conspiração comunista que tomaria o poder no Brasil e aboliria a Igreja [...]” (MEDEIROS, 2007, p. 33). Por isso, os religiosos assim explanavam:

Nessa tentativa de unificação dos nossos esforços, Igreja e sociedade, o campo de actuação política será apenas um de nossos campos de acção. Estamos organizando as nossas forças moraes e intellectuaes, pois são as que podemos dispor, de modo a actuar sobre as várias sociedades de que faz parte, no sentido de operar a única revolução verdadeiramente creadora: a revolução espiritual christã, como salvação contra o suicídio da nacionalidade, pelo caminho que leva do liberalismo moderado ao socialismo integral. Nossos companheiros tem toda a liberdade de pertencer a quaesquer partidos, desde que esses nada contenham, em seus programas, algo que contrarie os princípios fundamentaes da constituição christã dos povos da tradição nacional brasileira (O Semeador, Maceió, 18 de janeiro de 1932, p. 3).

Em 1917 Valente foi transferido da Igreja Nossa Senhora do Rosário para a Paróquia da Catedral Diocesana. Como vigário de Maceió, ele fundou na Igreja Catedral de Nossa Senhora dos Prazeres várias instituições religiosas, destacando-se a Associação de Santa Zita, que tinha por finalidade prestar assistência às empregadas domésticas<sup>100</sup> e a Escola Dom

<sup>99</sup> Arquidiocese de Maceió. *Livro do Tombo nº 15* (1961-1964). Arquivo da Arquidiocese de Maceió, p. 35v.

<sup>100</sup> Arquidiocese de Maceió. *Livro do Tombo nº 16* (1965-1968). Arquivo da Arquidiocese de Maceió, p. 65.

Bosco, noturna e gratuita, para crianças pobres. Quando iniciou sua gestão de pároco, a Catedral estava em ruínas, por isso monsenhor Valente realizou várias obras na igreja Matriz da cidade: “[...] nesse período, a Catedral se enriqueceu de majestosa escadaria, de um grande e artístico altar-mor, de vários altares laterais, de um grande salão paroquial floriram as associações religiosas”<sup>101</sup>. Nessa igreja serviu durante mais de cinquenta anos, de 1917 a 1968. De acordo com Vasconcelos (1962, p. 30):

Mons. Valente, pela sua cultura e tenacidade, promove a renovação dos quadros das associações, funda novos órgãos de assistência educacional e social, e cria, nas funções sagradas, êsse ambiente de serenidade e de recolhimento que tanto distingue a vida litúrgica da Catedral.

Boa parte das obras realizadas na Catedral e no seu entorno aconteceu no governo de D. Santino Maria da Silva Coutinho, arcebispo de Maceió entre 1923 e 1939. Nesse período, por ocasião das modificações feitas na Rua do Imperador, em virtude do planejamento urbanístico da capital, feitas pelo prefeito Ernandi Bastos, foi necessário que se fizesse reformas nas escadarias da Catedral. Além disso, o arcebispo edificou a “[...] séde da Congregação Mariana, aproveitando terrenos dos fundos da Catedral” (VASCONCELOS, 1962, p. 31). Foi ainda nesse governo episcopal que a Igreja Matriz de Maceió recebeu as poltronas de jacarandá, que em seu presbitério serve de acento aos Cônegos.

O Cônego Capitular da Igreja Catedral foi ainda assistente da Ação Católica<sup>102</sup>, cuja atuação marcou o governo de D. Ranulpho da Silva Farias (1939-1948), instituindo-a em Alagoas. Vasconcelos (1962, p. 33) atesta que a primeira semana da Ação Católica em Maceió ocorreu em 1943, contando com a presença do bispo de Garanhuns, D. Mário de Miranda Vilas Boas, e a segunda em 1944, presidida por D. José Delgado. Conforme *O Semeador*:

A Acção Catholica é a organização que fará voltar a christandade toda a humanidade. Ela poderá intervir indirectamente, semeando doutrinas, defendendo os direitos dos pobres, formando a consciência catholica, educando religiosamente a consciência do cidadão, para que saiba cumprir seus deveres. Directamente, defendendo os interesses de Deus sempre que estiverem em jogo. (*O Semeador*, Maceió, 1º de agosto de 1934, p. 01).

<sup>101</sup> Arquidiocese de Maceió. *Livro do Tombo nº 15* (1961-1964). Arquivo da Arquidiocese de Maceió, p. 36v-37. Palavras de D. Adelmo Machado, em discurso proferido pelas bodas de ouro do sacerdote Valente, em novembro de 1961.

<sup>102</sup> Movimento de apostolado, criado pela Igreja Católica no século XX, visando ampliar sua influência social, através da inclusão de setores específicos do laicato e do fortalecimento da fé religiosa, com base na Doutrina Social da Igreja. Em Alagoas, foi fundada por Dom Ranulpho da Silva Farias, 3º Arcebispo de Maceió, implantado nos diversos setores da sociedade alagoana.

Apesar de ter tido sua origem a partir do avanço e da ameaça comunista, a Ação Católica foi de fundamental importância para pôr em discussão graves questões sociais. As disparidades entre ricos e pobres, sobretudo no campo, tornaram-se alvo de análise e crítica por parte dos clérigos, que passavam a enxergar as necessidades dos mais pobres, como “[...] bem o comprovam a realização de diversos encontros de bispos, como o do vale do São Francisco e os encontros dos bispos do Nordeste e, no caso particular de Arquidiocese de Maceió, a realização das Semanas Ruralistas, a educação de base, a rádio educação, o sindicalismo rural [...]” (MEDEIROS, 2007, p. 103). O pensamento católico entendia que era necessário resolver esses graves problemas sociais, antes que o comunismo o fizesse.

Vigário Geral da Arquidiocese<sup>103</sup> e Deão do Cabido Metropolitano, ou seja, aquele que era o mais velho ou responsável máximo pelo cabido metropolitano, Valente recebeu, dentre outras honrarias, o título de Monsenhor Camareiro de Sua Santidade (1943). Em 1955, foi nomeado pela Santa Sé, Protonotário Apostólico, considerada a mais alta comenda que se podia conceder a um sacerdote à época<sup>104</sup>. A cerimônia de imposição das insígnias prelatícias (cruz peitoral e barrete roxo) ocorreu em janeiro de 1955, na Catedral de Maceió.

O religioso também era sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas. Nessa instituição, tomou posse no dia 11 de setembro de 1923, mesma sessão em que foram empossados João Craveiro Costa, Amphilophio de Mello (Jayme d’Altavilla) e Herminio Barroca<sup>105</sup>. Como membro da diretoria, atuou no cargo de suplente de secretário (1922-1923), Secretário Adjunto (1925-1927) e 2º Vice-Presidente (1929-1931)<sup>106</sup>. Foi também redator da Revista do Instituto, formando comissão juntamente com os já mencionados, Craveiro Costa e Amphilophio Mello. Entre 1941 e 1949, ele participou da comissão de história, composta ainda por José Guedes Ribeiro Lins, Carlos Cavalcante de Gusmão, e posteriormente Manuel Diégues Júnior, Luiz Lavenère e Théo Brandão.

Durante 19 anos, Valente lecionou Teologia Dogmática e Direito Canônico no Seminário Arquidiocesano de Maceió. E ao lado de Gabriel Mousinho, em Olinda, Angelo Sampaio, em Petrolina, monsenhor Tapajós, no Rio de Janeiro e Manoel Pedro Cintra, em São

---

<sup>103</sup> Sacerdote constituído pelo bispo diocesano, com poder ordinário, para ajudá-lo no governo de toda a Diocese.

<sup>104</sup> Arquidiocese de Maceió. *Livro do Tombo nº 16* (1965-1968). Arquivo da Arquidiocese de Maceió, p. 65.

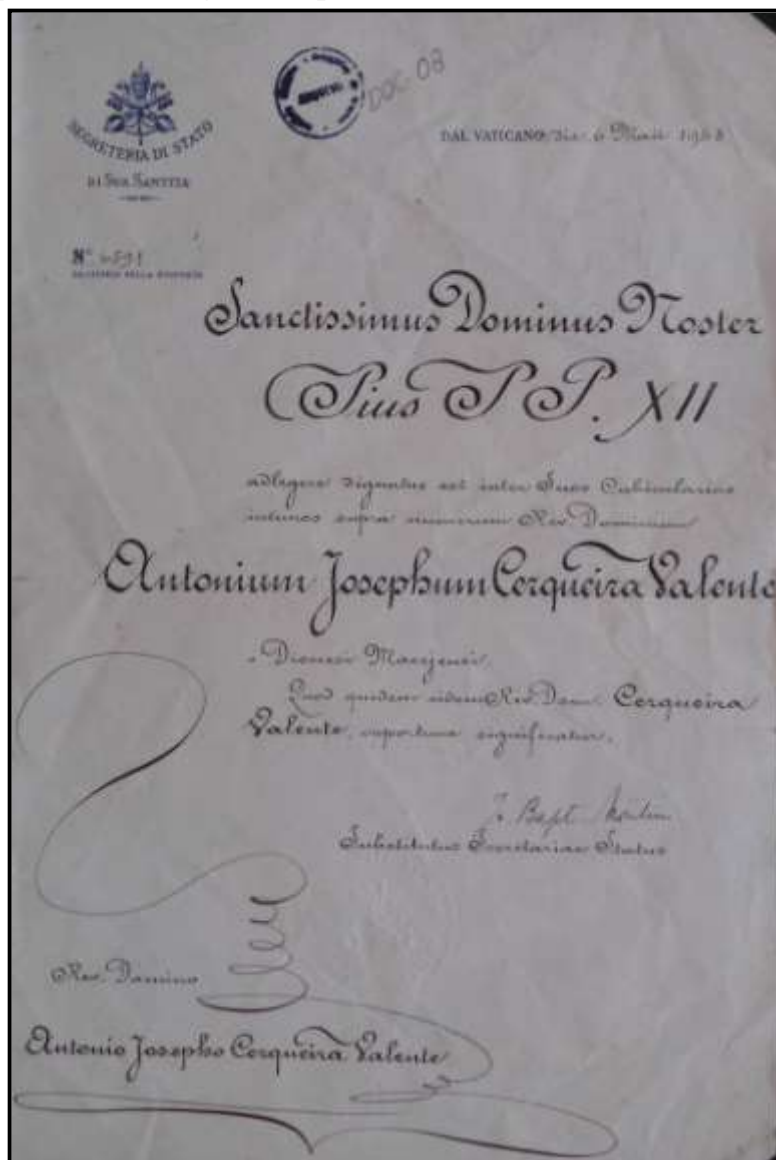
<sup>105</sup> Acta da Sessão de 11 de setembro de 1823.

<sup>106</sup> IHGAL, 2008.



Paulo, o Vigário de Maceió tornou-se uma das maiores autoridades brasileiras na área do Direito Canônico (SOARES, 1981)<sup>107</sup>.

**Imagem 7 – Documento em que o Papa Pio XII nomeia o Padre Antônio José de Cerqueira Valente *Cubicularios Intimus*, ou seja, Camareiro de Sua Santidade, ou Camareiro Papal. Por este, o agraciado passa a usar o título de Monsenhor.**



Fonte: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas.

Atuando no Liceu Alagoano, Valente foi professor catedrático de História do Brasil<sup>108</sup>, sendo nomeado por concurso em 18 de abril de 1929 e aposentando-se em 20 de fevereiro de

<sup>107</sup> Dentre alguns aspectos particulares da atuação de Valente como professor, vale ressaltar que seus alunos reclamavam de sua grafia: “Letra horrível, estilo hieróglifos, verdadeira caquigrafia, só era decifrada por três pessoas: José Pio, do Semeador, companheiro de redação por muitos anos, Monsenhor Luis Carlos de Oliveira Barbosa, colega e amigo, Cerimoniário do sólido episcopal nos pontificais solenes e Teodomiro Deodato, velho amigo do Pilar e servidor dedicado, sacristão da Catedral, desde 1919 [...]” (SOARES, 1981, p. 9).

1952. Conforme Duarte (1961, p. 217-218), Valente assumiu ainda a 2ª cadeira de História da Civilização, criada pelo Decreto nº 1783, de 31 de maio de 1933, e retornou à cadeira de História do Brasil, quando restaurada em 1941. Foi também professor interino de Latim, no ano de 1932, além de diretor da instituição por duas rápidas oportunidades. Na primeira passagem entre outubro e novembro de 1931, sendo exonerado a pedido; e na segunda oportunidade entre março e maio de 1933. Essas funções eram tidas com muito orgulho pelo monsenhor, tanto que sempre eram lembradas nos discursos de homenagens que lhes eram feitas, como por ocasião dos seus cinquenta anos de sacerdócio e do seu falecimento. Afinal, ser professor do Liceu Alagoano era um privilégio e motivo de grande satisfação para os intelectuais da época.

O ingresso de Valente como catedrático no Liceu Alagoano, bem como de outros sacerdotes, na Primeira República, foi uma das tentativas da Igreja de difundir a doutrina cristã entre as elites alagoanas. Essa ação não foi algo pontual em Alagoas, mas ocorreu em todo o Brasil, como já discutimos anteriormente, e fazia parte da busca de afirmação social e política do catolicismo frente ao estado laico<sup>109</sup>. Foi, portanto, por meio de muitas ações como a criação de colégios católicos, jornais e o ingresso de sacerdotes no ensino público que a Igreja redefiniu, recuperou e ampliou seu papel na sociedade republicana. Em Alagoas, até os anos de 1930, os colégios de grande prestígio social, excetuando-se o Liceu Alagoano, eram o Colégio Diocesano, o Colégio Santíssimo Sacramento, o Colégio São José e o Colégio Guido, todos católicos.

