

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**FELIPE ZIOTTI NARITA**

**MORAL, EDUCAÇÃO E RELIGIÃO NA CIVILIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO  
SEGUNDO REINADO (1854-1879)**

**FRANCA  
2016**

**FELIPE ZIOTTI NARITA**

**MORAL, EDUCAÇÃO E RELIGIÃO NA CIVILIZAÇÃO  
DA INFÂNCIA NO SEGUNDO REINADO (1854-1879)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como pré-requisito para obtenção do título de doutor em História.

**Área de concentração:** História e Cultura (Social)

**Orientador:** Prof. Dr. Ivan Aparecido Manoel

**Co-orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marcia Regina Capelari Naxara

**FRANCA  
2016**

Narita, Felipe Ziotti.

Moral, educação e religião na civilização da infância no Segundo Reinado (1854-1879) / Felipe Ziotti Narita. – Franca: [s.n.], 2016.

383 f.

Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Ivan Aparecido Manoel

Co-orientadora: Marcia Regina Capelari Naxara

1. Brasil - História - Império - 1822-1889. 2. Educação - História.  
3. Crianças - Formação. I. Título.

CDD – 981.04

**FELIPE ZIOTTI NARITA**

**MORAL, EDUCAÇÃO E RELIGIÃO NA CIVILIZAÇÃO  
DA INFÂNCIA NO SEGUNDO REINADO (1854-1879)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) como pré-requisito para obtenção do título de doutor em História.

A thesis submitted to the School of Humanities and Social Sciences of São Paulo State University (Unesp) in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy (History).

**BANCA EXAMINADORA**

Presidente: \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Ivan Aparecido Manoel (FCHS/Unesp)

1º Examinador: \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Sérgio César da Fonseca (USP)

2º Examinador: \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. André Luiz Paulilo (Unicamp)

3ª Examinadora: \_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Saenz Leme (FCHS/Unesp)

4ª Examinadora: \_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dora Isabel Paiva da Costa (FCLAr/Unesp)

Suplente: \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Alexander Martins Vianna (UFRRJ)

Suplente: \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Danilo José Zioni Ferretti (UFSJ)

Suplente: \_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karina Anhezini de Araújo (FCHS/Unesp)

Franca, 10 de novembro de 2016.

## AGRADECIMENTOS

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Regina Capelari Naxara e ao Prof. Dr. Ivan Aparecido Manoel, pela orientação desta tese. Tenho uma grande dívida com a professora Marcia Naxara na efetivação deste trabalho: além de referência fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, um exemplo de seriedade, rigor e compromisso com a atividade intelectual. Agradeço imensamente pelo prestimoso encaminhamento desta tese, pelos cursos oferecidos, pelo cadastro e acolhimento junto ao grupo de pesquisa e pelos incontáveis socorros nos momentos mais complicados da minha trajetória no doutorado. Ao professor Ivan Manoel, base para o meu amadurecimento nas ciências humanas e sociais, agradeço pelos ensinamentos e pela confiança depositada nestes dez anos de orientação, de convivência e de pesquisa;

À Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), pelo acolhimento e pelas oportunidades profissionais oferecidas desde a graduação;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Karina Anhezini de Araújo e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Saenz Leme, pela atenção e pelas importantes sugestões e observações no Exame Geral de Qualificação. Estendo os agradecimentos aos membros do grupo de pesquisa “Historiar: narrativas identitárias, conceitos, linguagens” (CNPq), pelas incansáveis discussões teóricas e pela valiosa leitura da primeira versão de dois capítulos desta tese;

Ao Prof. Dr. Danilo José Zioni Ferretti (UFSJ) e ao Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca (Unesp), pelos apontamentos na banca de mestrado, em 2012, quando o argumento central desta tese nasceu; à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia de Fátima Martino (Unesp), pelos cursos e ensinamentos; à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Claudia da Silva (UnB), pelos auxílios e socorros; ao Prof. Dr. Luiz Carlos Ramiro Junior (UERJ/UFRJ), pela troca de ideias sobre os problemas teóricos da secularização e do pensamento histórico-sociológico de Oliveira Vianna; ao Prof. Dr. Alexander Martins Vianna (UFRRJ), pela nota crítica em relação ao meu livro e pela rica interlocução acadêmica; à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Corinne Doria (Universidade de Paris 1 Panthéon-Sorbonne), pela gentileza no envio de manuscritos importantes; ao Prof. Dr. Jan Sowa (Universidade Jaguelônica, Polônia) e ao Prof. Dr. Krystian Szadkowski (Universidade Adam Mickiewicz, Polônia), pela interlocução teórica; ao Prof. Dr. Marcus Vincius da Cunha (USP) e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tatiane Silva (Unesp), pela colaboração na organização do dossiê “Educação em perspectiva histórica”;

Ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Unesp, pela oportunidade ímpar de integrar seu quadro docente, e ao centro de pesquisas CIMEAC, pelos anos de engajamento no campo da educação popular. Algumas passagens deste trabalho foram elaboradas ao longo de um seminário do qual participei na Universidade de Cartagena (Colômbia), em setembro de 2012, sobre as ideias e seus circuitos na América Latina: registro, portanto, minha gratidão aos meus interlocutores brasileiros, mexicanos, argentinos e colombianos;

Aproveito para agradecer alguns antigos colegas do PPGH e da revista *História e Cultura* (da qual fui editor entre 2013 e 2014): Victor Augusto Ramos Missiato, Gilmar

Yoshihara Franco (Unir), Estevão Luz, Antonio Marco Ventura Martins, Sérgio Campos Gonçalves, Natália Ayo Schmiedecke, Helena Papa (Unimontes), Semíramis Corsi Silva (UFSM) e Eudes Maciel Barros Guimarães;

Aos docentes e pesquisadores que, em diversos cursos que marcaram minha trajetória acadêmica, auxiliaram direta ou indiretamente nas reflexões sobre questões importantes de pesquisa: Marisa Saenz Leme, Alberto Aggio, Pedro Geraldo Tosi, Virgínia Camilotti, Silvio Pons, John Russell-Wood, Fernando Novais, Jurandir Malerba, Dora Isabel Paiva da Costa, Ana Raquel Portugal, Célia Maria David, Marcia Pereira da Silva, Denise Soares de Moura, Hilda Gonçalves Silva, Susani S. Lemos França, Jean Marcel C. França, Lélío Luiz de Oliveira, Jacy Alves de Seixas, Hector Saint-Pierre, Suzeley K. Mathias, Moacir Gigante e Teresa Malatian;

Aos funcionários das instituições onde realizo estudos desde a iniciação científica: Arquivo Nacional, Biblioteca Nacional, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ), Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), Real Gabinete Português de Leitura, Biblioteca da FCHS-Unesp e CPDOC-FGV;

À CAPES, pela bolsa de pesquisa concedida durante o doutorado. Como este trabalho é um desdobramento de pesquisas que desenvolvo desde a graduação, não posso deixar de mencionar os inestimáveis apoios da FAPESP (que financiou meus trabalhos na iniciação científica e no mestrado), do CNPq e da PROPe (Unesp);

Ao importante trabalho dos profissionais, das instituições e dos projetos que oferecem acesso aberto e integral a suas valiosas coleções de obras digitalizadas e materiais de pesquisa, especialmente o Latin American Microfilm Project (LAMP), a *Gallica* (*Bibliothèque nationale de France*), o Laboratório de Ensino e Material Didático da FFLCH-USP (LEMAD), o projeto “Caminhos do Romance” do IEL (Unicamp), a Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin (USP), a Seção de Obras Especiais da Biblioteca Digital da Unesp (que conta com importantes textos oitocentistas), a Seção de Obras Raras da Biblioteca do Senado Federal (Brasília) e o grupo de pesquisa “Transfopress Brasil” (Unesp).

NARITA, Felipe Ziotti. **Moral, educação e religião na civilização da infância no Segundo Reinado (1854-1879)**. 383 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.

## RESUMO

Neste trabalho pretendo analisar o lugar da educação, da moral e da religião na construção de imagens e de saberes sobre a infância na Corte imperial (Rio de Janeiro), especificamente no período compreendido entre as duas importantes reformas do ensino: a reforma do ministro Couto Ferraz, em 1854, e a do ministro Leôncio de Carvalho, em 1879. Trata-se de um momento em que a infância era efetivamente objetivada nas atenções do Império a partir de processos de educação específicos, já que, além da produção livresca destinada àquele público (tanto livros de leitura quanto livros didáticos), os grupos letrados debatiam dimensões da instrução/educação em congressos e periódicos, apoiando, inclusive, a formulação de preocupações intucionalizadas para a educação da infância (escolas, conferências públicas, institutos para crianças cegas e surdas, asilos para crianças desvalidas e sociedades de instrução). A pesquisa está fundamentada, sobretudo, em relatórios oficiais do Império, documentos de instituições de ensino e de caridade, livros escolares, periódicos e pareceres manuscritos de professores. Instruir, educar e moralizar: três fundamentos para que os jovens engenhos fossem inseridos no conjunto da sociedade imperial – momento em que a infância era construída, sobretudo, no horizonte político do Império, estabelecendo alguns importantes nexos entre uma nascente esfera educacional e a coerência de sua forma *social* estruturada a partir da rotinização de valores do campo da moralidade.

**Palavras-chave:** História do Brasil (Império). Sociedade imperial. Religião. Moral. História da Educação.

NARITA, Felipe Ziotti. **Morals, education and religion:** the civilization of childhood in the Brazilian Empire (1854-1879). Thesis (Ph.D. in History) – School of Humanities and Social Sciences, São Paulo State University (Unesp), Franca – SP, 2016.

