

## ***Espaço, Saberes e Tempo escolar nos relatórios da Instrução Pública e Particular da Província de Alagoas, Brasil (1866-1868)***

### ***Space, Knowledge and School Time in the Reports of Public Instruction and the Particular Alagoas Province, Brazil (1866-1868)***

**Edgleide De Oliveira Clemente da Silva**

email: [edgleide.clemente@gmail.com](mailto:edgleide.clemente@gmail.com)

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Brasil*

**Resumo:** O presente estudo analisa a conjuntura do espaço, dos saberes e do tempo escolar presentes nos relatórios da instrução pública e particular da província de Alagoas, escritos pelo médico Thomaz do Bomfim Espindola (1832-1889) no século XIX. Esses relatórios resultaram de sua atuação como inspetor geral de estudos nos anos de 1866 a 1868. Nesses escritos constam temas, como a má qualificação dos professores, precária aplicação dos métodos de aprendizagem, o abandono das disciplinas de educação física, educação moral e educação religiosa, dados quantitativos do número de escolas particulares e públicas do ensino primário e secundário, contratação, substituição e demissão de professores, entre outros assuntos. Como integrante do Partido Liberal de Alagoas, Espindola ocupou os cargos de deputado provincial de 1860-1861, 1864-1865 e 1866-1867, deputado geral de 1878 a 1881 e de 1881 a 1884, e de presidente interino na mesma província em 1867 e 1878. Na Educação atuou como professor de Geografia, Cronologia e História no Liceu alagoano, de Higiene no Liceu de Artes e Ofícios e de Filosofia no colégio São Bernardo. Foi consultado para propor mudanças no ensino brasileiro por meio da elaboração dos pareceres da «Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública» (1882) e da «Reforma do Ensino Secundário e Superior» (1883) juntamente com Rui Barbosa e Ulysses Vianna. Portanto, a análise das relações do espaço, dos saberes e do tempo escolar da instrução pública e privada da província de Alagoas contribui para a compreensão dos avanços e limites da formação escolar do Império brasileiro.

**Palavras-chave:** Instrução pública e privada; Thomaz do Bomfim Espindola; Alagoas; Brasil; Século XIX

**Abstract:** This study analyzes the context of space, knowledge and school time present in the public and private education reports of the province of Alagoas, written by the physician Thomaz do Bomfim Espindola (1832-1889) in the 19th century. These reports were the result of his role as Inspector General of Studies in the years 1866 to 1868. These writings include themes such as poor teacher qualifications, poor application of learning methods, abandonment of physical education, moral education, and religious education. quantitative figures on the number of private and public primary and secondary schools, teacher hiring, replacement and dismissal, among other subjects. As a member of the Liberal Party of Alagoas, Espindola held the positions of provincial deputy from 1860-1861, 1864-1865 and 1866-1867, deputy general from 1878 to 1881 and from 1881 to 1884, and interim president in the same province in 1867 and 1878. In Education, he worked as a teacher of Geography, Chronology and History at the Alagoas High School, Hygiene at the High School of Arts and Crafts and Philosophy at São Bernardo High School. He was consulted to propose changes in Brazilian education by drafting the opinions of the «Reform of Primary Education and Various Complementary Institutions of Public Education» (1882) and the «Reform of Secondary and Higher Education» (1883) together with Rui Barbosa and Ulysses Vianna. Therefore, the analysis of the theoretical relationships of space, knowledge and school time of public and private education in the province of Alagoas contributes to the understanding of the advances and the limits of the school formation of the Brazilian Empire.

**Keywords:** Public and private instruction; Thomaz do Bomfim Espindola; Alagoas; Brazil; XIX century.

Received: 11/09/2019

Accepted: 21/03/2020

## 1. O cenário educacional alagoano e brasileiro

O que se é possível descobrir sobre o Império brasileiro a respeito da formação escolar, principalmente, no que diz respeito às questões do espaço, dos saberes e do tempo escolar? Esse questionamento é um importante ponto de partida para se compreender a concepção educacional da época e a formalização do ensino, como organização estrutural e curricular que permanece nas escolas até os dias atuais. O período imperial foi pródigo na realização de discussões de projetos, leis educacionais e ideais de ensino que se tornaram base para a formação escolar na República, a exemplo das ideias de civilização, modernidade, ordem e progresso.

De acordo com Vincent (2001, p. 9), o engendramento da formação escolar articulado às ideias e à teoria de um tempo específico dão forma à «unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época». Assim, a formação aparece como um processo em que se dá forma as relações que se constituem nas instituições, com o objetivo de modificar certos elementos de formas antigas. Quanto ao termo escola, este é usado e compreendido na história da formação escolar à luz de «polêmicas e posições exacerbadas» (Vincent, 2001, p. 10).

A conjuntura histórica do processo de formalização da escolarização no Brasil, se inicia com a aprovação da primeira lei de instrução pública do país, ocorrida em 1824, a qual garantia educação para todos os cidadãos, inclusive para as meninas, até então desconsideradas do processo de escolarização formal. As ideias contidas nesta lei representavam uma tentativa de imitação de constituições americanas, francesas e inglesas, a exemplo da instituição do sistema político representativo do voto, restrito apenas aos possuidores de uma certa quantia em bens.

Com a criação do Ato adicional, em 12 de agosto de 1834, que era uma revisão da Constituição de 1824, a educação escolar recebia um formato mais homogêneo, pois estabelecia em seu artigo 10 §2, que competia às assembleias provinciais «legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as Faculdades de medicina, os Cursos jurídicos, academias existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que de futuro forem criados por lei geral». Segundo Costa (1931), essa decisão em que o «Governo Geral abria mão da tutela que a Constituição lhe impusera, abdicando desta em favor das Províncias» consistiu num grande erro por ter gerado a desigualdade entre os planos educacionais das massas populares das distintas províncias.

Desse modo, se instituiu na educação brasileira, até os dias atuais, a descentralização administrativa e a centralização das políticas educacionais. Como a educação de primeiras letras, secundária e de profissionalização do magistério ficaria a cargo das províncias e o poder executivo assumiria o ensino superior, o governo sancionou a criação de instituições que serviriam de modelo para as demais erguidas nas províncias, como os Liceus<sup>1</sup>, o Colégio Pedro II e a Escola Normal em Niterói. Essas instituições visavam superar a ideia de que a instrução primária e secundária no Brasil vivia em atraso e em completo abandono, pois ainda se mantinha o sistema de aulas avulsas, também chamadas de aulas régias<sup>2</sup>, que funcionavam, na maioria das vezes, precariamente em casas alugadas. Cabe esclarecer que devido as condições e dificuldades distintas, essas instituições não foram fincadas em suas respectivas províncias da mesma forma, «o que resultou na desigualdade de condições educacionais entre as Províncias, na profusão de reformas e na complexidade de normas então produzidas» (Gondra; Schueler, 2008, p. 38).

O ensino de primeiras letras ficou à mercê dos interesses individuais e sem nenhuma estrutura física e pedagógica, obedecendo apenas o critério de uma das práticas comuns na estrutura do ensino brasileiro: o clientelismo político. Essa prática se ampliava na medida em que o sistema político permitia. Porém, mesmo que lentamente, a estrutura física e curricular da instrução escolar brasileira, bem como, a mentalidade de um modelo escolar humanístico foi sendo substituídos por um ensino organizado, laico e científico. Esse modelo escolar humanístico tinha como prioridade o estudo das línguas (do grego, hebraico, alemão e latim) e da gramática.