A escrita de um ex-aluno de Valente por ocasião de sua morte revela como ele era disciplinador, apesar de ter voz mansa<sup>110</sup>. O advogado, historiador, professor e jornalista Paulo de Castro Silveira (1915-1985) assim o descreve como professor:

No Lyceu Alagoano ele seria meu professor de História do Brasil. Era também o mestre da fala mansa. Só os que estavam na frente ouviam suas lições. Posso me enganar. Contudo, as impressões que tenho, é que o monsenhor Antonio Valente sofria por não poder, como os outros, falar alto.

Guardando os reflexos do pastor energético, eu e meus colegas, seus alunos, tínhamos respeito ao mestre. Havia entre discípulos e o professor uma distância de superior para inferiores.

---

<sup>108</sup> Valente foi aprovado para a cadeira História e Corografia do Brasil, porém pelo Decreto nº 1293, de 21 de fevereiro de 1929, Corografia foi anexada à cadeira de Geografia, assim a cadeira passou a denominar-se História do Brasil.

<sup>109</sup> A respeito dessa temática, consultar Kulesza (2002).

<sup>110</sup> Segundo Silveira (1968), Valente tinha a voz mansa devido a um acidente com um bonde na ladeira do Brito, em Maceió.

O monsenhor Valente, todavia, não era injusto. Quem possuía conhecimento em sua matéria, matéria fácil, gostosa, não levava pau [...] (SILVEIRA, 1968, p.2).

No Liceu Alagoano Valente formou uma geração de intelectuais a exemplo de Paulo de Castro Silveira<sup>111</sup>, que foi membro do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, e da Academia Alagoana de Letras e professor da Universidade Federal de Alagoas. Assíduo frequentador das missas do Cônego, assim se pronuncia o ex-aluno (1968, p. 2):

A sua missa das dez horas, aos domingos, era uma lindeza. As mulheres usavam chapéus multicores. Os homens quasi sempre de escuro, bengalas, ficavam contritos. [...] exigia disciplina na sua igreja. Dava um psiu... e o silencio reinava. A casa de Deus não era para conversa.  
Assim, eu, e todos os meninos de meu tempo, respeitávamos o padre. O padre de batina e de tonsura. Influindo para felicidade de seu rebanho, com seus conselhos.  
Crisci assim, vendo naquele homem magro, de batina preta, que depois veio a ser monsenhor, Cura da Sé, um pai espiritual meio carrasco.  
[...] Era o doutrinador que mostrava os caminhos do bem e do mal, como se estivesse no exercício de uma cátedra.

A passagem do quinquagésimo aniversário de sacerdócio do Mons. Valente, em 1961, foi celebrada com solenidade e honrarias. Na sessão magna, estiveram presentes amigos e paroquianos do clérigo jubilar. O ato solene foi presidido por D. Adelmo Machado, Arcebispo Coadjutor de Maceió, e estiveram presentes várias autoridades eclesiais, civis e militares, como o General Mário Lima, que “[...] saudou o homenageado com aquela eloquência bem conhecida pela fusteza de conceitos e muita sinceridade [...]”<sup>112</sup>, o Governador do Estado de Alagoas, General Luiz de Souza Cavalcante e sua esposa, o Sr. Roldão de Oliveira, representando a Ação Católica, além de jornalistas, como José Pinto de Barros, que manifestou “a sua alegria por um acontecimento que é jubiloso para a cidade e para quantos consideram, respeitam e estimam o querido aniversariante”<sup>113</sup>. Além dos discursos e da missa celebrada, foi oferecido um almoço ao religioso, que também recebeu homenagens de Dom Ranulfo da Silva Farias, Arcebispo Metropolitano de Maceió (1939-1963), em mensagem

<sup>111</sup> Segundo Barros (2005b), Silveira foi Procurador Chefe da Fazenda Nacional, Consultor Jurídico do Estado, e, posteriormente, da Federação das Indústrias e do SESI, Presidente da Legião Brasileira de Assistência em Alagoas, professor de Direito Administrativo e Ciência da Administração da Faculdade de Economia de Alagoas, professor titular da cadeira de Introdução à Administração da Faculdade de Economia e Administração da UFAL e professor de Direito Penal dos cursos da Polícia Militar e Civil. Além disso, foi membro da Academia Alagoana de Letras, ocupando a cadeira número três, e membro do Instituto Histórico de Alagoas. Publicou ainda várias obras, dentre elas *Investigação da paternidade* (1949); *Felipe II, o fanático*, tese para o concurso à cadeira de História Geral do Colégio Estadual de Alagoas (1943); *Casa sem rua* (1954); *Um artista que se chamou Eça de Queirós* (1967); *Graciliano Ramos: nascimento, vida, glória e morte* (1982); *Defendendo o voto soberano do povo* (1955); *Tavares Bastos: um titã das Alagoas* (1976); *O humanismo na obra de Érico Veríssimo* (1976); dentre outras.

<sup>112</sup> Arquidiocese de Maceió. *Livro do Tombo nº 15* (1961-1964). Arquivo da Arquidiocese de Maceió, p. 38.

<sup>113</sup> Idem.

enviada por telégrafo, e a carta do Núncio Apostólico, comunicando as felicitações e a bênção do Papa João XXIII<sup>114</sup>.

Ressaltamos que em todos os discursos e homenagens pelas bodas de ouro de sacerdócio, monsenhor Antonio Valente era sempre lembrado “como mestre de algumas gerações, pároco zeloso e principalmente viga mestra do jornal que êle dirige com amor e sacrifício – O Semeador”.<sup>115</sup> Sendo:

[...] homem de Deus e homem das almas, Monsenhor Valente foi exercendo outras nobilitantes funções que, no quadro de uma existência assim tão marcada pelo brilho da pena e oblação à vida paroquial, constituem, tão só, restes de luz do seu espírito na tela já feita de uma vida e todo dia refeita, por idênticos sacrifícios.

Vítima de um derrame cerebral em viagem ao Recife, monsenhor Antônio Valente faleceu no dia 04 de dezembro de 1968, aos 80 anos de idade, no hospital do Câncer de Maceió, sendo sepultado no Cemitério Nossa Senhora da Piedade. Após a sua morte, Valente recebeu de seus pares e amigos muitas homenagens e depoimentos, como o que segue:

a onde quer que exista o menor traço de fé nesta cidade, qualquer sentimento de religiosidade, aí estará a figura sempre lembrada de um sacerdote que no labor incessante do seu apostolado soube dar à cidade que muito amou o grande e verdadeiro sentido da vida cristã a perfeita união com Cristo<sup>116</sup>.

O decano do jornalismo alagoano recebeu ainda homenagens dos seus amigos jornalistas, das autoridades públicas, do Governo do Estado, Assembleia Legislativa, Prefeito de Maceió e Câmara Municipal de Maceió, como atestam os jornais da época. Ou ainda como a escrita por Silveira (1968) “eis uma vida inteira devotada ao povo, a religião, a Deus [...]”.

Essas homenagens ao sacerdote nos remetem ao que Dosse (2009) classifica como hagiografia, pois nesses eventos suas virtudes eram sempre recordadas. Para o historiador francês, nesse tipo de biografia sobressaem geralmente as qualidades morais do biografado, suas grandes conquistas, afinal havia uma função pedagógica de apresentar valores que deveriam ser seguidos por toda a sociedade. Ainda de acordo com Dosse (2009, p. 137), “[...] esse gênero literário privilegia as encarnações humanas do sagrado e ambiciona torná-las exemplares para o resto da humanidade [...]”.

---

<sup>114</sup> Idem, p. 38v.

<sup>115</sup> Idem, p. 38v.

<sup>116</sup> Arquidiocese de Maceió. *Livro do Tombo nº 16* (1965-1968). Arquivo da Arquidiocese de Maceió, p. 65.

Imagem 8 – Jornal Gazeta de Alagoas (05/12/1968) noticia a morte do cônego Valente



Fonte: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas.

Em suma, esse gênero busca veicular primeiramente a concepção de mundo de quem escreve, antes de reproduzir a vida real do biografado, ou seja, “[...] são o resumo da percepção, da relação com o momento, da consciência coletiva [...] a hagiografia postula que tudo está dado na origem [...]” (DOSSE, 2009, p. 138). Assim, a vida do biografado não faz referência ao que propriamente se passou, mas ao que é considerado exemplar no momento da escrita do texto.

Para Dosse (2009, p. 139), o gênero hagiográfico pressupõe a morte do hagiografado, uma vez que “[...] a escrita de si é aí quase sempre repudiada [...]”, pois a humildade é o primeiro pressuposto para uma vida de santidade.

Consideramos indispensável traçar esse percurso para melhor compreensão do objeto deste trabalho. Segundo Certeau (1982), quando um autor escreve uma obra, o faz em função do seu grupo ou da instituição a qual pertence. Por isso, é importante nos darmos conta do lugar social-econômico, político e cultural de onde escreve o autor. Assim, é possível se ficar mais atento para captar as “leis silenciosas” nas produções historiográficas com as quais lidamos como fonte de nossa pesquisa:

[...] Nesta perspectiva, gostaria de mostrar que a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas “científicas” e de uma escrita. Essa análise das premissas, das quais o discurso não fala, permitirá dar contornos precisos às leis silenciosas que organizam o espaço produzido como texto [...] (CERTEAU, 1982, p. 66).

Contudo, não pretendemos transformar nosso trabalho em um tribunal de julgamento do autor, pois não cabe ao historiador sentenciar os sujeitos da história, por terem vivido em tempo diferenciado do nosso, “elevando ao absoluto os critérios da nossa geração” (BLOCH, 2001, p. 126), e sim compreendê-la antes de tudo. É necessário situar cada autor no seu tempo, considerando suas vivências de época. Bloch alerta que se deve recolocar os homens na história “em seu meio, banhados pela atmosfera mental de seu tempo, face a problemas de consciência que já não são exatamente os nossos”, afinal, “[...] os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais” (BLOCH, 2001, p. 60, 64). Entretanto, compreender nada tem de atitude passiva, porque cada historiador ao se debruçar sobre seu objeto escolhe, tria e analisa, como nos lembra Bloch (2001).

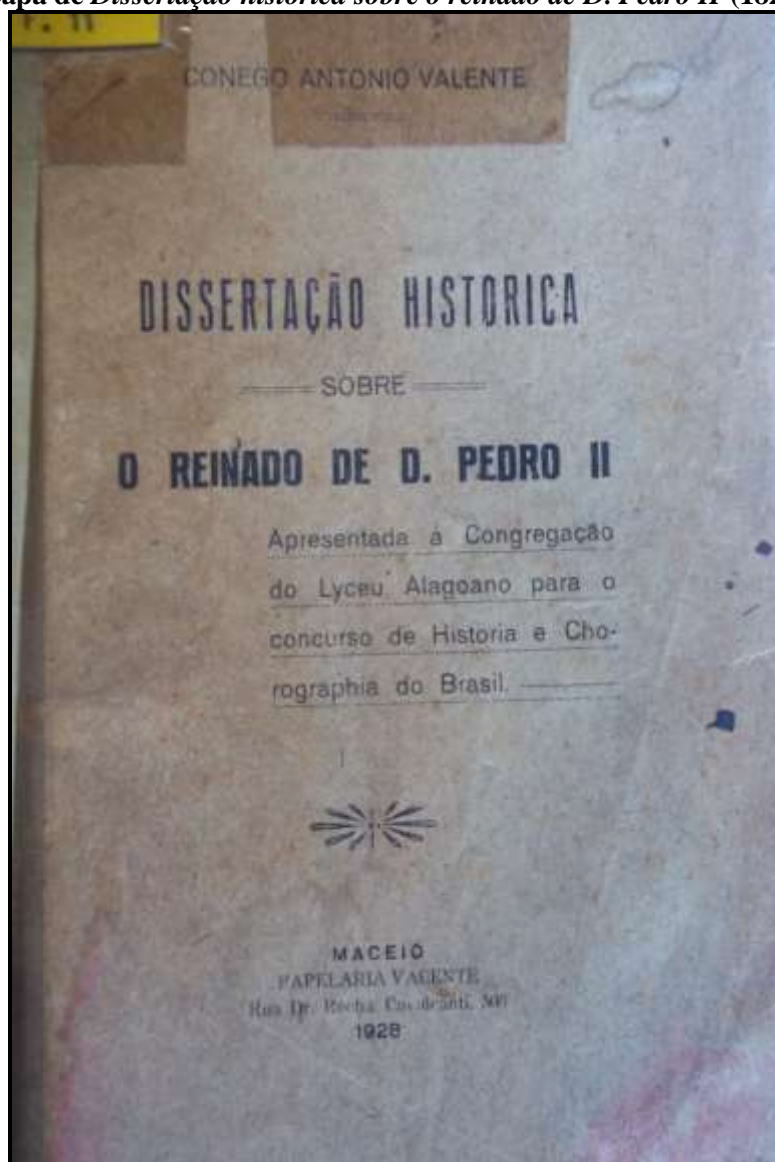
Feito esse percurso, que nos possibilitou compreender o lugar sociocultural, político-econômico e religioso do cônego Valente, examinaremos, a seguir, as teses *Dissertação histórica sobre o reinado de D. Pedro II* e *Dissertação sobre os pontos controvertidos da história do Brasil*, que o religioso defendeu para ingresso como lente no Liceu Alagoano.

### **3.2 A primeira tese: configurações para o ensino da História do Brasil Imperial**

Como ponto sorteado para o concurso da cadeira de História e Corografia do Brasil, pelo Edital nº 19, de 30 de novembro de 1927, Valente teve que defender uma tese a respeito do período imperial, como expomos na seção anterior. Assim, em 1928, escreveu a *Dissertação histórica sobre o reinado de D. Pedro II*, com 102 páginas, que foi publicada em Maceió, pela Papelaria Valente.

Em que pese o apoio teórico do autor, baseado em Laudelino Freire (1922), Fernando Osório, Joaquim Nabuco<sup>117</sup> dentre outros, constatamos em sua escrita um fascínio, uma profunda exaltação ao Império, em especial à figura do imperador Dom Pedro II. Segundo Valente (1928a, p. 7), “alongando-se por uma serie de annos que vão de 1840 até a Proclamação da República, o reinado de Pedro II perfaz um dos períodos mais notaveis e, quiçá, mais gloriosos da nossa historia”.