### **ABSTRACT**

In this thesis, my purpose is to analyze how education, morals and religion constitute structural relations in the formation of images and knowledge on childhood in nineteenth-century Rio de Janeiro. I analyze this problem between two important political reforms in education: the first was conducted by minister Couto Ferraz in 1856, and the second was implemented by minister Leôncio de Carvalho in 1879. In formulating this chronological approach, I would like to emphasize this period as an important moment in the emergence of childhood on the political horizon of the Brazilian Empire, taking into account important social processes that took place in Imperial Brazil from the 1850s through the 1870s: schoolbooks publication, institutionalized attentions on the education of children (schools, public lessons, asylums) and debates concerning instruction and education. The research is based on official reports, schoolbooks, newspapers and manuscripts. Instruction, education and moralization are understood in terms of structuration process of an educational sphere which gives a definite form to a *society* through the prism of the routinization of values from the realm of morality.

**Keywords:** History of Brazil (Empire). Imperial society. Religion. Morals. History of Education.



NARITA, Felipe Ziotti. **Morale, éducation et religion:** la civilisation de l'enfance dans le Brésil impérial (1854-1879). Thèse (Doctorat en Histoire) – Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Université de l'État de São Paulo (Unesp), Franca – SP, 2016.

## RÉSUMÉ

Dans cette thèse, j'analyse le rôle de l'éducation, de la morale et de la religion dans la construction des images et des savoirs sur l'enfance à Rio de Janeiro au XIXe siècle. Cette démarche est délimitée par des réformes importantes concernant l'enseignement primaire: la réforme du ministre Couto Ferraz en 1854 et la réforme du ministre Leôncio de Carvalho en 1879. Il s'agit d'une période où l'enfance est effectivement apparue à l'horizon politique de l'Empire brésilien à partir de processus sociaux d'éducation spécifiques: la publication des manuels scolaires, les débats des élites culturelles sur l'instruction et l'éducation et la formation des préoccupations institutionnalisées à l'égard de l'enfance (écoles, conférences publiques, instituts d'enseignement, etc.). La recherche est basée sur rapports officiels de l'Empire, documents des institutions d'enseignement et charité, manuels scolaires, journaux et documentation manuscrite. Dans l'ordre politique impérial, instruction, éducation et moralisation forment un ensemble pour la structuration de l'enfance dans la mesure où cette dynamique constitue les relations entre une sphère de l'éducation et sa cohérence dans une forme *sociale* fondée sur la routinisation des valeurs du champ de la moralité.

**Mots clés:** Histoire du Brésil (Empire). Société impériale. Religion. Morale. Histoire de l'Éducation.

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
CAPÍTULO 1. CONFORMAÇÃO DA ORDEM POLÍTICA .....	24
CAPÍTULO 2. A CIVILIZAÇÃO E SEU DUPLO: INSTRUÇÃO E EDUCAÇÃO .....	57
CAPÍTULO 3. UM PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO NO IMPÉRIO.....	87
CAPÍTULO 4. RELIGIÃO, FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO: QUADRO TEÓRICO DA MORALIDADE .....	120
CAPÍTULO 5. A EDUCAÇÃO DOS SENTIMENTOS .....	155
CAPÍTULO 6. O GOVERNO DOMÉSTICO E A ELABORAÇÃO DA VIDA PRÁTICA.....	188
CAPÍTULO 7. A INFÂNCIA COMO PROBLEMA SOCIAL: A GRAMÁTICA MORAL DA VISIBILIDADE E DAS FORMAS DE RECONHECIMENTO .....	224
CAPÍTULO 8. O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO DO POVO .....	265
CAPÍTULO 9. A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E A ELABORAÇÃO DO POVO .....	306
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	343
REFERÊNCIAS .....	353

## INTRODUÇÃO

No final dos anos 1920, Lourenço Filho argumentava que a grande herança do século XIX ao pensamento em educação era uma espécie de “descoberta da criança”, com a formulação das bases psicológicas para a compreensão ampla dos processos de aprendizagem.<sup>1</sup> Imbuído da atmosfera renovadora da Escola Nova e das perspectivas abertas pela dinâmica sociocultural na República daquela década, Lourenço Filho não restringia a tal “descoberta da criança” às dimensões cognitivas/psicológicas do processo de aprendizagem: tradutor e organizador de coleções que contavam com nomes como Durkheim e John Dewey, o autor certamente reconhecia no problema desdobramentos sociais mais abrangentes.<sup>2</sup> Nesse sentido é possível afirmar – ampliando a ideia do escolanovista – que, além das teorias sobre as especificidades cognitivas, o Oitocentos (especialmente em sua segunda metade) assistiu à formação de um conjunto de práticas e de preocupações direcionadas à boa educação da infância. Esses autênticos *processos de educação*, portanto, não estavam necessariamente centrados na instituição escolar.