Em Alagoas, no ano de 1835, quando se instala a Assembleia Constituinte são criadas cadeiras de filosofia e francês na cidade de Penedo, como parte da permanência dos traços da formação jesuítica. Este traço seria uma marca de todo

---

<sup>1</sup> No caso dos liceus, seu modelo educativo surgiu pela influência cultural e educacional da França e destinava-se a ensinar aos alunos pertencentes à classe abastada da população. Os primeiros estabelecimentos foram criados em Pernambuco, em 1826, no Rio Grande do Norte, em 1835 e os da Paraíba e Bahia em 1836.

<sup>2</sup> «[...] as aulas régias permaneceram em funcionamento até 1822 e, o que antes pertencia aos estudos menores como as aulas de primeiras letras e as de humanidades, após a Independência transformam-se em aulas públicas, aparecendo separadas em dois níveis, as de instrução primária e as de instrução secundária. Após 1835, essas aulas isoladas do ensino secundário tenderam a ser reunidas em liceus» (Gondra; Schueler, 2008, p. 167).

o Império, voltado principalmente para o ensino secundário, o qual sofreu mudanças com a criação do Liceu alagoano<sup>3</sup>, localizado na cidade de Maceió, na província de Alagoas, atualmente, região nordeste do Brasil. Fundado pela Lei provincial de n. 106, de 5 de maio de 1849, por determinação do presidente da referida província, o coronel Antônio Nunes de Aguiar, as aulas no Liceu deram início em julho, com seis cadeiras: latim, francês, inglês, gramática nacional, análise dos clássicos da língua (aritmética, álgebra e geometria), geografia, história e cronologia. Após funcionar por doze anos ininterruptos a instituição é fechada por dois anos. Em 1863, sua reabertura foi decretada, e em fevereiro de 1864, as aulas foram reiniciadas.

Essa instituição é um dos temas recorrentes nos relatórios da instrução pública e particular de Alagoas (1866, 1867 e 1868) de Thomaz do Bomfim Espindola (1832-1889), que na condição de inspetor geral de estudos, elaborava anualmente um relatório sobre o estado da instrução daquela província, a partir dos dados que lhes eram encaminhados pelos inspetores paroquiais e professores, como mapas gerais dos alunos que foram ou não submetidos a exames, número e grau de aprovação. Após finalizado, o relatório era enviado para o presidente da província, como forma de prestar contas de seus serviços ao governo.

Essa prática de recorrer aos «homens ilustres» das províncias para auxiliar na tarefa de verificação das atividades escolares institucionalizou o trabalho de inspeção que tinha como função controlar as atividades docentes e assegurar o «bom funcionamento da escola». Foi a partir desses registros das condições da instrução pública e particular alagoana, organizados pelo olhar legislador de Thomaz Espindola, que busquei compreender as ideias e práticas de «formação escolar», conforme Nóvoa (1991), desenvolvidas em meio ao processo de escolarização oitocentista brasileiro.

No mesmo período em que atuou como inspetor geral de estudos, Espindola também ocupou os cargos de professor de Geografia, Cronologia e História no Liceu alagoano, de Higiene no Liceu de Artes e Ofícios e de Filosofia no colégio São Bernardo. Com base nessa atuação educacional, tornou-se referência para historiadores, como João Costa (1931) e Félix Lima Júnior (1972). Ambos, acreditavam que Espindola estava à frente do seu tempo, tanto pela sua formação intelectual quanto pela sua dedicação aos estudos relacionados a província alagoana, sendo definido como: «Homem austero, culto, brilhante, de aprimorada educação, exemplar chefe de família, [...] fidalgo, de fino prato, estudioso de tudo quanto se referia e interessava à nossa terra» (Lima Júnior, 1972, p. 67).

Sua motivação pelo conhecimento das terras alagoanas foi defendida em suas obras geográficas: «Nada por sem dúvida é mais censurável do que não conhecer o homem a sociedade em que vive, a terra em que pisa, ou em que viu a primeira luz do mundo, a história dessa sociedade e dessa terra» (Espindola, 1871, p. 5). Uma juventude fundamentada no conhecimento de sua terra se tornava uma importante aliada na disseminação e reprodução da formação escolar. Esse discurso que exalta a «nobreza e as virtudes da instrução e que, nos diferentes momentos da história

---

<sup>3</sup> O Liceu já recebeu diversas denominações, como Liceu Provincial das Alagoas (1849), depois foi denominado Liceu Alagoano, Liceu da Capital, Colégio Alagoano, Colégio Estadual de Alagoas, Colégio Estadual Professor Afrânio Lages e Escola Professor Edmilson Vasconcelos Pontes.

da escola, “esposam” as visões dos grupos socialmente dominantes» foi assumido por Espindola ao longo de sua carreira docente, como um «militante dos valores oficiais»<sup>4</sup> (Nóvoa, 1991, p. 128 e 129).

Segundo Gouveia (2004, p. 266), «os discursos e práticas de valorização da instrução básica como instrumento de normatização social foram apropriados pelos diferentes agentes históricos em contextos nacionais e regionais que imprimiram um significado diferenciado ao projeto de escolarização». De acordo com Espindola (1871), ao tomar para si o ônus da luz que o conhecimento científico fomentado na escola poderia trazer, a sociedade progrediria materialmente, do mesmo modo que havia ocorrido em países como Inglaterra, França, Alemanha e Estados Unidos.

Espindola levantava críticas à aprendizagem das letras no Brasil, por considerá-la meramente disciplinar, sem desenvolvimento intelectual. Também sugeriu o cumprimento da legislação que determinava concurso para as cadeiras do Liceu alagoano e atuou na organização e regulamentação das escolas primárias e secundárias, conforme foi noticiado no jornal *Diário das Alagoas* (15 fev. 1861, p. 1): «Nomeação de comissão formada pelos professores Thomaz do Bomfim Espindola, Bernardo Pereira do Carmo Junior e José Alexandrino Dias Moura, com a finalidade de indicarem as melhorias e as reformas necessárias para a instrução primária da província».

Essa nomeação gerou um longo discurso de Espindola na 3ª discussão do projeto financeiro da Assembleia Provincial, no qual abordou diferentes assuntos, como a extinção do Liceu alagoano e das disciplinas por ele ministradas Geografia, História e Cronologia, colocando-se a favor da proposta de transformar o Liceu num internato. Reclamou da redução dos salários dos professores, da ausência de métodos e livros didáticos no ensino de primeiras letras, defendeu a gratificação dos professores em ordenados, pediu a revogação da lei de vitaliciedade dos cargos de diretor e vice da diretoria da instrução pública e dos substitutos (*Diário das Alagoas*, 19 jul. de 1861, p. 1). Mas, apesar de sua intensa manifestação para a permanência do Liceu alagoano, Espindola chegou a ser demitido da referida instituição por falta de recursos:

Por uma lei de 4 deste mez extinguirão o lyceo á pretexto de economia, por falta de dinheiro no thesouro provincial; demetidos os lentes pela extincção do liceo, professores distinctos como os Drs. Espindola, e Pereira do C. com annos de serviço forão postos á margem no dia seguinte são providas as mesmas cadeiras com os Drs. Bahia, e Posidonio! Há papel mais triste do q' este? Chama-se isso governar com moderação, e justiça!