**Imagem 9 – Capa de *Dissertação historica sobre o reinado de D. Pedro II* (1828)**



Fonte: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico se Alagoas.

Assim, todos os temas desenvolvidos na tese – *A abdicação de D. Pedro I, O periodo regencial, A maioridade de Pedro II, Luctas civis, As guerras do Prata, A guerra do*

<sup>117</sup> Salientamos que nas teses não existe um espaço dedicado às referencias. Valente cita esses autores no seu texto, no entanto, sem identificar as obras utilizadas.

*Paraguay, O progresso do Brasil, A abolição da escravatura, A genese da idéia republicana e a sua propaganda, A questão militar, A queda da monarchia, O cambio, O padrão monetário* – estão carregados desse discurso apologético em favor do Império brasileiro.

Apesar de ser visível a defesa da Monarquia em contraposição ao republicanismo na escrita do sacerdote, ele não se nega também a exaltar a figura do alagoano Marechal Deodoro da Fonseca, provavelmente por serem conterrâneos, e não pela incoerência de exaltar ao mesmo tempo as propostas dos dois regimes políticos tão opostos como o Império e a República.

Supomos que tal deslumbre do professor-autor pelo período se dê primeiro pela sua escolha teórica, baseada em autores que faziam apologia ao regime imperial, a exemplo de Joaquim Nabuco, como já citamos. Essa proximidade com o autor nos ajuda a compreender a fascinação de Valente pelo Império, pois além de consagrado líder da campanha pela Abolição, Nabuco era um monarquista convicto, tendo combatido a República durante dez anos, até “render-se” e participar do novo regime.

Hoje em dia, a simples menção do Nome de Joaquim Nabuco remete quase automaticamente à lembrança da campanha pela Abolição da escravidão no Brasil. Mas Nabuco foi também monarquista, federalista, intelectual consagrado, adversário ferrenho da República recém-proclamada e, finalmente diplomata do regime que combatera durante uma década [...] (BONAFÉ, 2007, p. 331).

Uma segunda suposição diz respeito ao fato do candidato ser sacerdote, sobre o qual pesava a forte ligação entre a Igreja e o Estado no passado, evento bastante diferente na Primeira República, especialmente com as polêmicas em torno da liberdade de culto, do casamento civil, da secularização dos cemitérios e, sobretudo, da escolarização laica. Teoricamente o Estado Republicano se colocou como inimigo da Igreja. Contudo, conforme nos alerta Gondra e Schueler (2008, p. 59), “[...] tal evidencia não nos autoriza a pensar que houve uma ruptura geral com o que se praticava no regime imperial [...]”, uma vez que havia grandes distorções entre a letra da lei e o que efetivamente se aplicava.

Aqui vale lembrar as contribuições de Certeau (1982) que nos ajudam a cuidar de demarcar o lugar de escrita de quem produz a fonte historiográfica. O lugar de escrita de Valente é o cristianismo católico, em nome do qual se recuperava elementos do Império, época em que aquela doutrina mantinha-se profundamente envolvida com a ação do Estado



brasileiro e teve espaço para se ampliar vertiginosamente. Portanto, seria necessário que ele escrevesse para seus pares, afinal segundo Certeau (1982, p. 72-73):

Finalmente, o que é uma “obra de valor” em história? Aquela que é reconhecida como tal pelos pares. Aquela que pode ser situada num conjunto operatório. Aquela que representa um progresso com relação ao estatuto atual dos objetos e dos métodos históricos e, que, ligada ao meio no qual se elabora, torna possíveis, por sua vez, novas pesquisas. O livro ou artigo de história é, ao mesmo tempo, um resultado e um sintoma do grupo que funciona como um laboratório. Como o veículo saído de uma fábrica, o estudo histórico está muito mais ligado ao *complexo* de uma fabricação específica e coletiva do que ao estatuto de efeito de uma filosofia pessoal ou à ressurgência de uma “realidade” passada. É o *produto* de um lugar.

Especialmente quando trata dos nomes dos “grandes homens” do período, notória é a euforia de Valente. Verificamos que o autor centra atenção em três principais nomes: D. Pedro I, padre regente Diogo Antônio Feijó e D. Pedro II. Para ele, o primeiro imperador foi o grande chefe do movimento separatista do país, que desobedecendo a Metrópole, proclamou a Independência do país,

[...] opoz resistencia brasileira aos intuitos usurpantes das Cortes, revelou visão inteligente e clara da situação, se fez chefe do movimento separatista, tornou brasileiro o anno de 1822 que continuaria a ser de Portugal no Brasil, desobedeceu a Metropole, vibrou como brasileiro e proclamou a independência (1928a, p. 10).

Importa destacar que a emancipação política do Brasil do reino de Portugal, em 1822, não foi um consenso político entre os vários grupos dominantes, como atesta a historiografia. Tal fato motivou diversos conflitos entre os grupos economicamente mais ricos da sociedade brasileira em busca de uma nova organização político-administrativa que promovesse a construção do novo estado, sobretudo nos anos de 1820 e 1830. Entretanto, esses grupos políticos tinham um ideal comum: “[...] o desejo de salvaguardar os elementos constitutivos de uma economia baseada na agricultura de exportação [...], de modo muito particular a escravidão [...]” (GOUVÊA, 2008, p. 20).

Tais tensões marcaram a vida política do novo país e podem ser notadas nas determinações da outorgada Constituição de 1824, por parte de D. Pedro I, bem como na sua abdicção, em 1831. Contudo, apesar de se ter ciência da imposição da Carta Magna de 1824, aquelas determinações permaneceram inalteradas durante todo Império, em especial o conceito de cidadania, que constituía uma relação entre liberdade e propriedade.

Esses e outros aspectos foram licenciados por Valente no primeiro capítulo de sua tese, ao abordar o fim do Primeiro Reinado. Como pudemos constatar, ele se limitou a dirigir discursos apologéticos a D. Pedro I.

No capítulo seguinte trata do Período Regencial (1831-1840), quando a pátria brasileira estava entregue “[...] ao patriotismo e a intelligencia dos seus grandes filhos [...]” (1928a, p. 11). Conforme Valente, naquele período, o padre Diogo Feijó foi o grande patriota, filho e pacificador da nação, cuja atuação “[...] se pode synthetisar em três grandes factos – a pacificação do Pará, a revolta dos farrapos e as luctas parlamentares” (1928a, p. 14).

Possivelmente quando trata da “pacificação do Pará”, Valente escreve sobre a Cabanagem (1835-1840). O professor-autor se equivoca ao assegurar que o regente em questão tenha pacificado aquela revolta, bem como a Revolução Farroupilha (1835-1845). Considerando que a regência de Feijó perdurou de 1835 a 1837, e que as revoltas persistiram além desse período, consideramos que seria impossível ao regente ter contido aquelas revoltas. Cometeu aqui, o candidato, um “deslize” histórico? Ou propositalmente tentou atribuir ao padre Feijó a glória da pacificação? Uma coisa ou outra, esse foi um dos poucos lapsos que cometeu, “interpretação” que foi aceita ou não observada pela banca examinadora.

Ainda segundo Valente, para Joaquim Nabuco, Feijó “[...] foi o grande padre que no seu ministerio da justiça firmou a supremacia do governo civil” (1928a, p. 15). Na Regência de Feijó, conforme atesta, não houve tráfico negreiro no Brasil, pois o Regente “contrario ao escravismo libertou em testamento que fez nas vespervas da sua posse da regencia todos os escravos e no seu governo não se affeituou nem um trafico de negros” (1928a, p. 16).

Quando passa a tratar de D. Pedro II, considera-o como o magnânimo e benevolente governante da nação, que:

Tornado maior aos quinze annos de idade, D. Pedro de Alcantara inicia o seu glorioso governo com feitos de benevolência e de longanimidade, concedendo de accordo com a grandesa de seu feitio moral, amnistia geral para todos os crimes políticos e aposentadoria a vários servidores da pátria que sem recursos soffriam uma penosa ancianidade (1928a, p. 19).

Antes de fazer uma análise do governante, Valente apresenta uma visão personalista do Imperador, o qual, na sua escrita, era dotado de grandes qualidades subjetivas, especialmente éticas e morais. Esse tipo de narrativa, na qual sobressaem os dotes pessoais, próprio dos cronistas e biógrafos de D. Pedro II, está carregado do imaginário de um príncipe

culto, apreciador das belas-artes e das ciências, europeizado, “[...] sem falar da figura física de um Habsburgo alto, louro, de olhos azuis, numa terra de mestiços [...]” (CARVALHO, 2005, p. 419).

**Imagem 10 – Trecho da primeira tese de Valente**



Fonte: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas.

Grande admirador do Imperador, o autor descreve as cerimônias de sacração, que “[...] revestidas de todo o esplendor da liturgia catholica produziram uma forte e respeitosa impressao no animo da populacao brasileira” (1928a, p. 19). Impressiona a riqueza de detalhes fornecida por Valente sobre a cerimônia de coroação do monarca, ocorrida em 18 de julho de 1841. Os detalhes despertam-nos a ilusão de que por algum momento o autor participou daquele momento histórico, contudo, certamente o conhecimento da liturgia católica ajudou-o na descrição do ato:

O sagrante ungiu o imperador no pulso do braço direito e nas espadas, pondo-lhe em seguida por sobre os ombros o manto imperial e nas mãos a espada como symbolo da força. Depois o primaz lhe fez entrega do sceptro, da corôa, do globo e da mão da justiça (1928a, p. 20).

Ao que podemos constatar a produção intelectual de Valente estava associada à ideia de construção e constituição da identidade nacional. E em se tratado do ensino de História do Brasil, esse tipo de discurso, que supervaloriza o patriotismo, foi predominante nos programas escolares desde a constituição da disciplina com a criação do Colégio de Pedro II (1837). Entretanto, segundo Bittencourt (2005) é principalmente a partir do início do século XX, que o nacionalismo estará em sintonia com o sentimento patriótico, uma vez que até o início da República esse sentimento não tinha conotações nacionais, e sim regionais. Assim, o ensino de História do Brasil tornava-se um poderoso instrumento ideológico para neutralizar o poder das oligarquias regionais. Para Bittencourt (2005, p. 185):

O ensino de História do Brasil está associado, inegavelmente, à constituição da identidade nacional. Nacionalismo patriótico, cultos a heróis nacionais e festas cívicas são alguns dos valores que, na escola, se integram ao ensino da História do Brasil ou, ao menos, de uma certa História do Brasil.

Vale ressaltar que esse tipo de discurso, apropriado também por Valente, será de grande valia para a retomada da concepção de Estado Nacional a partir dos anos de 1930. Os programas para o ensino de História do Brasil da Era Vargas pretendiam inculcar nos alunos a compreensão da unidade do povo brasileiro. Assim, o ensino da disciplina tinha “[...] o alto intuito de fortalecer cada vez mais o espírito de brasilidade, isto é, a formação da alma e do caráter nacional” (Plano Nacional de Educação, 1936 apud ABUD, 2006, p. 34).

A escrita da tese, marcada por uma profunda exaltação ao período imperial, difere da euforia que impregnava os intelectuais da época pelo período republicano, a exemplo do alagoano João Craveiro Costa, na obra *Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas* (1931). Defensor dos ideais positivistas, esse autor desqualifica o regime imperial pela profunda negligência com relação ao sistema escolar, em particular, alagoano. Dentre outras questões, Costa considera que o Império se empenhou na elaboração de várias leis, que não tiveram efeitos favoráveis e sim deploráveis (COSTA, 1931).

Segundo Valente (1928a), as críticas feitas ao regime monárquico, sobretudo a partir dos anos de 1870, não encontram respaldo político-ideológico no Brasil, por isso elas são injustas. Antes, são ecos da crise pela qual passava aquele sistema político na Europa. Para

ele, a opinião pública brasileira, à época, não possuía um capital ideológico suficiente para ordenar qualquer tipo de juízo ao Império.

Ao tratar de revoltas e guerras em que o país esteve envolvido, Valente narra a época imperial como um período pacífico, sobretudo no Segundo Reinado, também descrito pela chamada “historiografia tradicional” como tempo harmonioso e de progresso. Possivelmente, o país obteve uma situação de equilíbrio e estabilidade a partir do momento em que a monarquia constitucional conseguiu harmonizar os diversos interesses dos grupos hegemônicos (GOUVÊA, 2008). Entretanto, o professor-autor silencia a respeito das revoltas sangrentas do Período Regencial, como a Cabanagem (1835-1840), o Levante dos Malês (1835), a Sabinada (1837-1838), a Balaiada (1838-1841), a Revolução Farroupilha (1835-1845) e a Cabanada (1832-1835), dentre outras insurreições locais no Segundo Reinado como a Revolta do Quebra-Quilos (1874-1875), em Pernambuco, Paraíba, Alagoas e Rio Grande do Norte, além da

[...] Revolta dos Queimados, no Espírito Santo (1849), a Praieira, a Revolta do Ronco das Abelhas, envolvendo as províncias de Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Ceará e Sergipe (1851-1852), o conflito do Teatro São João (1854) e o chamado motim da “carne sem osso, da farinha sem caroço e do toucinho grosso” ou “sedição dos chinelos” ou ainda “revolta das pedras” (1858), estes dois últimos em Salvador, e Revolta do Vintém, na Corte em 1881 (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 57).

Esse silêncio de Valente a respeito das manifestações está respaldado na ideia da construção de um sentimento nacionalista, que ocupava grande espaço entre os intelectuais brasileiros das primeiras décadas do século XX. Estes também silenciavam a respeito das revoltas ocorridas no período republicano, a exemplo da Revolta de Canudos e do Contestado. Nesse sentido, o cônego Valente defendia um chamado “nacionalismo de direita”, já que em sua escrita “[...] predominava a ideia de união, que omitia qualquer tipo de manifestação de descontentamento interno das camadas sociais dominadas, evitando tratar das diferenças regionais, sociais ou culturais” (BITTENCOURT, 2005, p. 185).