A assembléa, e o presidente clamão por economia, e dão prestações a quem tinhão destruido os dinheiros públicos crião empregos, augmentão ordenados e &.

Lamentamos a sorte daquella provincia (O Cearense, 27 ago. 1861, p. 3).

---

<sup>4</sup> Nóvoa (1991, p. 128 e 129), apresenta «quatro grandes categorias de docentes, de acordo com a imagem da profissão docente à qual aderem e que veiculam: 1. Os docentes que «esposam» as visões dos controladores sociais (militantes oficiais); 2. Os docentes inovadores e críticos (militantes políticos); 3. Os pedagogistas (militantes pedagógicos); 4. Os docentes sem opção deliberada (militantes da indiferença ativa)».

Além de sua atuação nos campos de debates sobre a escola, Espindola exerceu diferentes cargos políticos pelo Partido Liberal de Alagoas, como de deputado provincial entre os anos de 1860-1861, 1864-1865 e 1866-1867, de deputado geral nas legislaturas de 1878 a 1881 e de 1881 a 1884 e de presidente interino dessa mesma província em dois mandatos, 1867 e 1878.

No Império, principalmente na década de 1870, o Brasil foi marcado por inúmeras formulações de ordem teórico-metodológicas, como o Liberalismo, Cientificismo, Positivismo e Evolucionismo, correntes estas que se fizeram presentes tanto em sua fórmula escolar, como em suas proposições educacionais. No mesmo período houve a criação de leis, regulamentos, decretos, reformas e pareceres voltados para a Educação, como também, o fortalecimento de alguns centros de ensino, institutos históricos e geográficos, faculdades de direito e medicina, colégios, escolas primárias e secundárias e escolas normais, que contribuíram por meio de novos princípios, ensinamentos, ordenamentos, procedimentos, métodos e ideais o estabelecimento de uma autorepresentação de sociedade científica e moderna.

Segundo Alonso (2002, p. 21), diante desse «movimento intelectual»<sup>5</sup> brasileiro, houve um «caos teórico» – «intelectuais imitativos, deslumbrados com as modas europeias, suas preferências oscilando ao sabor delas». Mas, como tem sido apontado desde o início, esse alvoroço intelectual pela Europa não ocorreu somente nos anos 1870. No que tange ao período tratado pela autora, segundo uma perspectiva da história das ideias, tratava-se de um «diagnóstico de imitação» de correntes de pensamentos similares às europeias.

Positivismo e evolucionismo, por exemplo, tiveram inúmeros seguidores, mas não afetaram a prática da ciência. Produziram engenheiros, médicos, militares, que sabiam filosofar sobre a ciência e o mundo, sem saber fazer ciência. E filosofavam no melhor estilo retórico, em que o brilho da frase, sua qualidade literária, a variedade dos tropos, eram mais importantes que sua veracidade. Naturalmente, brilho era o que deles se esperava, mesmo quando falavam contra o vício da retórica (Carvalho, 2000, p. 145).

Esses termos «tinham significados vagos, múltiplos, que apenas se esclarecem quando repostos em seu contexto. Os sentidos das palavras guardavam a ambiguidade das horas de transição, tornando endêmico nos debates o uso de termos aos quais cada contendor atribuía uma conotação própria» (Alonso, 2002, p. 172 e 173). Do mesmo modo ocorria com os termos: «civilização», «crise», «liberalismo», «evolução», «radical», «revolução», «modernização», «progresso», «cidadão», «indústria», «ordem», «ciência» e «capitalismo» que eram de «difícil definição e uso polivalente pelos contemporâneos» (Alonso, 2002, p. 172).

---

<sup>5</sup> «Um movimento intelectual é, por definição, um movimento de elite. Seus membros compunham um grupo restritíssimo na sociedade imperial brasileira. Primeiro, porque tinham acesso ao ensino superior, numa sociedade em que o diploma era um recurso social escasso, signo de status, e que catapultava seu portador à carreira pública. [...] Segundo, porque tinham acesso a outros recursos preciosos, como a imprensa, e contatos com chefes políticos. Nenhum dos grupos engajados no movimento intelectual vinha de famílias de agregados e de libertos» (Alonso, 2002, p. 101).



Thomaz Espindola não ficou restrito à sua formação de médico, suas práticas o envolveram em diferentes funções públicas e privadas, que se constituíram nas mais diversas ações políticas e produções acadêmicas, ultrapassando a sua cidade natal e chegando até o Rio de Janeiro, quando na condição de deputado geral participou da elaboração dos pareceres «Reforma do Ensino Secundário e Superior» (1882) e «Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública (1883)», juntamente com Rui Barbosa e Ulysses Vianna. Como Schueler (2013, p. 2) destaca, essas relações sociais vividas em locais e lugares específicos são produtos de redes e grupos de sociabilidade.

O indivíduo da espécie humana não se torna homem a não ser que se integre num grupo que lhe ensine a cultura e preencha a distância entre o cérebro e o ambiente. Este processo reside na transmissão de uma maneira coletiva de viver e de compreender o mundo, na reprodução de um conjunto de significações graças às quais os homens dão forma à sua existência: é o «tomar-se homem»<sup>7</sup> do indivíduo (Nóvoa, 1991, p. 109).

Parte dessa vivência entre os diferentes grupos sociais mostram que as relações políticas de Thomaz Espindola buscavam fundamentar a formação escolar pela corrente política Liberal, perspectiva essa que é vista nesse trabalho à luz de seus relatórios. Contudo, por mais que Espindola travasse embates em prol de um ideário liberal, em nome de um princípio de liberdade de pensamento e expressão, «representante do *ethos* da renovação, da modernidade, da civilidade, do progresso do povo e da nação», que colocava na instrução a responsabilidade de crescimento do país, era ele também a favor da centralização e do ensino religioso cristão nas escolas.

Nota-se, ainda, que nas últimas décadas do século XIX, a província de Alagoas era marcada por um grande campo de rivalidade entre o partido liberal e conservador, os quais eram expostos por meios dos periódicos que funcionavam como uma ação política para combater os representantes de partidos opostos, bem como, para propagandear determinadas vertentes ideológicas e acusar outras, esclarecer e produzir conflitos ao longo da caminhada pelo assento na câmara legislativa e outras posições de poder.

No entanto, é necessário esclarecer que não houve um único liberalismo no mundo<sup>6</sup> e nem no Brasil<sup>7</sup>, logo, em meio a tantos aspectos distintos esse fenômeno

<sup>6</sup> A esse respeito podemos citar três tipos de liberalismos e seus pensadores retratados por Ferraro (2009, p. 321): «O liberalismo de Mandeville, que teme a instrução do povo; o liberalismo de Smith, o qual [...] requer uma instrução mínima (ler, escrever e contar) para todos os trabalhadores; por fim, o liberalismo de Condorcet, que defende uma educação comum, universal, pública, gratuita e obrigatória». O autor dá destaque para esses três tipos de liberalismo por acreditar que eles são indispensáveis para a compreensão do tipo de liberalismo que se firmou no Brasil imperial.

<sup>7</sup> Merquior (1991) em sua obra «Liberalismo: O Antigo e o Novo» apresenta seis aspectos distintos de liberalismos, os quais definimos brevemente em: 1. Protoliberalismo (ênfase no indivíduo); 2. Liberalismo Clássico (destaque na liberdade e no sistema político moderno); 3. Liberalismo Conservador (antidemocrático e elitista); 4. Novo Liberalismo (preocupação com o bem-estar social); 5. Neoliberalismo (Estado mínimo e crescimento da economia de mercado). 6. Liberalismo Sociológico (Estabilização entre direitos e deveres, liberdade e equidade social).

histórico dificilmente pode ser definido. No caso brasileiro, o Liberalismo se desenvolve em um cenário de grande contrassenso, circundado pela escravidão e atraso socioeconômico. Essa excepcionalidade entre a escravidão e a «ausência de povo», também era resguardada nas decisões políticas dos conservadores, «limitando a política a uma negociação entre pares» (Alonso, 2002, p. 70). Tratar sobre escravidão era assunto melindroso, embora se reconhecesse os limites e os riscos em mantê-la. Dessa forma, precisamos entender que as ideias liberais e conservadoras que circularam no Brasil serviram para pequenos grupos detentores de propriedades e poder. Eram os integrantes desses grupos que gestavam dentro e fora dos espaços públicos e privados, agindo de forma individual e coletiva.

Nesse contexto, a escola está intimamente alinhada à dimensão política da sociedade, ou seja, «a forma escolar está ligada a outras formas, notadamente políticas» do contexto social de uma determinada época e, para compreendê-la, é preciso «perceber sua unidade (a da forma) ou, mais exatamente, pensar como unidade o que, de outro modo, somente poderia ser enumerado como características múltiplas» (Vincent, 2001, p. 12). Sendo assim, no tópico a seguir, essas diferentes práticas escolares serão apresentadas com base em relatórios sobre a instrução pública e particular do ensino primário e secundário da província de Alagoas.

## 2. A formação escolar nos relatórios da instrução pública e privada

A própria formação escolar de Thomaz Espindola exemplifica a conjuntura histórica da instituição escolar no Brasil, que desde o período colonial<sup>8</sup> se tornou um campo fértil para instruir uma pequena parcela da juventude pertencente a uma elite intelectual destinada ao poder. Formado na Faculdade de Medicina da Bahia (1808), Espindola defendeu a tese de doutoramento, «Dissertação inaugural acerca da influência progressiva da civilização sobre o homem» (1853).

Esse modelo de «cultura escolar<sup>9</sup>» destinado «às futuras elites», buscava preparar os jovens a assumirem postos de prestígio social. Os agentes sociopolíticos desse período, principalmente àqueles presentes na Corte, clamavam por uma sociedade convertida e instruída de sua condição servil. Destarte, a colonização brasileira foi marcada pela união da educação com a catequese, com o intuito de enfraquecer os demais campos de conhecimentos. Desse modo, «assim, como a Igreja ontem, como o poder político hoje, a escola se encontra no centro das mutações ligando o poder e a palavra» (Chartier, 2005, p. 26).

O processo de institucionalização da instrução pública no Brasil mostra o quanto ela foi destinada para poucos. Como ressaltam Gondra; Schueler (2008, p. 203),

<sup>8</sup> Esse projeto de educação sofreu influências do ideário jesuítico formalizado por meio do *Ratio Studiorum* que tinha um «caráter universalista e elitista». Esse ideário pedagógico também serviu como base para a formação da escola moderna que somente se firmará no Brasil do século XIX (Saviani, 2008, p. 50).

<sup>9</sup> Segundo Julia (2001, p. 10) a cultura escolar «é um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)».



«a legislação educacional e as tradições da sociedade senhorial e conservadora, com a influência marcante da Igreja católica e da moral religiosa», por muito tempo determinaram como as relações humanas e a educação na sociedade deveriam se proceder. E para os jesuítas essa formação estava direcionada a educar os filhos dos colonos e nobres a partir de aulas ministradas nos colégios, voltadas apenas ao ensino secundário.

Assim, desde o seu grau de formação escolar, Thomaz Espindola goza «de capacidades superiores de análise e de elaboração de propostas sociais», se constituindo ao longo do tempo como «protagonista político privilegiado», como «guia do povo» e «portador da consciência nacional» (Vieira, 2008, p. 69). Esses elementos já apontam o objetivo e o destino da formação escolar no século XIX, que aliados aos demais centros dominantes das províncias formavam uma classe elitista.

«A invenção do Brasil» se constituiu num projeto político que, gestado no processo de Independência, foi incentivado no período regencial (1831-1840) e ao longo de todo o Segundo Reinado (1840-1889), se manifestava no incentivo às instituições educacionais, culturais e científicas e no mecenato às artes e à produção cultural – ações que visavam promover um corpo de especialistas produtores de conhecimento científico, os quais colaborariam para difundir a língua pátria, constituir a literatura nacional e conhecer a natureza, o território e população do Império (Gondra; Schueler, 2008).

A formação escolar engendrada por um «modelo escolar» faz parte de um processo sócio-histórico, «produzido num jogo complexo de relações sociais e de mudanças de representações e de orientações normativas com respeito ao mundo e aos homens, que os historiadores-sociólogos apenas começam a elucidar» (Nóvoa, 1991, p. 111). Esse processo, não alheio às demais esferas da sociedade, está relacionado a quatro aspectos: 1. A instauração de uma ética protestante do trabalho; 2. A efetivação de toda uma série de normas; 3. O desenvolvimento de uma nova concepção de infância, enquanto classe de idade diferenciada; 4. O ajustamento de um conjunto de procedimentos e de técnicas para esquadrihar, controlar, medir, corrigir os indivíduos, para os tornar ao mesmo tempo «dóceis e úteis» (Nóvoa, 1991, p. 112).

Com base nesses apontamentos apresento os referidos relatórios sobre a instrução pública e particular de Alagoas. O primeiro, publicado em 1866, conta com 28 páginas, o segundo de 1867, tem 37 laudas e foi elaborado no mesmo ano em que o autor foi presidente interino da província, e o terceiro de 1868 apresenta 19 páginas, incluindo os anexos. Para a análise dessas produções, é importante considerar que no mesmo período Espindola também atuava como médico, político e professor.

Segundo Espindola (1886, p. 1) esses relatórios estavam «organizados de acordo com os modelos, que por essa mesma presidência n'aquella data me foram endereçados». Assim, é necessário entender que havia um padrão de escrita estabelecido pelo governo, na qual se exigia os dados estatísticos sobre a «movimentação pessoal», «secretaria e trabalhos da secretaria» a saber: análise de documentações, pagamentos dos professores, contratações, licenças,

permutas, licenças, reintegrações, remoções, demissões, exonerações, jubilações, aposentadorias, entre outros aspectos.

Esse trabalho era visto por Espindola como de suma importância para propor medidas que visassem à melhoria da instrução pública e privada da província alagoana. Assim, surgiam possíveis medidas de reparação à falta de recursos para investimento nas escolas, compra de livros, e adesão dos novos métodos de ensino, a exemplo do «individual e simultâneo», em que o agente de ensino era o professor, por isso a importância de estarem atualizados quanto às práticas de ensino emergidas à época. Tais informações também deveriam constar nos relatórios dos inspetores paroquiais e nos mapas gerais dos professores sobre os seus alunos, o que nem sempre ocorria, como vemos a seguir:

Esta falta de não terem os inspectores parochiaes das diferentes localidades endereçado a esta inspectoría relatorio annual sobre o estado da instrução publica e particular das escolas, que se acham sob a sua immediata inspecção, e a de os professores não declararem em seus mappas geraes se os seus alumnos foram ou não submettidos a exames (Alagoas, 1886, p. 1).