Além dos levantes internos, o país enfrentou o desafio de manter a sua integridade territorial através de lutas internacionais como as Guerras do Prata, do Uruguai e do Paraguai. Para Valente, “não há, pois, que maldizer, como fazem alguns historiadores, a política do imperador na intervenção do Uruguai, visto como estavam em jogo a dignidade da pátria e a paz dos brasileiros” (1928a, p. 27).

É importante frisar que, em sua escrita, Valente reconhece em alguns historiadores críticas à forma como o Brasil tratava os seus vizinhos da América do Sul. Porém, ele adota outra postura. Assim, tratando de tais questões, procura sempre afirmar o grau de civilização em que se encontrava o Brasil, sempre generoso e bondoso para com as outras nações, e estas é que lhes respondiam com hostilidades. Nesse sentido, considera que a superioridade moral do país podia ser vista na postura do seu Imperador, que após a guerra, “[...] sempre magnânimo, procurou refazer a república do Paraguai, dando liberdade aos prisioneiros da guerra e levantando o ânimo dos velhos, mulheres e demais pessoas foragidas nos campos corridas da barbárie de Solano Lopes” (1928a, p. 49). Segundo ele, a mulher brasileira teve uma função importante para que o país vencesse a guerra. Seu papel no conflito era rogar a Virgem Maria que auxiliasse os combatentes. Vale lembrar que o fim da Guerra do Paraguai acentuou as tensões internas do país e o descontentamento do exército acalorou insatisfações que culminaram na derrota do Império (GOUVÊA, 2008).

Nessa linha de argumentação em que silencia a respeito dos conflitos internos, pois eram prejudiciais à construção da nação, a disseminação da união da nação em torno de um “inimigo” comum era uma questão importante no sentido da constituição da identidade nacional. Por isso, Valente destaca a Guerra do Paraguai como expressão de um momento de participação de todos os brasileiros, brancos, negros, índios e mulheres, todos juntos numa demonstração de verdadeiro patriotismo. O que revelava a “harmonia social” do país.

Como fica evidente certo entusiasmo ao versar sobre o Imperador, igualmente constatamos um tom triste e melancólico em sua tese quando aborda a escravidão. Contrário a ela e considerando-a uma barbárie, Valente fundamenta-se na doutrina cristã para justificar seus argumentos de oposição ao regime escravagista, afinal há uma incompatibilidade entre cristianismo e escravização, especialmente quando aquele prega a igualdade e a fraternidade entre os homens. Para ele:

Entretanto, a desrazão desses princípios é clara, visto que não é certo, nem é humano que os vencedores tenham sobre os vencidos o direito de escravagem, quando não se vêem nos laços da legítima defesa. *O vae victis, ae dos vencidos* que a história conserva em suas páginas como um triste marco da ignomia de então, nos prova o horror, a barbaridade dos soberbos vencedores (1928a, p. 51).

O argumento religioso era uma das vertentes entre os abolicionistas brasileiros, que também se fundamentavam no direito natural à liberdade desenvolvido pelos filósofos

iluministas. Outros se apoiavam, ainda, nas vantagens econômicas, sendo que o trabalho livre seria mais econômico que o escravo.

Carvalho (2005) considera o argumento religioso para defender o fim da escravidão um tanto paradoxal, pois se por um lado havia uma interpretação libertária do cristianismo, por outro a economia cristã muitas vezes se compatibiliza com a escravidão, sobretudo quando a sujeição estava associada ao pecado, sendo uma consequência dele. Especialmente em se tratando da escravidão africana, etíope, a religião cristã considerava que eles estavam profundamente mergulhados no pecado, no vício, na imoralidade e, sobretudo, na prática de uma religião “demoníaca”. Pesava sobre eles ainda a maldição, pois supostamente eram “[...] descendentes de Cam, o filho de Noé que fora amaldiçoado pelo pai por ter zombado de sua nudez [...]” (CARVALHO, 2005, p. 41).

Ainda no início da discussão, Valente remete o leitor à Antiguidade Clássica para explicar as origens da escravidão, sem ainda tocar no tema relacionado à escravidão africana, questão da qual tratou posteriormente. Não é demais lembrar que naquele período histórico o escravizado era o prisioneiro, aquele a quem o vencedor poupava da morte. Para marcar a sua posição contrária ao escravismo, seja ele antigo ou moderno, o professor-autor busca também auxílio na Filosofia, mais precisamente na Escolástica<sup>118</sup> e nos escritos dos padres antigos, bem como nos textos bíblicos, que tratam sobre a máxima cristã de “amor ao próximo”.

Em relação à posição da Igreja frente à escravidão no Brasil, Valente procura a todo custo defender a instituição católica. Como membro do “alto” clero alagoano e ocupando lugar de destaque na Igreja local, dificilmente faria diferente. Assim, argumenta que a Igreja não poderia interferir nas questões sociais e políticas, por isso executava um trabalho sutil para evitar conflitos entre as classes. Seu papel era reformar os costumes e a cultura de um povo, buscando resolver a situação de forma pacífica. Segundo ele, essa renovação dos costumes era realizada em trabalho quase que imperceptível permitindo que os cativos participassem de missas, rezassem as orações, e até elevando dois deles a condição de Papa, como Pio e Calisto, ambos ex-cativos, depois, santos canonizados<sup>119</sup>.

---

<sup>118</sup> Método dominante nas universidades medievais europeias no período de 1100 a 1500, tendo como principal representante o padre dominicano Tomás de Aquino (1225-1274).

<sup>119</sup> Salientamos que Valente não está tratando da chamada escravidão moderna. Sendo assim, quando afirma que os papas eram cativos, não quer dizer que, necessariamente, eles fossem negros.

Por isso, apesar da maldade sobreposta aos negros, sob os olhos da Igreja, Valente considera que esses povos encontravam nela uma segurança, pois “[...] ao invés de Indulgencia por troca de oiro, os reis de Portugal recebiam dos Papas condemnações aos seus desmandos e maldades” (1928a, p. 57). Segundo ele, “mal soube a Santa Sé do trafico dos pretos, logo protestou com Pio II contra o governo de Portugal. Mais tarde Paulo III fere de ex-communhão aos que captivam os negros [...] Paulo III fez mais: declarou nulla a venda de escravos” (1928a, p. 57).

Para Carvalho (2005), o cristianismo católico, sobretudo de vertente ibérica e luso-brasileira, muito provavelmente tenha sido capaz de se colocar claramente contra a escravidão, como ocorreu com alguns grupos do cristianismo reformado. E ainda que na Colônia e Império muitos padres e religiosos tenham se colocado nas discussões contrariamente à prática escravista, fruto de suas épocas, na maioria das vezes, limitavam-se a solicitar um tratamento mais “cristão” aos escravizados.

Constatamos que, apesar de embasar seu pensamento teórico em Joaquim Nabuco, Valente não levou em consideração o que o líder abolicionista escrevia a respeito da participação da Igreja na luta pela liberdade negra. Para Nabuco, as considerações sobre o espírito cristão e generoso do brasileiro contrário à escravidão, bem como o grau de civilidade religiosa por que passava a nação, não condiziam com as práticas do catolicismo na época, que acabou por não contribuir no processo abolicionista, sendo vergonhosamente omissos.

A deserção, pelo nosso clero, do posto que o Evangelho lhe marcou, foi a mais vergonhosa possível: ninguém o viu tomar parte dos escravos [...] A Igreja católica, apesar de seu imenso poderio, em um país, em grande parte fanatizado por ela, nunca elevou no Brasil a voz em favor da emancipação (NABUCO apud CARVALHO, 2005, p. 57).

Esse tipo de observação feita por Nabuco já era ressaltado em 1823, por José Bonifácio de Andrada e Silva<sup>120</sup>, que observava a corrupção do clero nacional.

A nossa religião é pela mor parte um sistema de superstições e de abusos anti-sociais; o nosso clero [...] é o primeiro que se serve de escravos e os acumula para enriquecer pelo comércio e pela agricultura, e para formar muitas vezes das desgraçadas escravas um harém turco (ANDRADA E SILVA, 1823 apud CARVALHO, 2005, p. 49).

<sup>120</sup> José Bonifácio estava envolvido no processo de Independência do Brasil. Para ele, o fim do tráfico e da escravidão teriam a finalidade política de manter a unidade nacional, evitando o esfacelamento a partir de revoltas, tendo em vista que o país produzia um “inimigo interno” e inviabilizava a formação de um exército e uma marinha para a defesa externa (CARVALHO, 2005).



Entretanto, mesmo que institucionalmente a Igreja não fizesse claramente a defesa do fim da escravidão muitos padres e religiosos colocaram-se contrário a ela, a exemplo de frei Caneca, mentor intelectual da Confederação do Equador (1824), que dentre outras coisas defendia o fim daquele regime.

Segundo Valente, a escravidão moderna era o martírio dos africanos. No caso brasileiro e de outras colônias, foi subjugada pelos portugueses. Mas ressalta que tal perversão não era obra exclusiva da coroa lusitana, mas também dos espanhóis, franceses, holandeses e ingleses. Estes últimos “[...] chegaram ao cumulo da venda dos seus patricios, os irlandezes remetidos para Jamaica, e ainda hoje escravizados” (1928a, p. 57). Lembra que a crueldade com a qual os colonizadores protestantes tratavam negros e índios era superior se comparada àquela executada pelos colonizadores católicos.

Em sua opinião, esse martírio é algo macabro e doloroso. É com essa visão que ele avalia as maldades do tráfico negreiro e da escravidão, a começar pela viagem empreendida da África para o Brasil, em transportes indignos, nos chamados “navios negreiros”. No Brasil, as surras no tronco, as mãos e pés acorrentados e dias inteiros no trabalho pesado e cruel, deveriam merecer nossa caridade. Segue ele descrevendo o martírio: “a mutilação dos membros, a marca na face com ferro quente eram penas de pequenos delictos ou ceremonias preparatorias para o esquartejamento, a forca” (1928a, p. 58).

Recuando um pouco mais na história, o cónego reconhece os negros como os grandes construtores da nação brasileira. Assim, passa a ressaltar a inteligência da resistência negra, sobretudo no Quilombo dos Palmares, o qual considera como uma perfeita república, e digno de muitos estudos, pois “é dever da história fazer justiça a [essa] grande porção da família brasileira [...]” (1928a, p. 59).

Mesmo próximas à chamada “Modernidade”, as posições de Valente a respeito dessa temática não era tão comum nas produções intelectuais, especialmente nos livros didáticos, porque havia uma tendência de profunda aversão, à época, a tudo que se relacionasse à cultura negra, especialmente às religiões, associadas à feitiçaria e à bruxaria. Esse aspecto é ilustrado no compêndio *Lições de história do Brasil* (1861), de Joaquim Manuel de Macedo, utilizado no Colégio Pedro II até 1916<sup>121</sup>. Ao analisar o Quilombo dos Palmares, a obra não destacava a

---

<sup>121</sup> Compreendemos que a obra de Macedo é datada, entretanto, o que destacamos é o período de utilização do compêndio no Colégio Pedro II, até 1916.

grandeza e civilização de Palmares, como Valente, mas “[...] de forma coerente, no quadro sinóptico o herói é Domingos Jorge Velho, responsável pela destruição de Palmares, e não Zumbi, ainda que este seja citado” (MATTOS, 2007, p. 221). Ainda, nesse sentido,

[...] afirmar que Zumbi foi qualificado como um herói digno de figurar na galeria dos mártires no Brasil no início do século XX pode parecer, à primeira vista, um tanto descabido, na medida em que esse é um momento em que a historiografia afirma um predomínio quase absoluto das teorias raciais e a rejeição ao que estivesse associado aos descendentes africanos (DANTAS, 2007, p. 233).

Ao analisar os programas didáticos de História de 1942, Abud (2006) constata que os livros didáticos do período dedicavam pouco espaço ao negro. Este não era visto como elemento formador da brasilidade, do ponto de vista etnográfico/antropológico, tendo em vista a sua diluição pela miscigenação. Ainda segundo a autora, nesses compêndios, o negro era importante somente do ponto de vista econômico, sendo tratado como mercadoria. Nesse sentido, os livros didáticos da época procuravam mostrar o Brasil a partir de sua “unidade” cultural, fundamentada na civilização europeia, negando os valores culturais, sobretudo linguísticos e religiosos dos povos africanos, que seriam grandes empecilhos da integração cultural brasileira, baseada na língua portuguesa e na religião católica.

Procurava-se encontrar também uma unidade étnica, no caso a branca, para o povo brasileiro, tentando transformar a miscigenação que nos tornaria *inferiores*, dada a maciça presença do negro, num processo de branqueamento. Enfatizava-se, contudo, a *influência* que os africanos e índios teriam exercido sobre nossa formação cultural, isto é, na língua, na culinária e nas “superstições”, como os livros chamavam as religiões de origem africana (ABUD, 2006, p. 38).

No desenvolvimento da tese, Valente passa então a inserir-se no combate historiográfico em defesa da Abolição da Escravidão. Segundo Carvalho (2005), as batalhas históricas são travadas pelo menos em duas vezes: a primeira quando se dá o evento, e a segunda a partir das interpretações sobre eles, sem, contudo, uma ser mais importante que a outra. Dessa forma, o autor da tese argumenta que a abolição daquele regime, mesmo tardia, foi a mais “gloriosa e completa” de todas, pois foi cunhada sob o espírito brasileiro, o qual era contrário à escravidão, graças ao grau de civilidade da religião católica.