Além da irregularidade na entrega dos referidos documentos, as inquietudes de Espindola diante da elaboração desses relatórios, estavam em torno da má qualificação dos professores, da precária aplicação dos métodos de aprendizagem com os alunos e do abandono de algumas disciplinas como a educação física, a educação moral e educação religiosa.

Desempenhar cabalmente nobre missão de que me hei encarregado tem sido sempre o meu anheló; mas forçoso é confessa-lo: pouco tenho podido fazer em beneficio da instrucción, que ha longos annos acha-se em estado estacionário, sem uniformidade e methodo de ensino, marchando à mercê da vontade dos professores; porque as reformas, que tive a subida honra de iniciar em meu primeiro relatório, dependem ainda da approvação de V. Exc. o desembargador João Baptista Gonçalves Campos aos 27 de março do anno que vem de expirar; e chartifragoportanto attenta esta causa poderosa V. Exc. certamente far-me-ha a devida justiça (Alagoas, 1866, p. 3).

O «estado estacionário» da instrução é justificado pela falta de «uniformidade e métodos de ensino». Assim, além da «transmissão de saberes e saber-fazer», a escola teria como função, segundo Espindola, uniformizar e dar forma à juventude – «sendo que os “métodos pedagógicos” eram os responsáveis por garantir essa transmissão. Quanto aos professores que proferiam os métodos “à mercê da sua vontade”, estes deveriam mostrar, de maneira clara, que a relação pedagógica não mais era uma relação de pessoa a pessoa, mas uma submissão do mestre e dos alunos a regras impessoais» (Vincent, 2001, p. 15).

Na terceira edição de sua obra «Elementos de Geografia e Cosmografia oferecidas à mocidade alagoana» de 1885<sup>10</sup>, Espindola defende uma relação

---

<sup>10</sup> A primeira edição foi publicada em 1874.

pedagógica específica. A organização metodológica de perguntas e respostas, como no catecismo, se aproximava ao modelo medieval, período em que as escolas eram essencialmente supervisionadas pela Igreja e autoridades eclesiásticas. O modo de ensinar, por meio de um diálogo fictício entre o *mestre* – aquele que transmite (ensina) e o *discípulo* – aquele que recebe (aprende), servia para reforçar a relação de submissão, obediência e sujeição entre esses grupos.

Apesar do processo de estatização da escola ter se desenvolvido nos séculos XVIII e XIX, com o objetivo de se «libertar de uma definição estritamente religiosa», o discurso que envolvia a moral religiosa ainda era muito comum no período oitocentista (Nóvoa, 1991, p. 116). Os intelectuais, como Espindola, que se envolviam na discussão da formalização das escolas, criticavam a situação de abandono e descaso que as mesmas se encontravam e ainda afirmavam que uma das soluções era instituir nos espaços escolares métodos de ensino, dessa forma os professores seriam obrigados a ensinar os jovens a partir das práticas previamente estabelecidas. Por isso, o autor fala em «uniformidade», pois o seu interesse era que as crianças e os jovens vivessem em torno de um padrão, desde a entrada até a saída da escola. E no que diz respeito à sala de aula, os ensinamentos deveriam estar de acordo com as regras e normas determinadas pelo governo. Portanto, no tópico adiante serão problematizados os aspectos basilares que envolvem a instituição escolar, como: espaço, saberes e tempo.

### **3. Espaço, saberes e tempo escolar na província de Alagoas**

A organização e gestão da instrução pública e particular da instrução primária e secundária do Brasil foi tema recorrente nas discussões dos intelectuais da educação no Império com o objetivo de problematizar as limitações dos professores em suas atuações no meio institucional formal – a escola – e desenvolver possíveis métodos como forma de superação. Nesse sentido, é importante esclarecer que o trabalho educativo desenvolvido pelos inspetores fora da escola e que se instrumentalizava dentro dela, se alargou para todos os setores do processo educativo.

Essa «inspeção» visava organizar, distribuir, dimensionar, colocar, ordenar as demandas que lhes eram cabíveis. Na instituição escolar, essa medida se desenvolveu de diferentes formas, tangenciadas por um modelo curricular, tanto na estruturação dos espaços físicos, como nas divisões dos níveis, nas modalidades de ensino e na formação dos profissionais que dela faziam parte de acordo com suas especialidades. Com base nesse entendimento, problematizo nesse tópico a inspeção do âmbito escolar no Império a partir dos diferentes aparelhamentos construídos para o «bom» funcionamento da escola, como o espaço, os saberes e o tempo escolar, por reconhecer que foram esses três aspectos discutidos por Thomaz Espindola em seus três relatórios publicados nos anos de 1866, 1867 e 1868.

Nesses documentos, um dos primeiros assuntos abordados pelo inspetor são os espaços escolares. Assunto este bastante espinhoso para o cenário político do Império brasileiro. A objeção, pela efetivação de um lugar (espaço), quase sempre, estava atrelada às condições financeiras dos cofres públicos, sendo que grande parte dos representantes políticos consideravam esses tipos de gastos onerosos

para o governo. No entanto, entende-se que para a realização de qualquer atividade educativa é necessário um tempo e espaço determinado e o mesmo acontece com a prática de ensinar e aprender, a exemplo da escolarização.

Segundo Frago (2001, p. 61), «a ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar», e este espaço se constrói a partir dos sentidos concebidos a ele ao longo da vida. Deste modo, «a escola pois, enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado, que está ali, e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado» (Frago, 2001, p. 62). Esse espaço «jamais é neutro», ele carrega «signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo» (Frago, 2001, p. 64).

Desse modo, o espaço também está organizado conforme a perspectiva social, econômica, curricular e hierárquica da escola em conjunto com a sociedade. A importância desse lugar é tamanha, que para muitos se constitui como a extensão do lar, criando assim laços de pertencimento. Do mesmo modo, «a instituição escolar e o ensino só merecem esse nome quando se localizam ou se realizam num lugar específico, ou seja, num lugar especificamente pensado, desenhado, construído e utilizado única e exclusivamente para esse fim» (Frago, 2001, p. 69). Mas, nem sempre a escola esteve ancorada num espaço, num «lugar especificamente construído para tal fim [...], pelo contrário, no início do século XIX o mais habitual era se «recorrer a edifícios e locais não pensados na sua origem», mas de alguma maneira «se destinaram total ou parcialmente ao ensino» (Frago, 2001, p. 70). Um dos motivos para a ausência de um espaço específico para a constituição escolar é descrito por Espindola num de seus relatórios:

A despeza feita com os alugueis de casas, com mobílias e utensis para as aulas de instrução publica, segundo os esclarecimentos obtidos da thesouraria provincial, montou no anno civil de 1865 a réis 6:670\$969; a saber, 5:695\$824 réis com alugueis de casas e 975\$145 réis com mobilia e utensis (Alagoas, 1886, p. 11).

Era por meio dos relatórios dos inspetores de estudo que se conhecia o elevado custo dos alugueis de espaços que serviriam para o funcionamento das escolas. Além do «espaço» escolar, outro tema recorrente nos relatórios eram os «saberes», os quais foram produzidos com base no currículo da escola Normal da Bahia e no colégio Pedro II do Rio de Janeiro, denominado humanístico clássico<sup>11</sup>.