[...] a abolição no Brasil se foi mais demorada, foi mais gloriosa, e quiçá a mais perfeita dos povos cultos. Nos Estados Unidos o negro é pior que um escravo. Vive debaixo do odio do povo yankee á semelhança dos hilotas dos antigos espartanos. Não ha fusão de raças, nem igualdade de direitos. Os negros teem á parte: escolas, templos protestantes e cemiterios. Nos bondes e nos trens se lê em cartazes num ponto – **Branços** – e noutro **Pretos** – Querem os americanos a cargo da terrivel Ku-

Klus-Klan – tão conhecida no linchamento dessas pobres criaturas. Os ingleses estabeleceram um código especial para os pretos (1928a, p. 65).

A despeito dessa afirmação, é importante salientar que o autor não esteve atento a questões que tratassem a respeito da falta de assistência aos ex-escravizados no Brasil. Liberto, o negro foi entregue a própria sorte. Não houve agenciamento de acesso a terra, moradia, tampouco escola. Entretanto, essas suposições sobre as diferenças entre a escravidão brasileira e a estadunidense, considerando que a última foi mais cruel que a primeira, visão comum à época de Valente, estão sendo revistas pela nova historiografia. Para Carvalho (2005, p. 70), “[...] os dados sobre fertilidade e mortalidade infantil parecem indicar um tratamento mais humano dos escravos norte-americanos [...]”. Naquele país, os negros apropriaram-se dos aparelhos ideológicos dos brancos, a exemplo das igrejas protestantes, para formar lideranças e promover a sua emancipação. Certamente, esse processo significou a perda ou deturpação de suas origens religiosas, devido ao maior fanatismo dos grupos reformados.

No Brasil, não houve essa perda total das origens religiosas africanas, pois houve algumas formas de resistência negra para preservar a sua religiosidade, tais como a associação de seus sistemas de crenças aos santos católicos, o que gerou o sincretismo afro-católico. Entretanto, apesar de se propagar que havia “tolerância” para com as religiões africanas, o catolicismo estava inserido no processo da escravidão, pois

[...] a própria Igreja, nas pessoas de seus representantes, bispos, padres e religiosos praticavam a escravidão. Padres seculares eram proprietários de escravos e alguns tinham filhos de suas escravas. Ordens religiosas eram também grandes proprietárias de escravos. Algumas chegaram até mesmo, segundo certos depoimentos, a se dedicar à reprodução de escravos. Enfim, a participação na Igreja não era fator de libertação [...] (CARVALHO, 2005, p. 77).

Salientamos que a luta contra o tráfico de escravizados teve seu início ainda no ano de 1807, quando a Inglaterra iniciou campanha para acabar com o tráfico, especialmente fazendo pressão aos países mais vulneráveis. Portugal assinou acordos com a Grã-Bretanha em 1810, 1815 e 1817. Nesse sentido, segundo Carvalho (1996, p. 270), “[...] o Brasil nasceu sob essa pressão, pois a Inglaterra exigia o fim do tráfico como condição de reconhecimento diplomático da independência [...]”. Dessa forma, o país “nascente” foi obrigado a assinar acordos em 1826 (ratificado em 1827), pelo qual o tráfico deveria ser extinto em três anos, ou seja, 1830. Contudo, como vimos, a lei antitráfico de 07 de julho de 1831 não foi implementada.

Dessa forma, o comércio de africanos continuou sendo a principal atividade para o fornecimento de mão de obra da agricultura exportadora. Somente a partir de 1850 é que se deu o fim do tráfico, que segundo Gouvêa (2008) deu-se pelas pressões britânicas, pelo desequilíbrio demográfico entre brancos e negros, tendo em vista os temores por parte das autoridades brasileiras de uma revolta escrava, bem como pelo ideal de construção de uma nação civilizada.

Nesse sentido, a monarquia brasileira passou a oferecer incentivos econômicos para atrair a mão de obra europeia, especialmente para as áreas cafeeiras. Tal política aliada à “teoria do embranquecimento” não era somente uma proposta de substituição da mão de obra, mas a grande tentativa de trazer para o Brasil uma etnia branca, superior e civilizada, e toda uma cultura, e assim constituir-se uma nação aos moldes europeu. Assim, a modernização do país dependia diretamente da “transfusão genética sangue negro para o branco”.

Segundo Carvalho (1996, p. 278-279), a ação do governo brasileiro, em 1850, foi demarcada por algumas questões:

[...] em primeiro lugar, não se fazia defesa moral do tráfico ou da escravidão. Reconhecia-se a imoralidade do fato e a obrigação do país, contraída por convenção internacional, em terminar com o tráfico. Em segundo lugar, desde 1842, quando foi proposta a lei de terras e colonização pelo Conselho de Estado, havia a convicção de que mais cedo ou mais tarde o tráfico seria extinto, dada a pressão internacional e o fato de que só o Brasil e Cuba ainda o sustentavam. Em terceiro lugar, reconhecia-se que a Inglaterra estava disposta a continuar a pressão e que medidas drásticas, como o bloqueio do porto do Rio de Janeiro, poderiam ter consequências sérias para a soberania e a economia do país. Em quarto lugar, havia a convicção de que a escravidão ainda seria por muito tempo crucial para a saúde da grande lavoura e de que o fim do tráfico, além de contar com a aberta oposição dos traficantes, que eram influentes capitalistas no Rio de Janeiro, constituía, a médio prazo, ameaça para os próprios proprietários se não fosse acompanhada pela reconhecida problemática importação de imigrantes europeus [...].

A despeito das pressões inglesas para o fim do tráfico, Valente considera que tais circunstâncias se deram pela ganância daquele país e não pela caridade, como assim pregava o sentimento cristão católico (1928a). Certamente o interesse britânico pelo fim da escravidão deu-se por questões econômicas, pois não queria ficar em desvantagem com relação à produção de açúcar. Carvalho (1996) enfatiza que o fato de Brasil e Cuba competirem vantajosamente com as Índias Ocidentais era a principal razão das pressões inglesas para o fim da escravidão nesses países.

A última década do processo abolicionista foi marcada pela participação “popular”. Diferentes vozes se levantaram em favor da causa, principalmente, na imprensa, no exército e na política. Segundo Carvalho (1996, p. 294), em 1887, “[...] o Clube Militar publicou um manifesto recusando-se a perseguir escravos fugidos [...]”. Valente ressalta tal ação da seguinte maneira: “[...] recebendo ordem de capturá-los, o nosso exército e a polícia, num gesto de humanidade, se recusaram à caça dos seus irmãos” (1928a, p.61).

A propaganda abolicionista feita pelos vários atores sociais não foi esquecida por Valente. Sobretudo, aquela desempenhada pelos periódicos locais, tais como: *Lincoln*, *Gutenberg*, *Diário do Povo*, *Gazeta de Notícias* e *Revista Comercial*. Ressalta também a ação do parlamento alagoano, no qual “muitas vezes se levantaram contra a escravidão”. Finalmente ressalta a mocidade alagoana responsável por fundar o *Club Abolicionista Estudantesco* e a *Sociedade Libertadora Alagoana*. Embora ambos não tivessem força de libertação dos negros, os consolava e os defendia.

É de notar a “Sociedade Libertadora Alagoana” fundada aqui em Maceió em 1881, destinada à alforria dos captivos. E então num dos apartamentos do “Collegio Bom Jesus” se reuniam aos domingos, os benemeritos apóstolos da cruzada redemptora, Antonio de Almeida Monteiro, Diégues Junior, Antonio Duarte, Alves Tosta, Guilherme Gomes Pinto, Francisco Domingues, Domingues Lordslem, José Hygino, Dr. Antonio Monteiro e outros” (1928a, p. 61).

Esse tipo de discurso que minimiza a luta dos negros e exalta a ação dos brancos abolicionistas contra os proprietários de escravizados perdurou na historiografia brasileira por muito tempo. Esses discursos negavam a iniciativa dos cativos, silenciando suas ações de rebeldia. Contudo, pesquisas mais recentes

[...] têm demonstrado a constante iniciativa escrava. Os escravos não eram máquinas nem animais. Reagiam sistematicamente à situação em que se viam. Revoltas, fugas e assassinatos eram ações mais espetaculares desta reação. Mas nem de longe eram as mais frequentes e talvez nem mesmo as mais importantes. As condições de trabalho eram constantemente negociadas com os proprietários. No Brasil há o caso, raro mas revelador, de uma verdadeira proposta de um pacto escrito feita por escravos a seu senhor. Aspectos das relações de trabalho e da vida escrava em geral, como a chamada brecha camponesa, os dias de descanso, o pecúlio, as festas, mesmo o pagamento de pequeno salário, tudo era objeto de pressão escrava e de negociação com os donos (CARVALHO, 2005, p. 69).

Para finalizar sua primeira tese, Valente trata do progresso intelectual e material do país, sobretudo nos anos finais do Império. Segundo ele, o país passava por um forte crescimento econômico a partir da intensificação da agricultura, da indústria, do comércio e

das artes. Do ponto de vista intelectual, o professor-autor considera que houve pouco avanço, mas isso não era culpa do Império, pois

[...] si quezermos buscar uma das causas do decrescimo da instrucção popular, assim no Brasil, como no velho Portugal, haveremos de encontral-os nas leis pombalinas que expulsando de lá e de cá os jesuitas, fecharam centenas de collegios e de escolas e fizeram silenciar integralmente e injustamente os primeiros e os melhores mestres do Brasil (1928a, p. 69).

Por fim, aborda a efervescente e eufórica propaganda republicana, sobretudo feita pela imprensa. Segundo ele, mesmo tendo sido pego de surpresa, o Imperador D. Pedro II, por seu espírito cristão e caridoso, evitou o derramamento de sangue e se retirou pacificamente do país, após um longo governo de grandes serviços prestados ao Brasil (1928a).

Como pudemos observar, igualmente a outros estudiosos do período, Valente trata da história do Brasil a partir dos ideais de uma suposta identidade nacional e democracia racial. Seus argumentos podem ser associados aos saberes ensinados nos livros didáticos da época. Nesses compêndios, a história do Brasil era ensinada tendo em vista a construção da ideia de uma nação constituída a partir de um passado único e homogêneo – de única língua, religião e território; caracterizado pela ausência de conflitos internos (BITTENCOURT, 2005). Nesse sentido, as teses do sacerdote estavam em sintonia com o ufanismo patriótico posto nos livros didáticos vigentes à época.

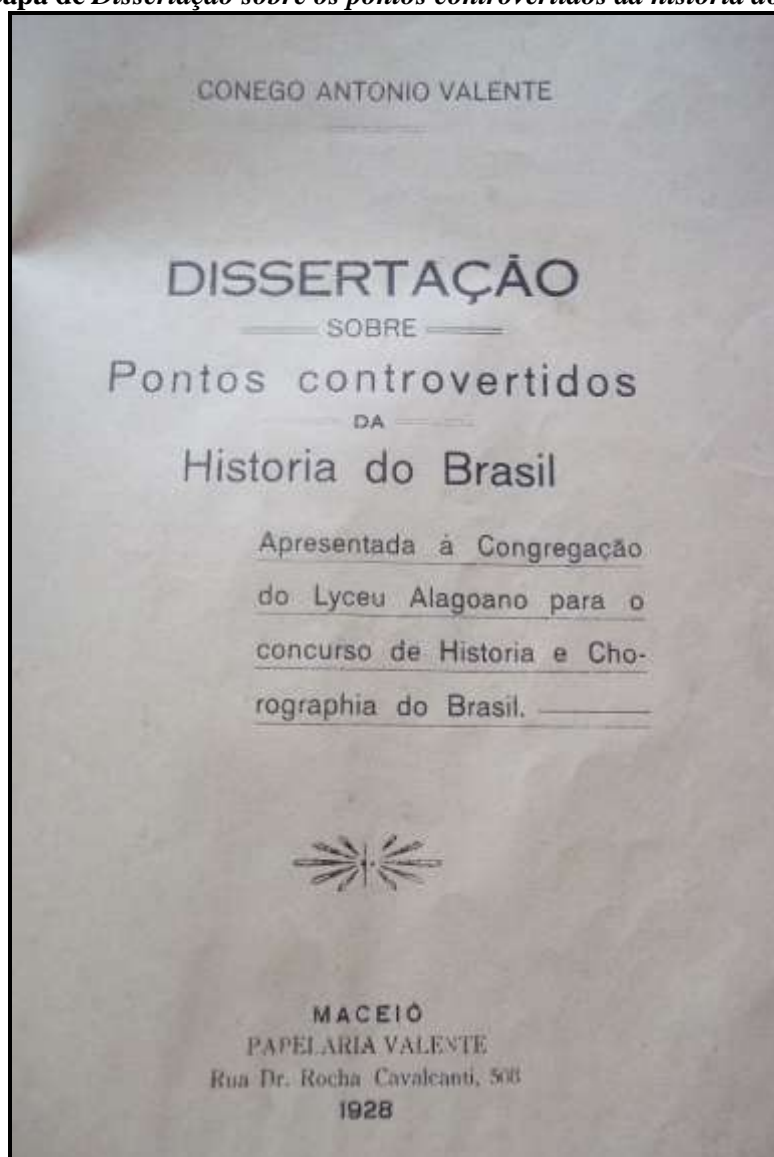
Esse tipo de conteúdo abordado nas teses de Valente, possivelmente ensinado por ele na sala de aula, corroborava como a ideia de que a nação brasileira era “[...] fruto incontestável da civilização ocidental greco-latina e cristã, assegurando por esse passado histórico, o molde a ser preservado para o futuro moderno e próspero do país [...]” (BITTENCOURT, 1990, p. 199). Vale ressaltar que este ideal construído a partir dos heróis nacionais e da harmonia entre os grupos sociais foi apropriado entre aqueles que se revezaram no poder.

Analisada a primeira tese, *Dissertação historica sobre o reinado de D. Pedro II*, na próxima subseção nos deteremos a ponderar sobre alguns aspectos da segunda tese de Valente: *Dissertação sobre os pontos controvertidos da historia do Brasil*. Teria o sacerdote modificado o seu estilo de escrita ou prosseguiu com um discurso ufanista? Que outros saberes escolares podem ser captados a partir de sua segunda tese?

### 3.3 A segunda tese: configurações para o ensino da História do Brasil colonial

Como ponto escolhido para o mesmo concurso, Valente defendeu, em 15 de abril de 1929, junto à egrégia Congregação do Liceu Alagoano, a tese denominada *Dissertação sobre os pontos controvertidos da historia do Brasil*, dividida em duas partes. Na primeira, o professor-autor busca discutir versões a respeito da chegada dos europeus em terras Pindorama<sup>122</sup>, defendendo, entretanto, a primazia da esquadra cabralina. Na segunda, analisa a atuação dos membros da Companhia de Jesus no Brasil.

**Imagem 11 – Capa de *Dissertação sobre os pontos controvertidos da historia do Brasil* (1928)**



Fonte: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas.

<sup>122</sup> Designação dada ao Brasil pelas populações dos Andes e dos pampas (FERREIRA, 2004).

A primeira controvérsia que o autor questiona é a reivindicação de Pernambuco que os espanhóis teriam chegado às terras pernambucanas antes da esquadra cabralina aportar em Porto Seguro, na Bahia. De acordo com os historiadores do *Instituto Archeologico de Pernambuco*, o navegador espanhol Vicente Yáñez Pinzón, companheiro de Colombo, teria alcançado a costa brasileira em 26 de janeiro de 1500, desembarcando num cabo que denominou Santa Maria de la Consolación, posteriormente nomeado Cabo de Santo Agostinho. Ainda segundo os pernambucanos, Pinzón teria seguido viagem e, em fevereiro, alcançado a foz do rio Amazonas, que chamou de Mar Dulce (1928b, p. 6).

Conforme essa teoria existiria igualmente a possibilidade do também navegador espanhol Diego de Lepe ter circundado a costa brasileira em fevereiro e março de 1500. Assim, outros europeus teriam chegado ao Brasil, pelo menos três meses antes do português Pedro Álvares Cabral ancorar em Porto Seguro, na Bahia, em 22 de abril do mesmo ano, conforme narra a maior parte das obras oficiais de história do Brasil<sup>123</sup>.

Diante dessas afirmações e rejeitando tais possibilidades, Valente se coloca como defensor da tese que Cabral foi o primeiro europeu a chegar ao Brasil. Para defender que o “descobrimento” do Brasil teria se dado em terras baianas, baseia-se em autores como o filósofo e historiador norte-americano Edmund Fisk Green (de pseudônimo John Fiske), o geógrafo português Carlos Viegas Gago Coutinho e o historiador lusitano Duarte Leite Pereira da Silva. E assim, utilizando-se dos argumentos geográficos, astronômicos e históricos de tais autores atesta que Pinzón teria pisado na verdade a costa da Guiana Francesa (1928b, p. 8). Assim o professor-autor confirmou “[...] o primado de Cabral entre os navegadores que atingiram as costas do Brasil [...]” (1928b, p. 12).

Não nos foi possível captar o motivo que levou Valente a fazer a reflexão exposta, uma vez que era tema de livre escolha. Contudo, supomos que havia realmente um grande debate à época sobre tais questões. Entretanto, o cônego incorpora a ideia de que a “[...] nação brasileira era uma dádiva da Europa, de um Portugal famoso nos séculos XVI e XVII [...]” (BITTENCOURT, 2005, p. 194). Esse tipo de visão, que concebe a História como genealogia da nação, era comum junto aos historiadores do IHGB e constava em alguns compêndios de História do Brasil, a exemplo das *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manuel de Macedo. Nessa concepção

---

<sup>123</sup> Vale lembrar que em sua obra *História da civilização das alagoas* (1962) Altavila defende que a esquadra de Cabral aportou no Pontal de Cururipe, em Alagoas.



[...] prevalecia a idéia de que a identidade nacional deveria sempre estar calcada na Europa – o “berço da Nação” – e de que a história nacional havia surgido naquele espaço. Esse ideário explica a razão de os estudos da História do Brasil começarem fora do espaço nacional. O Brasil nasce em Portugal e é fruto de sua expansão marítima. O povo brasileiro, constituído de mestiços, negros e índios, continuava alijado da memória histórica escolar e da galeria dos heróis fundadores e organizadores do Estado-nação (BITTENCOURT, 2004, p. 81).

A segunda parte da tese é destinada a fazer a defesa dos jesuítas, considerados por ele como injustiçados com a “anti-propaganda e as calúnias” lançadas pelo Ministro português Marquês de Pombal. Para o autor, a Companhia foi injustamente criticada, uma vez que foram “[...] os grandes operários, os immortaes constructores da nossa nacionalidade” (1928b, p. 13).

No período compreendido entre 1549 e 1759, o ensino, sobretudo de Humanidades, esteve quase que exclusivamente sob a tutela dos inacianos. A ação dessa congregação teve um efeito profundo na formação do povo brasileiro. Contudo, embora gratuito, o ensino oferecido pela Companhia era destinado aos filhos das elites, que se preparavam para o ingresso na Universidade de Coimbra. Salientamos que o atendimento a esse grupo evitou o investimento na escola de primeiras letras para a população.

A exposição de Valente a respeito dos jesuítas está pautada em três principais ações de construção da nação. A primeira, do ponto de vista físico-geográfico, pela qual eles formaram “[...] os primeiros nucleos, as primeiras habitações, as primeiras vilas do Brasil, dando aqui, ali normas e feições de vida colectiva” (1928b, p. 13). Não é demais lembrar que muitas cidades brasileiras foram edificadas a partir das missões jesuíticas, a exemplo de Piratininga (SP), Salvador, Vitória, dentre outras. O segundo tema apresentado pelo autor diz respeito à construção da religiosidade brasileira. Nesse sentido, eles catequizaram o gentio lhes ensinando os primeiros rudimentos da fé cristã (1928b, p. 13). A terceira linha de pensamento aponta para a ação educacional, pois “grandes educadores, os jesuítas espalharam escolas primarias por todas as capitancias e edificaram institutos de ensino superior nas principaes cidades do Brasil, tornando-se os pioneiros da litteratura nacional” (1928b, p. 15).

Dessa forma, o professor-autor considera que os inacianos despertaram na nação brasileira os sentimentos de patriotismo e conservaram a unidade nacional, inclusive ajudando na expulsão dos “estrangeiros”. Essa ação se deu na formação de uma tríade, que unia o país numa única língua, pela formação intelectual, numa mesma fé, pela catequização e “civilização” dos indígenas e numa particular arquitetura, pela construção de vilas, povoados e estradas.

Os programas para o ensino de História do Brasil destacavam a importância dos padres da Companhia de Jesus e de outras ordens religiosas católicas no período colonial, especialmente em se tratando das suas obras em favor da manutenção da integridade nacional. Segundo Abud (2006, p. 38), os programas de 1931 determinavam o seguinte:

[...] conteúdos para a 4ª série do curso secundário: “A transmissão da cultura européia: início da literatura e da arte brasileiras. A Igreja no Brasil: sua organização e influência; a visitação do Santo Ofício e a Inquisição”. “Os jesuítas e a catequese” era a sexta unidade do programa de História do Brasil para a 4ª série, elaborado em 1940.

Ao afirmar que os jesuítas foram os grandes construtores da nação Valente aproxima-se da versão proposta por outros autores. Silva (1959, p. 202), por exemplo, afirma que eles “[...] chegaram a formar todos, ou quase todos que, no Brasil dos séculos XVI a XVIII, tiveram algum nome nas letras, nas ciências, nas artes, na política [...]”. Ainda segundo Silva (1959), é falsa a crítica de que os que estudaram com os inacianos não se destacaram nas ciências, a não ser que reneguem sua formação inicial, a exemplo de Descartes. Assim, os inacianos – para o bem ou para o mal – foram os grandes formadores de uma elite intelectual no período colonial, haja visto que por meio do seu ensino chegava a cultura clássica aos homens ilustres da época.

Tal entendimento se aproxima das suposições de Certeau (1982), em *A escrita da história*, ao abordar o sistema religioso dos séculos XVII-XVIII, sobre o qual ressalta que a Igreja Católica passava a se amparar pelo jargão de que “não existe fé sem obras”. Para o autor francês, os jesuítas foram os principais introdutores da civilidade, da honestidade, do dever de estado e da honra, ao cuidarem de organizar tarefas no terreno das práticas civis e políticas. As edificações erguidas por eles ilustram esse propósito, ao tomarem o lugar do estado no cuidado de salvaguardar a moral e o corpo dos representantes da escória social.

Pois bem, é na defesa desses “obreiros da nacionalidade brasileira”, que foram expulsos, perseguidos e caluniados pelo Marquês de Pombal (1928b, p. 15), “aqueles a quem a história começa a fazer justiça”, que o Cônego Valente se coloca. Para isso, busca embasamento em dois eventos de história ocorridos no Rio de Janeiro. Inicialmente cita a moção de apoio aos inacianos, feita no Primeiro Congresso de História Nacional (1914), por ocasião do centenário do restabelecimento da Companhia, concedida pelo Papa Pio VII em 1814. Assim se manifestaram os congressistas:

Considerando que o nome da Companhia de Jesus se acha indissolúvelmente ligado á História do Brasil e de modo tão estreito, que lembrar os seus factos é assignalar ao mesmo tempo os extraordinários serviços que na tríplice missão humanitária, política e social realisaram os Jesuitas no paiz durante mais de dois seculos; evangelizando as tribus selvagens, salvaguardando o principio da moralidade em face da corrupção e execrável cubiça dos colonos, alimentando a chama do patriotismo que repeliu as invasões estrangeiras, concorrendo efficaçmente para a conservação da unidade e integridade da Nação, e diffundindo por toda a parte a cultura intellectual que preparou o surto brilhante na nossa litteratura; 2º Considerando que escriptores Jesuitas foram dos primeiros que colaboraram com as descripções chorographicas, as biographias e as chronicas monásticas, os elementos primordiaes em que se baseia o estudo da geographia, da historia e da ethnographia do Brasil; 3º Considerando que a commemoração de todos esses grandes feitos tem lugar precisamente no anno do centenario do restabelecimento e rehabilitação da Companhia de Jesus pelo decreto do Summo Pontifice – Pio VII (7 Agosto de 1814);

Resolve consignar na acta de sua ultima sessão plena, um voto de contentamento pela recordação desse acto de justiça que “solemne e juridicamente restituiu ao seu primeiro ser” a ilustre Sociedade a quem deve o Brasil tão denodados e eficazes obreiros da sua grandeza e da sua civilização (1928b, p.17-18).

A segunda manifestação ocorreu no Primeiro Congresso Internacional de História da América (1922), na qual os historiadores reconheceram o carácter humanitário, civil, político e científico das missões jesuíticas em toda a América Latina. Segundo Valente (1928b, p. 19):

Resolve, a exemplo do que fez, em 1914, o 1º Congresso de História Nacional, recordar na acta da sua primeira sessão plena, entre innumerous outros, os nomes imperecíveis de Manoel da Nobrega [...] para render a esses heróes um tributo da mais alta veneração e reconhecimento – e faz votos para que todos os povos do continente, cada vez mais unidos, se mantenham na defesa e acrescentamento do precioso legado de civilização, que receberam, e se pode synthetizar no inquebrantável respeito á liberdade humana, ainda mesmo daquelles que, na apparencia, se diriam menos dignos della, no espirito de abnegação e sacrificio, indispensavel a consecução dos grandes problemas, no culto desinteressado das sciencias, das letras e das artes [...].

É consenso na historiografia da educação que não se pode falar de escolarização, especialmente no período colonial, sem mencionar a intensa ação dos jesuítas nas diversas regiões do país. De formação ilustrada e com sua metodologia baseada na *Ratio Studiorum*, os inicianos tinham como projeto o letramento da população e a catequização dos indígenas, deixando sua marca na formação do povo brasileiro com ações pautadas na escola. Assim, em que pese o carácter apologético da tese de Valente, não podemos negar o papel significativo que a Companhia de Jesus teve na formação cultural, social e religiosa do povo brasileiro, especialmente porque eles passavam a reafirmar valores relacionados à família, ao civismo, à nação, à ordem e a conformação social.

Pelo que pudemos constatar, Valente escreve sua segunda tese baseada no “heroísmo” de dois grupos fundamentais para a construção da nação: primeiramente, os representantes do

poder institucional, que dominaram a Colônia; e segundo, os representantes do poder eclesiástico, “[...] notadamente os jesuítas, que se encarregavam de civilizar os indígenas antropófagos e selvagens” (BITTENCOURT, 2005, p. 194). Não é demais lembrar que esse tipo de ponderação, na qual se insere as reflexões do professor-autor pesquisado, “[...] eram apresentadas de forma altamente positiva pelos programas e textos didáticos [...]” (ABUD, 2006, p. 38). Assim, a escrita de Valente é coerente com as propostas dos compêndios, manuais e programas didáticos de sua época.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino secundário brasileiro esteve por muito tempo voltado para a promoção da cultura geral, por isso se pautava nos estudos literários, ainda que incipientemente o currículo científico fosse penetrando esse tipo de ensino. A partir de 1837, com a criação do Colégio de Pedro II, o Governo Central procurou organizar e sistematizar a escola secundária em todo o país, oferecendo aquela instituição como modelo aos demais congêneres, norteador a iniciativa provincial.

Dessa forma, seus programas, manuais e compêndios eram também utilizados pelas instituições congêneres, a exemplo do Liceu Alagoano, como vimos ao longo desta dissertação. Durante o período imperial e a Primeira República, o ensino de História, especialmente do Brasil, da escola secundária, por sua vez, estava a serviço da disseminação e da construção do sentimento nacionalista, como pudemos verificar nos manuais e compêndios utilizados. Entretanto, a síntese dessa brasilidade era o ideal do homem branco, cristão e civilizado, omitindo e negligenciando a história dos povos negros e indígenas. Grosso modo, essa orientação educativa nacional fez parte também dos princípios ensinados no Liceu Alagoano, e como vimos, era núcleo central das duas teses de Valente.