Esse modelo de currículo era direcionado aos alunos da elite, e fundamentava-se em literaturas eruditas, marcadas pela recuperação do mundo antigo, dos autores clássicos, do comportamento, da moral e do controle, da fala e da retórica baseadas nos moldes jesuítcos, da preocupação com a higiene e da presença do

<sup>11</sup> «O currículo humanístico pressupunha uma formação desprovida de qualquer utilidade imediata, mas era por intermédio dele que se adquiriam marcas de pertença a uma elite» (Bittencourt, 2004, p. 77).

Latim nas lições diárias para formar homens cultos<sup>12</sup> (Hilsdorf, 2006). Sabendo que «as regras e a disciplina da arte retórica se constituem um dos exercícios que mais severamente reprimem a espontaneidade» (Vincent, 2001, p. 16).

Como vimos no início, com a criação de instituições como o Colégio Pedro II, a instrução pública adquiriu um formato mais homogêneo, pelo fato da referida instituição servir de modelo para as demais erguidas nas províncias. O ensino secundário do referido colégio tinha como objetivo integrar os alunos em «um projeto civilizatório mais amplo – o de preparar os quadros da elite nacional. Desse modo, sob a forma de um internato masculino, a instituição deveria ser capaz de formar homens para postos da alta administração pública» (Gondra; Schueler, 2008, p. 127).

Todavia, os conteúdos propostos por esse colégio «serviam também para uma formação moral baseada no ideário de civilização, cujos valores eram disseminados como universais, mas praticados com exclusividade pela elite», os textos literários selecionados para ensinar aos estudantes também apresentavam temas como: justiça, audácia e equilíbrio (Bittencourt, 2004, p. 78). Além de «instruir os ignorantes», as luzes apreendidas pela cultura escolar tinham como objetivo transportar os jovens da condição de bárbaros a civilizados (Chartier, 2005, p. 14).

Ainda segundo Chartier (2005, p. 12), «a formação para a escrita retórica podia preparar bem gerações de advogados e de parlamentares. Não há reunião pública ou privada que não seja iniciada ou encerrada por um discurso». Observa-se desde o tópico anterior, que Espindola se valia de discursos, proferidos em ambientes públicos ou privados, para debater sobre a situação da instrução na província de Alagoas.

Em seus relatórios, reclama do ensino primário por carecer de métodos e livros didáticos, e não ter mais por que apelar para a leitura de Camões nas aulas do sexo feminino, como rotineiramente acontecia em suas visitas às escolas. Para tanto, lembra-se da importância de se criar leis que cercassem de garantia os alunos do Liceu contra o abuso da autoridade dos mestres. Por fim, ressaltava que era preciso despertar nos jovens o gosto pela ciência e os estudos que interessavam à sociedade na qual viviam.

O ensino pratico ainda é feito ao talante dos professores, o methodo individual, mutuo, simultaneo e o mixto são abraçados e seguidos indistinctamente, não havendo portanto regularidade e uniformidade na sua adopção: - a escripta é ainda ensinada sem methodo calligraphico, resentindo-se para a sua uniformidade da falta absoluta de um compendio elementar de calligraphia; a leitura ainda é ensinada pelo methodo da antiga soletração e por livros diversos, ignorando muitos professores o novo methodo se soletrar e o da leitura sem soletração, e consequentemente as vantagens comparativas d'esses differentes methodos; a regencia grammatical ensina-se ainda pela constituição politica do Imperio, pela vida de D. João de Castro e pelas Luziadas de Camões, a arithmetica ensina-se ainda quasi exclusivamente sem a parte theorica, por

---

<sup>12</sup> No século XIX, o domínio da escrita era menos comum na educação das meninas, sendo aprimoradas mais no aspecto da oralidade (Hilsdorf, 2006 p. 74).

compendios diversos, e o systema metrico jaz, como sempre, no olvido; e finalmente a geometria pratica, principios elementares do desenho linear, raros são os que ensinam, e resente-se da falta absoluta de um compendio (Alagoas, 1866, p. 4).

Espindola afirmava que o ensino era «feito a talante dos professores». E cita numerosas lacunas nos processos pedagógicos. Com isso, pedia à instalação imediata da escola Normal; a decretação de um novo regulamento interno; o estabelecimento e uniformidade de um método de ensino; a divisão do tempo escolar; a eficiência das inspeções das escolas; a adoção de compêndios previamente escolhidos pela Inspetoria Geral; uma maior propagação da instrução primária, tornando-a de alguma sorte obrigatória; o estabelecimento de caixas de beneficência e o auxílio ao ensino particular.

Após dois anos, ele não muda o seu discurso e relata que as aulas da instrução primária, o programa de ensino e a distribuição do tempo e do trabalho: «Vão sendo postos em execução, não com a desejada restrição, mas com alguma morosidade; porque as inspeções não tem sido feitas com rigor e assiduidade; e porque os professores em geral desconhecem os verdadeiros princípios de pedagogia» (Alagoas, 1868, p. 2). Nesse período, o método oficial utilizado nas escolas de primeiras letras era o ensino Mútuo<sup>13</sup>, já experimentado na Inglaterra, França e em outros países da Europa, e até mesmo nas Américas. Em linhas gerais, ele conjugava três critérios que conquistaram nossos letrados: economia, rapidez e disciplina.

Nesse caso, é preciso entender que «a profissão docente é muito ligada às finalidades e aos objetivos; ela é fortemente carregada de uma intencionalidade política. Os docentes são portadores de mensagens e se alinham em torno de ideais nacionais» (Nóvoa, 1991, p. 122). Essa capacidade de intervenção do professor em sala de aula ficará mais clara com a criação de escolas Normais<sup>14</sup> no século XIX, que tinha como objetivo instituir práticas de ensino que subsidiariam o trabalho docente na formação juvenil. É nesse período que «elas constituem o lugar central de produção e de reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprios à profissão docente, e tem uma ação fundamental na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum ao conjunto dos docentes» (Nóvoa, 1991, p. 125).

A primeira escola Normal foi criada em 1835, no Rio de Janeiro, na cidade de Niterói, com o intuito de formar professores para a aplicação dos métodos de ensino, considerados eficientes para instruir à maioria da população:

---

<sup>13</sup> O método Lancaster ou Mútuo «é atribuída ao educador inglês Joseph Lancaster e tem como característica principal o fato de utilizar os próprios alunos como auxiliares do professor» (Faria Filho, 2000, p. 141). No Brasil, esse método é oficializado por meio do art. IV da lei de 15 de novembro de 1827, a qual determinava que: «[...] as escolas serão de ensino mútuo nas capitais das Províncias, e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecer-se».

<sup>14</sup> «[...] Elas formariam aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social» (Villela, 2000, p. 104).



Na primeira metade do século XIX, a importância de se estabelecer uma Escola Normal justificava-se pela necessidade de habilitar os professores em um método de ensino que fosse capaz de levar a instrução à maioria da população de modo rápido, eficaz e com baixo custo para as Províncias (Gondra & Schueler, 2008, p. 187).

Também cabia à escola Normal «criar as condições necessárias à passagem do papel de aluno ao papel de docente» (Nóvoa, 1991, p. 126). Numa perspectiva sociológica, a substituição definitiva do «velho» mestre-escola pelo «novo» professor do ensino primário, significou «rupturas, mas também continuidades; sob muitos pontos de vista», pois as escolas normais passaram a funcionar como verdadeiros «seminários leigos» (Nóvoa, 1991, p. 125). De tal modo, que para a admissão dos professores nessas escolas, eram exigidos alguns requisitos, como: nacionalidade, idade e moral, este último associado ao exercício de bons costumes sociais e, principalmente, religiosos.

O processo de laicização, que marcava a «passagem do ensino, de obra religiosa ou humanitária, a dever e direito do Estado» resultou em importantes mudanças organizacionais, como: a transformação do ensino em serviço público, a subordinação dos «antigos» docentes à autoridade do Estado e o surgimento de um novo estatuto socioprofissional. Quanto aos docentes leigos, estes «são vistos como uma espécie de “clérigos-leigos”, como um “novo corpo clerical”, cujo gênero de vida, cujas virtudes laicas, devem “manter-se acima” do comportamento comum e cuja tarefa é a de levar às crianças aquilo que o universo familiar não saberia fornecer» (Nóvoa, 1991, p. 121).

Além de serem vistos como «funcionários do Estado e agentes de reprodução da ordem social dominante», os docentes possuíam uma dupla perspectiva de integração e de autonomização: de um lado, eles eram submetidos a um controle ideológico e político, ditado notadamente pelo fato de que «um servidor do Estado não deve se opor ao Estado» e, por outro, eles tinham os meios necessários à produção de um discurso próprio (Nóvoa, 1991, p. 123). O processo de laicização também contribuiu na criação de procedimentos de seleção e estruturas de controle sobre os docentes, por meio da equipe de inspetores. Como representantes do governo, eles buscavam ampliar e qualificar a formação docente através do acesso às escolas normais. Porquanto, «sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para o exercício da atividade docente» (Nóvoa, 1991, p. 125).

Na escola Normal de Niterói, por exemplo, era determinado que o candidato tivesse «Boa morigeração», ou seja, uma conduta moral exemplar, bons costumes e boa educação. E ainda, se encontrava na lei da criação desta escola, um critério que delimitava o nível mínimo de admissão: «saber ler e escrever, não sendo necessárias maiores noções de gramática, nem mesmo de cálculo» (Villela, 2000, p. 106). Dentre essas exigências, pode-se dizer que a mais importante era a conduta moral, pois apesar da substituição de um corpo docente religioso (ou sob o controle da Igreja) por um corpo laico (ou sob o controle do Estado), o modelo docente permanecia muito próximo ao do padre (Nóvoa, 1991, p. 119).

Esse comportamento ético, fundamentado por um discurso sobre as normas, exigido «em princípio pela Igreja, depois pelo Estado», remete «às origens religiosas da profissão docente» (Nóvoa, 1991, p. 120). Outro ponto curioso que pode ser destacado na história do surgimento da escola Normal é a concepção que muitos tinham na época que a criminalidade se justificava devido à ausência ou atraso da instrução. Com isso, devido a muitos indivíduos não terem acesso às letras eles ficavam suscetíveis a cometerem atos criminosos.

Tais discussões motivaram Espindola a problematizar a formação dos mestres da província de Alagoas, resultando na criação da escola Normal alagoana, em 1849. Essa instituição, não diferentemente das demais Escolas Normais do Brasil, tinha como objetivo assegurar mais controle sobre os professores e alunos, e principalmente, sobre os saberes, conteúdos e métodos transmitidos para as crianças e os jovens.

Como justificativa para a criação de uma instituição que visasse à formação dos professores, Espindola (1866, p. 3) expôs em seu relatório que os professores «vão servindo sem a precisa aprendizagem que os habilite ao ensino», e por conta disso havia urgência na instalação da escola Normal na província alagoana. Mas Costa (1931, p. 15) lembra que no ano seguinte os mesmos assuntos reclamados por Espindola em seu relatório «ficára surdo» ao poder público.

A preocupação de Espindola com a formação dos mestres no período do segundo reinado, também pode ser vista no prefácio de sua obra geográfica, a qual contém «os princípios gerais da Geografia» é destinada aos alunos da escola Normal. Já a parte final da obra, que é considerada mais completa, por conter assuntos como a Geografia Matemática, Astronômica, e particular do Brasil, fora designada aos alunos do curso preparatório, que se preparavam para ingressar no ensino superior. Essa advertência do autor revelava que os alunos da escola Normal deveriam aprender somente os conteúdos que fossem apropriados às crianças da escola primária.

Espindola, também era a favor da permanência das cadeiras de Língua Inglesa, Geografia e História, por julgar esses saberes úteis para a vida cotidiana do jovem. O conhecimento geográfico, por exemplo, auxiliava na conquista de poderes políticos, na expansão de territórios e no desenvolvimento intelectual. O caráter utilitário dos distintos saberes era visto como um «valor de troca», ou seja, «pouco importa que os saberes em si sejam interessantes ou insignificantes, importantes ou fúteis; eles são somente “para saber calcular seu investimento escolar em função do que pode lhes dar uma disciplina a corrida para as provas”» (Chartier, 2005, p. 21).

A admissão e a extinção das disciplinas eram compostas por interesses que atendiam às finalidades e aos objetivos traçados pelo Estado, mais precisamente à Corte Imperial que tinha em seu território o Colégio Pedro II. Portanto, «a escola escolhe, deve escolher, entre todos os saberes possíveis aqueles que têm valor de formação para as gerações jovens. Ou ainda aqueles que “a sociedade” acredita que não sejam apenas úteis, mas necessários, importantes, educativos» (Chartier, 2005, p. 26). Seguindo a essa tática de formação, Espindola instituiu um pensamento de amor à Pátria, para que a juventude não se esquecesse de sua função de elevar e valorizar o lugar que pertencia. Para isso, «a religião é incontestavelmente o fundamento da educação; e se a creança recebe os princípios da educação, o

gérmen da moral no seio da família, á escola compete cultivá-lo e aperfeiçoá-lo» (Alagoas, 1868, p. 3).

A nova concepção de saber do Império, se instaurava na matemática, geografia, astronomia, física, e demais áreas atinentes à natureza. Esta era a moderna imagem da ciência: matematizada e mecanicista. Buscava-se com isso, promover uma nova visão de saber e de mundo. A ideia da mente teria uma profunda importância para a escolarização, cuja influência se daria na organização dos estudos, sobre os processos de aprendizagem escolar, e o modelo de homem profundamente racional. Daí a importância assumida nos currículos escolares das áreas ligadas às ciências da natureza, inspiradas nos princípios do mecanismo.

Se o saber científico estava sendo fundamentado em bases matemáticas e mecânicas. Cabia à escola «calcular», «codificar», «contabilizar», «mensurar» cada vez mais os espaços, os saberes e os tempos escolares. É nesse sentido, que se destacava a noção de «tempo e duração», que «nos chega através da recordação de espaços diversos ou de fixações diferentes de um mesmo espaço» (Frago, 2001, p. 63). A escola como «um lugar específico, distinto dos lugares onde se realiza as atividades sociais» se estabelece ao longo da história num determinado espaço, ao mesmo tempo que cria «um tempo específico, o tempo escolar, simultaneamente como período da vida, como tempo no ano e como emprego do tempo cotidiano» (Vincent, 2001, p. 13).

Com relação ao tempo voltado à educação física, Espindola destacava que esse saber também continuava em abandono, pois «os professores ainda não se compenetraram de suas vantagens e utilidade» e por isso não se importavam «com as posições viciosas que os alunos adquirem, já na banca, quando estudam e já no mesão, quando escrevem, e nem tão pouco procuram variar as posições, preferindo as que concorrem com a agilidade e desenvolvimento dos órgãos motores» (Alagoas, 1866, p. 3). Mas ao pensarmos a escola como um «espaço fechado e totalmente ordenado» sob as diretrizes de um «tempo tão cuidadosamente regulado» as atividades corporais acabavam não tendo outro objetivo, senão a educação e a modelação dos corpos (Vincent, 2001, p. 15).