A partir desse contexto, privilegiamos para estudo as teses defendidas pelos docentes para ingresso na instituição. Consideramos que por meio delas nos foi possível captar alguns saberes escolares que muito provavelmente circulavam entre os alunos. Dessa forma, acreditamos que a análise das teses defendidas pelo cônego Valente nos possibilitou evidenciar determinados tipos de conhecimento, que possivelmente foram transformados por ele em saber escolar na sua ação educativa, especialmente enquanto professor de História do Brasil do Liceu Alagoano.

Quanto ao autor das teses, não se pode negar a sua ação religiosa e educacional exercida na sociedade maceioense, seja como sacerdote, atuando na Catedral de Maceió; jornalista, criando e dirigindo o jornal da Arquidiocese, *O Semeador*; membro do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas; ou professor, do Liceu Alagoano e do Seminário Arquidiocesano. Suas palavras e escritos tiveram um papel significativo na formação cultural, social e religiosa do povo em Alagoas.

Ao que constatamos, monsenhor Antônio Valente buscou se utilizar dos espaços sociais, disputando com a elite intelectual local os lugares de atuação política para difundir os valores do Cristianismo. Entretanto, não se limitou à atuação enquanto religioso. Por diversos meios expandiu seu campo de formação junto aos meios educacional, cultural e social. Dessa forma, independentemente do juízo que se faça, suas ações estavam imbricadas social e historicamente, determinando e sendo determinado naquele contexto educacional. Nesse sentido, lembramos que a história é uma experiência humana contraditória, não tem um único sentido ou significado, não é linear, não é homogênea, podendo gerar várias interpretações. Portanto devemos evitar a velha tentação de dividir os humanos em bons e maus, especialmente quando escolhemos um estudo sobre um sujeito que aos olhos de hoje pode ser caracterizado como um conservador. Longe de ser um revolucionário, Valente, como nos lembram as ideias de Bloch (2001), foi um homem do seu tempo e lugar, e como tal, condicionado a enxergar o mundo por uma determinada lente.

Como vimos, na produção das teses, Valente obedece a uma escrita própria de seu grupo social, em defesa do lugar da Igreja, e tenta fazer isto habilmente ao elaborar uma narrativa coerente do ponto de vista dos argumentos. Imerso numa concepção de história a qual privilegia os heróis da pátria, o sacerdote alagoano se põe numa escrita apaixonada tanto do Império, em particular de D. Pedro II, como dos jesuítas, ao ressaltar como valiosa a contribuição daquela ordem religiosa para a cultura brasileira. Desse modo, o critério de neutralidade requerido por uma versão positivista da história não se manifesta nas entrelinhas daquela escrita. O fato de Valente ser um clérigo parece determinar seu lugar de escrita, como nos lembra Certeau, pela defesa permanente dos interesses da Igreja Católica.

É possível que, mesmo eventualmente ou seguindo o programa oficial nas suas aulas de História do Brasil no Liceu Alagoano, as lições tivessem relação com as temáticas das teses. Desse modo, não é difícil imaginar a exposição do professor cônego Valente, imerso nas reflexões relacionadas ao Império, ao “descobrimento” e aos jesuítas.

Em relação aos saberes que circulavam na formação dos discentes do Liceu Alagoano, a partir das teses do cônego Valente, consideramos que eles passavam a reafirmar valores relacionados à construção e constituição da identidade nacional, como fazia a maior parte dos intelectuais à época. Além disso, a escrita do professor-autor era marcada pela ideia de pacificação e conformação social, as quais, embora, de certa forma, fossem oriundas de

propósitos do Catolicismo, não ficavam a dever àqueles pleiteados pelos ideólogos da República Brasileira. Para a administração do Governo Vargas, por exemplo, tais valores seriam de grande valia na consolidação de seus propósitos.

Assim, o sistema escolar brasileiro convivia com embates entre propostas pedagógicas diversificadas, desde as mais conservadoras, a exemplo desta vinculada aos interesses do Cristianismo Católico, como também aquelas de caráter liberal, escolanovista e revolucionária ou de ordem anarquista/comunista. O que prevaleceu, em grande parte nos livros didáticos e veiculados como saber escolar, foram aqueles saberes que reafirmavam os valores acima mencionados (BITTENCOURT, 1990).

Este trabalho, em linhas gerais, a respeito do ensino de história configurado nas teses do cônego Antônio Valente, procurou corroborar sua ação formadora na sociedade maceioense, a partir de sua participação nas instituições sociais nas quais estava envolvido. Neste estudo, tentamos compreender que valores e referências o religioso possuía, e como esses conceitos eram por ele ensinados e contribuía na formação cultural, social e religiosa do povo.

Por fim, consideramos que este estudo abre espaços para novas pesquisas acerca de outras teses e, sobretudo, a respeito do Liceu Alagoano. Salientamos que o Arquivo Público do Estado de Alagoas e o Instituto Histórico guardam, embora precariamente, um acervo sobre a história da instituição, tanto aquele disposto nas fontes oficiais, quanto aquele veiculado pela imprensa, e ainda pouco explorado. No Império, por exemplo, poucas instituições escolares mereceram tantos registros como o Liceu, por isso, faz jus a um estudo que efetivamente analise com profundidade sua trajetória institucional.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

Acta da Sessão de 11 de setembro de 1823. In: **Revista do Instituto Archeologico e Geographico Alagoano**. Ano LVI, Vol XIII. Maceió: Officinas graphicas da Livraria Machado, 1928, p. 300-301.

ALAGOAS. Estatuto da Congregação do Lyceu da Província das Alagoas. **Leis das Alagoas: 1843 a 1850**. Maceio: Typ. de A. J. da Costa, 1871.

ALAGOAS. Falla do Exmo. Sr. Presidente da Província das Alagoas na Instalação da Assembleia Legislativa da mesma Província, em 15 de Março de 1835.

ALAGOAS. Falla com que abriu a sessão extraordinaria da quarta legislatura da Assembléa Legislativa da Provincia das Alagoas, o Presidente da mesma Provincia, Manoel Felizardo de Souza e Mello em 4 de fevereiro de 1842. Pernambuco, Typ. de M. F. de Faria, 1842.

ALAGOAS. Falla com que abriu a segunda sessão ordinaria da quarta legislatura da Assembléa Legislativa da Provincia das Alagoas, o ex.mo Presidente da mesma Provincia, Caetano Silvestre da Silva, em 2 de fevereiro de 1843. Pernambuco, Typ. de Santos & Companhia, 1843.

ALAGOAS. Falla com que abriu a segunda secção da quinta legislatura da Assembléa Legislativa da Provincia das Alagoas o Exm. Brigadeiro, Presidente da mesma Provincia, Henrique Marques d'Oliveira Lisboa, em 8 de outubro de 1845. Pernambuco, Typ. Imparcial de L.I.R. Roma, 1845.

ALAGOAS. Falla com que abriu a primeira sessão ordinaria da sexta legislatura da Assembléa Legislativa da Provincia das Alagoas o Exm. Presidente da mesma Provincia, Antonio Manoel de Campos Mello, em 15 de março de 1846. Maceió, Typ. de Menezes & C.a, 1846.

ALAGOAS. Falla dirigida á Assembleia Legislativa da Provincia das Alagoas, na abertura da primeira sessão ordinaria da septima legislatura pelo Exmo. Presidente da mesma Provincia, Dr. João Capistrano Bandeira de Mello, em 1º de junho de 1848. Pernambuco, Typ. de Santos & Companhia, 1848.

ALAGOAS. Falla dirigida á Assembléa Legislativa da Provincia das Alagoas na abertura da segunda sessão da VIII legislatura, pelo exm. Presidente da mesma Provincia, o conselheiro Dr. José Bento da Cunha Figueiredo, em 25 de abril de 1851. Maceió, Typ. de J. S. da S. Maia, 1851.



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

ALAGOAS. Falla dirigida á Assembléa Legislativa das Alagoas pelo Exm. Sr. Presidente da Provincia, Doutor João Thomé da Silva, em 16 de Março de 1876. Maceió, Typ. do Jornal das Alagoas, 1876.

ALAGOAS. Falla com que o exm. snr. dor José Cesario de Miranda Monteiro de Barros abriu a 1ª sessão da 27ª Legislatura da Assembléa Provincial das Alagoas, em 6 de outubro de 1888. Maceió, Typ. do Conego Antonio José da Costa, 1888.

ALAGOAS. Mappa das Aulas Publicas de instrucção intermedia da Provincia das Alagoas, em 2 de maio de 1839. [Anexo ao Relatório, 1839].

ALAGOAS. Mappa das aulas de Latim, Francez, Philosophia, Eloquencia e Geometria da Provincia das Alagoas, em 14 de Março de 1847. [Anexo à Falla, 1847].

ALAGOAS. Mappa das aulas de Instrucção Secundaria na Província das Alagoas, em 8 de Março de 1849. [Anexo à Fala, 1849].

ALAGOAS. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Alagoas no dia 15 de abril de 1916, pelo Governador do Estado Dr. João Baptista Accioly Junior. Maceió: Typ. a Vapor da Casa Ramalho, 1916.

ALAGOAS. Relatório com que o Exm. Sr. Dr. João Marcelino de Souza Gonzaga entregou no dia 16 de março ao 1º Vice Presidente Exm. Dr. Roberto Calheiros de Mello a presidência desta Província. Maceió, Typographia Progressista, 1864.

ALAGOAS. Relatorio da Instrucção Publica e Particular da Provincia das Alagoas apresentado ao Exm. Srn. Dr. Esperidião Eloy de Barros Pimentel, Presidente da Provincia, pelo Dr. Thomaz do Bomfim Espindola. Maceió: Typ. do Bacharel Felix da Costa Moraes, 1866.

ALAGOAS. Relatorio da Instrucção Publica e Particular da Provincia das Alagoas apresentado ao Exm. Srn. Dr. José Martins Pereira de Alencastre, Presidente da Provincia, pelo Dr. Thomaz do Bomfim Espindola. Maceió: 1867.

ALAGOAS. Relatorio da Instrucção Publica e Particular da Provincia das Alagoas apresentado ao Exm. Srn. Dr. Antonio Moreira de Barros, Presidente da Provincia, pelo Dr. Thomaz do Bomfim Espindola. Maceió: Typ. do Jornal Alagoano, 1868.

ALAGOAS. Relatorio lido perante a Assembléa Legislativa da Provincia das Alagoas no acto de sua installação em 7 de fevereiro de 1872 pelo Presidente da mesma, o Exm. Sr. Dr. Silvino Elvidio Carneiro da Cunha. Maceió, Typ. Commercial de A.J. da Costa, 1872.

ALTAVILA, Jayme. **História da civilização das alagoas**. Maceió: Departamento Estadual de Cultura, 1962.

ARAUJO, José Augusto Melo de. **Debates, pompa e majestade: a história de um concurso docente nos trópicos no século XIX**. UFS: Aracaju, 2004. Dissertação (Núcleo de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2004.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ARRIADA, Eduardo. **A educação secundária na província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público**. PUCRS: Porto Alegre, 2007. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

Arquidiocese de Maceió. **Livro do Tombo nº 1** (1900-1939). Arquivo da Arquidiocese de Maceió.

Arquidiocese de Maceió. **Livro do Tombo nº 15** (1961-1964). Arquivo da Arquidiocese de Maceió.

Arquidiocese de Maceió. **Livro do Tombo nº 16** (1965-1968). Arquivo da Arquidiocese de Maceió.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramento, 1976.

BARROS, Francisco Reinaldo Amorim de. **ABC das Alagoas**: dicionário bibliográfico, histórico e geográfico de Alagoas. Vol. 62A. Brasília: Senado Federal, 2005a.

\_\_\_\_\_. **ABC das Alagoas**: dicionário bibliográfico, histórico e geográfico de Alagoas. Vol. 62B. Brasília: Senado Federal, 2005b.

BASTOS, Maria Helena Camara. Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856-1892). **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 26, p. 39-58, Set/Dez 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho**: o ensino de história nas escolas paulistas. São Paulo: Loyola, 1990.

\_\_\_\_\_. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira da História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, Set. 92/Ago. 93.

\_\_\_\_\_. Conteúdos e métodos de ensino de História: breve abordagem histórica. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Identidade nacional e ensino de história no Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005

BLOCH, Marc. **Apologia da história** - ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zarar, 2001

BONAFÉ, Luigi. Um herói em dois tempos: apontamentos para uma história da memória sobre Joaquim Nabuco. In: ABREU, Marth; SOIHET, Rachel & GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **Culturas e leituras do passado: historiografia e ensino de historia.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 111-129.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos).

BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827. Crêa dous Cursos de ciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/revista/Rev\\_63/Lei\\_1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/Lei_1827.htm)>. Acesso em: 02 jun. 2011.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm)>. Acesso em: 02 jun. 2011.

CAES, Andre Luiz. **As portas do inferno não prevalecerão: a espiritualidade católica como estratégia política (1872-1916).** UNICAMP, Campinas, 2002 Tese (Programa de Pós-Graduação em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, 2002.

CARVALHO, José Murilo. **A construção da ordem: a elite política imperial; Teatro das sombras: a política imperial.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pontos e bordados: escritos de história.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 65-119.

COSTA, Craveiro. **Instrução Pública e instituições culturais de Alagoas.** Monografia Escrita por Solicitação do Ministério da Educação e Saúde Publica. Imprensa Oficial: Maceió, 1931.

\_\_\_\_\_. **Maceió.** Maceió: Edições Catavento, 2001, 180p.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DANTAS, Carolina Vianna. Culturas históricas, República e o lugar dos descendentes de africanos na nação. In: ABREU, Marth; SOIHET, Rachel & GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **Culturas e leituras do passado: historiografia e ensino de historia.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 111-129.