De acordo com a análise desses três relatórios os discursos que imperavam sobre a instrução pública e privada em Alagoas no século XIX, estavam voltados à dimensão do tempo de estudo, aos baixos salários dos professores, aos métodos de ensino e à reclamação do comportamento indisciplinar dos alunos, como resultado do fracasso político-educacional do Império brasileiro. Essa avaliação da escolarização oitocentista é comum entre os intelectuais brasileiros, quase sempre, apresentada com grandes dificuldades em toda a sua estrutura curricular e acusada pela má qualificação dos professores.

Sendo assim, a formação escolar brasileira, em especial alagoana, é abordada por Thomaz Espindola a partir dos diferentes aspectos que a constitui, como o espaço, o currículo, os saberes, os conteúdos, o tempo, a formação de professores, dentre outros componentes que se alargavam ou se contraíam, conforme os interesses sociopolíticos da sociedade ou de uma pequena parcela de indivíduos que a administrava e influenciava, sob instâncias particulares e públicas, desintegrando-a de sua função formativa, libertadora, emancipatória e reflexiva.

#### 4. Considerações finais

Os agentes sócio-políticos do período oitocentista criaram a escola, a economia, o regime político e a sociedade que precisavam, acompanhados de correntes teórico-metodológicas que afirmavam que tudo se resolvia por meio da escola. A formação escolar da elite em cursos superiores como o de Direito e de Medicina a colocava à frente de uma sociedade, que em sua maioria era analfabeta. Mas para se conseguir o status de país civilizado era necessário colocar em prática projetos educacionais que resultassem numa formação básica para as classes desfavorecidas e numa aprendizagem rebuscada para àqueles pertencentes as classes privilegiadas. Muitos desses projetos estavam vinculados ao modelo republicano em oposição à Monarquia.

Com a análise dos relatórios da instrução pública e privada de Alagoas (1866, 1867 e 1868) de Espindola, os ideais de formação escolar para a consolidação de uma civilização se firmavam, a medida que ambas produções apresentavam proposições que visavam a construção ou modificação de uma estrutura educacional alagoana mais efetiva, o que também nos possibilita a enxergar os avanços e os retrocessos da instrução brasileira.

Além disso, foi possível perceber que «a institucionalização da forma escolar não constituiu um movimento ascendente de afirmação do valor da escola e sua importância na formação das novas gerações», pelo contrário, «essa se deu no embate com estratégias de formação da população a cargo de outras agências, como a família e o trabalho, bem como na disputa entre as escolas públicas e particulares, em torno da oferta da instrução básica» (Gouveia, 2004, p. 267).

As ideias e ações de Thomaz do Bomfim Espindola foram pensadas e praticadas conforme a conjuntura social da época. Por isso, abordar o tema formação escolar, é entender a escola enquanto espaço, saberes e tempo, de pensamentos e atitudes, de relações e reciprocidades, de vivências e contradições, que estão marcadas profundamente por um jeito único de ser escola.

#### 5. Referências

- Alagoas. (1866). *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.
- Alagoas. (1867). *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: Typ. do Bacharel Felix Da Costa Moraes.
- Alagoas. (1868). *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 Bacharel Felix Da Costa Moraes.

- Albuquerque, S. L. (2013). *O ensino de primeiras letras de alagoas oitocentista: vestígios sobre noções de infância nos discursos e práticas escolares*. (Dissertação Publicada). Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
- Alonso, A. (2002). *Idéias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império*. São Paulo: Paz e Terra.
- Alves, G. L. (2005). *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Bittencourt, C. M. F. (2004). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, J. M. (2000). História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura. *Topoi*, Rio de Janeiro, n. 1, pp. 123-152. Recuperado em: 20 de março de 2020, de <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v1n1/2237-101X-topoi-1-01-00123.pdf>. <https://doi.org/10.1590/2237-101X001001003>.
- Chartier, A. M. (2005). Escola: cultura e saberes. In Xavier, L. N., Carvalho, M. M. C., Mendonça, A. W., & Cunha, J. L. (Orgs.), *Escola, culturas e saberes* (pp. 9-28). Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Costa, C. J. (1931). *Instrução Pública e Instituições Culturais em Alagoas*. Maceió: Imprensa Oficial.
- Diario das Alagoas. (1861). Maceió, ano 4, n. 58, p. 1, 15 fevereiro.
- Diario das Alagoas. (1861). Maceió, ano 4, n. 163, p. 1, 19 julho.
- Espindola, T. B. (1871). *Geografia Alagoana ou Descrição Física, Política, Historica da Província das Alagoas*. 2 ed. Maceió: O Liberal.
- Espindola, T. B. (1885). *Elementos de Geografia e Cosmografia oferecidas à mocidade alagoana*. 3. ed. Maceió: Typ. da Gazeta de Notícias.
- Faria Filho, L. M. (2000). Instrução Elementar no Século XIX. In Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M., & Veiga, C. G. *500 Anos de Educação no Brasil* (pp. 135-150). Belo Horizonte: Autêntica.
- Ferraro, A. R. (2009). Liberalismos e educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 14 (41), pp. 308-395, maio/ago. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000200009>.
- Frago, A. V. (2001). Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In Frago, A. V., & Escolano, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Gondra, J. G., & Schueler, A. (2008). *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez.

- Gouveia, M. C. S. (2004). Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, 8, 159-180, jul./dez. Recuperado em 10 de setembro de 2019, de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38690/0>.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-43, jan./jun. Recuperado em 10 de setembro de 2019, de <https://core.ac.uk/download/pdf/37742506.pdf>.
- Hilsdorf, M. L. S. (2006). *O aparecimento da escola moderna*. São Paulo: Autêntica.
- Lima Júnior, F. (1972). Discurso pronunciado na Catedral de Maceió, em 2 de dezembro de 1969. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas*. Maceió, AL, v. 29. pp. 67-68.
- Merquior, J. G. (1991). *O Liberalismo: Antigo e Moderno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Nóvoa, A. (1991). Para um estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n. 4, pp. 109-139.
- O Cearense. (1861). Ceara, ano 15, n. 1470, p. 3, 27 agosto.
- Saviani, D. (2008). A Institucionalização da Pedagogia Jesuítica ou *Ratio Studiorum*. In Saviani, D. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev., ampl. Campinas, SP: Autores Associados.
- Schueler, A. F. M. (2008). Práticas de escrita e sociabilidades Intelectuais: professores-autores na corte imperial (1860-1890). In *Congresso Brasileiro de História da Educação*, 5., 2008, Aracajú: UFS/UNIT. Recuperado em 19 de agosto de 2019, de <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/>.
- Villela, H. O. S. (2000). O mestre-escola e a professora. In Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M., & Veiga, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil* (pp. 95-134). Belo Horizonte: Autêntica.
- Vieira, C. E. (2008). *Intelligentsia* e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP, 8(16), 63-85. Recuperado em 10 de setembro de 2019, de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38588>.
- Vincent, G., Lahine, B., & Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 33, jun., pp. 7-47. Recuperado em 10 de setembro de 2019, de <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n33/n33a02.pdf>.