DOSSE, François. **O desafio biográfico: escrever uma vida.** Tradução Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUARTE, Abelardo. **História do Liceu Alagoano.** Maceió: Departamento Estadual de Cultura, 1961.

DUARTE, Abelardo. **Acréscimos e retificações à “história do Liceu Alagoano”**. Maceió: Imprensa Oficial, 1963.

DÓRIA, Escragnole. **Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo (1837-1937)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

ESPÍNDOLA, Thomaz do Bomfim. **Elementos de Geografia e Cosmografia Oferecidos à Mocidade Alagoana pelo Dr. T. do Bonfim Espíndola**. Maceió, Tip. da Gazeta de Notícias, 1885.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3. Ed. Curitiba: Editora Positivo, 2004.

FERRONATO, Cristiano de Jesus. **Das aulas avulsas ao Lyceu Provincial: as primeiras configurações da instrução secundária na Província da Parahyba do Norte (1836-1884)**. UFPB: João Pessoa, 2012. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2012.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. História da Educação e História Cultural. In: VIEGA, Cynthia G. & FONSECA, Thaís N.L. (orgs). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 49-75.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. A pedagogia da nação nos livros didáticos de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920). In: **II Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2002, Natal.

\_\_\_\_\_. Invenção e continuidade: a História do Brasil de João Ribeiro. In: **I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial**, 2004, Rio de Janeiro.

GATTI, Giseli Cristina do Vale; INÁCIO FILHO, Geraldo. Ideias críticas para a construção de um Brasil moderno: a contribuição de Geraldo Bastos Silva na historiografia educacional brasileira (1955-1969). In: **VI Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2011, Vitória.

GAZETA DE ALAGOAS. Maceió, 5 de dezembro de 1968.

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

GOUVÊA, Maria de Fátima. **O Império das províncias: Rio de Janeiro, 1822-1889**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: EDUSP, 1972.

HERCULANO, Edgleide de Oliveira. **Análise de compêndios de geografia (1844-1890)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2011.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

IHGAL. **Dados históricos**. Maceió, 2008.

JESUS, Simoneide Correia Araujo de. **A produção de impressos estudantis de Maceió (1858/1943)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2011.

KEMMLER, Rolf. José Vicente Gomes de Moura e as origens da disciplina da Historiografia Linguística em Portugal. In: **XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística**, Lisboa, APL, 2011, pp. 297-315.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Igreja e educação na Primeira República. In: **25ª Reunião anual da ANPED**, 2002, Caxambu.

LARA, Tiago Adão. **Caminhos da razão no Ocidente: a filosofia ocidental, do Renascimento aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 1986.

LARA, Sílvia H. Os documentos textuais e as fontes do conhecimento histórico. **Anos 90**. Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Vol.15, n.28, p.17-39, dez./2008.

LOPES, Lucineide Fábila Rodrigues. **A região Nordeste nos livros didáticos de geografia: uma análise histórica**. UFPB: João Pessoa, 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, 2009.

MACENA, Lelo. Liceu Alagoano: uma história ameaçada. **Gazeta de Alagoas**. Maceió, 07 de set. 2008. Cidades. p. D1-D3.

MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. Itinerário do educador alagoano Francisco Domingues da Silva (1847 – 1918). In: VERÇOSA, Elcio de Gusmão (org.). **Intelectuais e processos formativos em Alagoas (séculos XIX–XX)**. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 51-69.

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

MADEIRA et al. **Catálogo de fontes jornalísticas da educação alagoana dos séculos XIX e XX**. Maceió, 2011. Disponível em: <http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/cea/catalogo.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2012.

MAGALHÃES, Cláudio Márcio Ribeiro. **A Contribuição de José Saturnino da Costa Pereira para o Cálculo das Variações**. PUCSP: São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

MATTOS, Hebe. O herói negro no ensino de história do Brasil: representações e uso das figuras de Zumbi e Henrique Dias nos compendios didáticos brasileiros. In: ABREU, Marth; SOIHET, Rachel & GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **Culturas e leituras do passado: historiografia e ensino de historia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 213-227.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo saquarema**. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.

MEDEIROS, Fernando Antônio Mesquita de. **O homo inimicus: Igreja Católica, ação social e imaginário anticomunista em Alagoas**. Maceió: Edufal, 2007.

MESQUIDA, Peri. O processo político de restauração da Igreja: educação e os intelectuais orgânicos (1916- 1940). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.31, p.31-40, set/2008.

\_\_\_\_\_; VIEIRA, Cesar Romero A. Ensino público e privado no Brasil nos séculos XIX e XX: a presença de instituições privadas protestantes. In: **VI Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2011, Vitória.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14. Mai/jun/jul/ago 2000. p. 35-60.

NUNES, Maria Thétis. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. 2. ed. São Cristóvão: Editora da UFS, 1999.

O ARAUTO. Informativo do Serviço de Biblioteca e Documentação da Faculdade de Direito da USP, Nº Especial, ago/2006. Disponível em: [http://www.usp.br/bibliotecadireito/Arauto/arauto\\_nesp\\_ago\\_06.pdf](http://www.usp.br/bibliotecadireito/Arauto/arauto_nesp_ago_06.pdf). Acesso em: 16 ago. 2012.

O SEMEADOR. Maceió, 18 de janeiro de 1932.

O SEMEADOR. Maceió, 1º de agosto de 1934.

OLIVEIRA, Joyce Carneiro de. **Entre a guerra e as reformas: o ensino secundário cearense (1918-1930)**. Fortaleza: UFC, 2007. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PINA, Paula Priscila Gomes do Nascimento. **A relação entre o ensino e o uso do livro didático de Geografia**. João Pessoa: UFPB, 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, 2009.

QUEIROZ, Álvaro. **Clero e política nas Alagoas**. Maceió: Gráfica Bom Conselho, 1996.

RAZINNI, Marcia de Paula Gregorio. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)**. UNICAMP: Campinas, 2000. Tese – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, 2000.

SANTOS, Fábio Alves. **Rui Barbosa e o ensino no Pedro II: um discurso pedagógico no Brasil oitocentista (1880-1885)**. PUC: São Paulo, 2005. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SANTOS, Mônica Costa. **Missionário de letras e virtudes: a pedagogia moral dos franciscanos em Alagoas nos séculos XVIII e XIX**. 2007. UFAL: Maceió, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2007.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. Os livros didáticos de história no ensino de História do Colégio Pedro II no Império (1837-1870). In: **II Seminário brasileiro sobre livro e história editorial**, 2009, Rio de Janeiro.

SILVA, Geraldo Bastos. **Introdução à crítica do ensino secundário**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Companhia de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, 1959.

SILVA, Janaila dos Santos. **A concepção de mocidade no ensino secundário alagoano do século XIX: reflexões entre o conhecimento psicológico e a educação**. UFAL: Maceió, 2009. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, 2009.

SILVEIRA, Paulo de Castro. Monsenhor Valente. **Gazeta de Alagoas**. Maceió, 6 de dez. 1968.

SOARES, Mons. José Luís. Antônio Valente. Conferência pronunciada no Teatro de Arena Sérgio Cardoso, em 18 de outubro de 1981, na série **Nossas figuras pouco lembradas**, organizada pela FUNTED (Fundação Teatro Deodoro). Maceió, 1981. (Texto datilografado).

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. **A disciplina de história no Paraná: os compêndios de história e a história ensinada (1876-1905)**. PUCSP: São Paulo, 2005. Tese (Programa de Estudos Pós Graduated em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

VALENTE, Conego Antonio. **Dissertação histórica sobre o reinado de D. Pedro II**. Maceió: Papelaria Valente, 1928a.

VALENTE, Conego Antonio. **Dissertação sobre os pontos controvertidos da historia do Brasil**. Maceió: Papelaria Valente, 1928b.

VASCONCELOS, Cícero de. **Sôbre a história da Catedral de Maceió**. Maceió: Departamento Estadual de Cultura, 1962.

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

VELOSO, Marisa & MADEIRA, Angélica. Século XIX: Paisagens do Brasil. In: **Leituras brasileiras. itinerários no pensamento social e na Literatura**, São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 59-88.

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

ZAMBONI, Ernesta. Encontros Nacionais de Pesquisadores de História – Perspectivas. In: ARIAS, José Miguel Neto (org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005, pp. 37-55.



**APÊNDICE**

**APÊNDICE A – Teses Mapeadas**

(continua)

<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título da Tese</b>	<b>Cadeira</b>	<b>Dados da Publicação</b>	<b>Observações</b>
1926	Olival Lins		Philosophia	Maceió: Ed. Fonseca, 1926.	Biblioteca Pública de Alagoas.
1926	Ezechias Jeronimo Rocha	A vida dos cristais.	História Natural.	Bahia: A Nova Gráfica, 1926.	(livre escolha) Biblioteca Pública de Alagoas.
1926	Ezechias Jeronimo Rocha	Methamorphose do organismo bryzoario.	História Natural.	Bahia: A Nova Gráfica, 1926.	(ponto sorteado) Biblioteca Pública de Alagoas.
1926	Mário Marroquim	Uma Lição de Português	Português.		
1927	Pedro Cavalcante de Lima	Origem philologica da língua inglesa.	Inglês.	Maceió: Gráfica Ramalho, 1927.	
1928	Cônego Antônio José de Cerqueira Valente	Dissertação historica sobre o reinado de D. Pedro II.	História e Corografia do Brasil.	Maceió: Papelaria Valente, 1928, 102 p.	(ponto sorteado) Biblioteca do Instituto Histórico de Alagoas.
1928	Cônego Antônio José de Cerqueira Valente	Dissertação sobre os pontos controvertidos da Historia do Brasil.	História e Corografia do Brasil.	Maceió: Papelaria Valente, 1928, 20p.	(livre escolha) Biblioteca do Instituto Histórico de Alagoas.
1929	Jorge de Lima	Todos cantam sua terra: considerações em torno do “Modernismo”.	Literatura.	Maceió: Off. Graph. da Casa Ramalho, 1929, 54p.	Biblioteca da Academia Alagoana de Letras.
1929	Jorge de Lima	Proust.(?)	Literatura.		
1929	Abelardo Duarte	Lua.	Cosmografia.	Maceió: Casa Ramalho, 1929.	(ponto sorteado) Biblioteca do Instituto Histórico de Alagoas.

APÊNDICE A – Teses Mapeadas

(continuação)

Ano	Autor	Título da Tese	Cadeira	Dados da Publicação	Observações
1929	Abelardo Duarte	Classificação Estelar Espectral.	Cosmografia.	Maceió: Casa Ramalho, 1929.	(livre escolha) Biblioteca do Instituto Histórico de Alagoas.
1929	Joaquim Ramalho	I – Estudo geral das regiões da Africa. II – As regiões naturais do Brasil: divisão regional do país e bases geográficas regionais desta divisão.	Geografia e Chorographia do Brasil.	Maceió: Off. Graph. da Casa Ramalho, 1929, 93p.	(ponto sorteado) Biblioteca da Academia Alagoana de Letras e Biblioteca Pública de Alagoas.
1929	Joaquim Ramalho	Os movimentos do mar.	Geografia e Chorographia do Brasil.	Maceió: Off. Graph. da Casa Ramalho, 1929.	(livre escolha) Biblioteca Pública de Alagoas.
1934	Manoel Viana de Vasconcelos	Ensaio de um curso de geometria plana.	2ª Cadeira de Matemáticas Elementares.	Rio de Janeiro: Ed. O Globo, 1934.	Biblioteca Pública de Alagoas.
1934	Jacques Azevedo	Nos domínios da óptica: as para-ultra- radiações.	Ciências Físicas e Naturais.	Maceió: Tipografia Trigueiros, 1934.	Biblioteca Pública de Alagoas.
1934	D. Adelmo Machado	Estudos Sobre o Alfabeto.	Francês e Português.	Maceió: Casa Ramalho, 1934.	Biblioteca do Instituto Histórico de Alagoas.
1934	D. Adelmo Machado	Questão Ortográfica.	Francês e Português.	Maceió: Casa Ramalho, 1934.	Biblioteca do Instituto Histórico de Alagoas.
1934	José Lajes Filho	A margem das secas do Nordeste.	Ciências Físicas e Naturais.	Maceió: Casa Ramalho, 1934.	Biblioteca do Instituto Histórico de Alagoas.
1934	A. Tobias Costa	O oblativo latino.	Latim.	Maceió: Casa Ramalho, 1934.	Biblioteca do Instituto Histórico de Alagoas.
1941	Milton Gonçalves Ferreira	História e Sociologia.	História da Civilização.	Datilografada.	Biblioteca do Instituto Histórico de Alagoas.

**APÊNDICE A – Teses Mapeadas**

(continuação)

<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título da Tese</b>	<b>Cadeira</b>	<b>Dados da Publicação</b>	<b>Observações</b>
1953	Wanillo Galvão Barros	Um peu de français.	Francês.	Maceió, 1953.	Biblioteca Pública de Alagoas.
1953	José Silvio Barreto de Macedo	A interpretação e a estrutura linguística na filosofia de Heidegger.	Filosofia	Maceió: Ed. C. Ramalho, 1953.	Biblioteca Pública de Alagoas.
1961	Nasson Amorim	O desenho e a personalidade.	1ª Cadeira de Desenho.	Maceió, 1961.	Biblioteca Pública de Alagoas.
1961	Radi Lindoso Cavalcanti	Expansão didática de noções elementares de óptica geométrica.	Física	1961.	Biblioteca Pública de Alagoas.
1962	Pedro Rubens de Mendonça Wanderley	The substantive.	1ª Cadeira de Inglês.	Maceió, 1962.	Biblioteca Pública de Alagoas.
1962	Solange Bérard Lages	Reflexos Aques na Ilíada.	Grego.	Rio de Janeiro, 1962.	Biblioteca Pública de Alagoas.
1978	Everaldo de Lima Batista	Alguns aspectos da ecologia da zona sertaneja de Alagoas.	História Natural.	Maceió: Imprensa Oficial, 1978.	Biblioteca Pública de Alagoas.