O influente estudo de Neil Postman, nesse sentido, indica um argumento muito semelhante ao de Lourenço Filho: entre a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do XX, o Ocidente presenciava o ápice de uma reflexão sobre a infância (*high watermark of childhood*), desencadeando processos sociais que se estendiam do letramento (escolarização) à difusão de livros específicos para aquele público (os “didáticos”, por exemplo).<sup>3</sup> Postman aponta que essas dinâmicas implicaram, sobretudo, a internalização de comportamentos desejados, ou seja, a construção de condutas e expectativas sobre a infância, imputando responsabilidades e deveres sobre aquele elemento da organização social. Todos esses elementos, a bem da verdade, não estavam limitados à esfera propriamente institucional da escola, mas perpassavam diversas dimensões de uma *esfera social* – livros didáticos e de leitura, conferências pedagógicas, participação na imprensa, instituições de caridade etc. Franco Cambi, aliás, indica que o século XIX desenvolveu certa “pedagogização da sociedade”: a articulação de um

---

<sup>1</sup> LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1967 [1930]. p.37.

<sup>2</sup> MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, Escola Nova**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. PAULILO, André Luiz. **A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935**. 430 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

<sup>3</sup> POSTMAN, Neil. **The disappearance of childhood**. Nova York: Vintage, 1994.

conjunto de práticas educativas que, ao lado da escola, organizavam a educação “em torno de uma constelação de valores e modelos culturais”.<sup>4</sup>

É certo que Franco Cambi toma como base de análise as sociedades da Europa Ocidental, onde, além de uma malha escolar efetivamente estabelecida desde o início do século XIX (incentivada por nomes da envergadura de Kant, Froebel, Pestalozzi, Herbart etc.), a escola era situada como efetivo vetor de integração nacional. Nas palavras de Richard Vinen eram sociedades que assistiam ao pleno surto industrial da segunda metade do século XIX,<sup>5</sup> com formações sociais atravessadas pelas dinâmicas de uma industrialização (urbanização, densa malha de fábricas, questões trabalhistas, cientificismo, socialismo etc.) propulsora de diferenciais significativos para a vida social quando comparada à do Império brasileiro dos anos 1850, 1860 e 1870. No entanto, o conceito de Cambi não deixa de iluminar uma preocupação básica que atravessa grupos políticos do período: ao notar uma espécie de “compromisso político-social da pedagogia” no período, o autor enfatiza como o campo da reflexão em educação estava dobrado a imperativos sociais mais amplos, como, por exemplo, a própria compreensão da educação e da instrução nos referenciais políticos/institucionais dos Estados nacionais.<sup>6</sup> A educação, dessa forma, estava situada na escola e *para além* da escola: como tema de intervenção social e política, a educação galvanizava preocupações e percepções de segmentos sociais em diversos meios (jornais, documentos oficiais, falas de professores, relatórios de polícia etc.). José Gonçalves Gondra e Alessandra Schueler indicam que

Ao longo do século XIX, o processo de escolarização na sociedade brasileira pode ser observado por meio de diversos mecanismos articulados, tais como: a) legislação escolar e política educacional; b) a constituição de um aparato técnico e burocrático de inspeção e controle dos serviços de instrução para recrutar, empregar, criar rede de poder e saber e desenvolver uma economia política da educação; c) produção de dados estatísticos para conhecer e produzir representações sobre o próprio Estado e a sua população, elementos fundamentais para a *governamentalidade* moderna.<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999 [1995]. p. 487.

<sup>5</sup> VINEN, Richard. **A history in fragments**. Londres: Hachette, 2000.

<sup>6</sup> CAMBI, 1999, op. cit., p. 413.

<sup>7</sup> GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

No Império brasileiro, com o desenvolvimento do processo de escolarização no país (sobretudo após os anos 1850), a “pedagogização da sociedade” colocou no centro das preocupações das elites imperiais a correta formação da infância: além dos jogos e brincadeiras, a infância era pensada também como o germe do cidadão futuro. Nesse sentido, as preocupações das elites políticas e dos grupos letrados do Império possuíam, sobretudo, tonalidade política. Se os relatórios provinciais demonstram sempre grande atenção aos chamados “melhoramentos materiais” (estradas, ferrovias, navegação a vapor, rios etc.) para a integração física de uma territorialidade no vasto Império,<sup>8</sup> como assegurar a integração moral da pertença e de sentimentos a uma mesma ordem política e social fundadora de um agir coletivo? Em texto de síntese de seus principais conceitos e abordagens nos anos 1930, Oliveira Vianna afirmava justamente o descompasso institucional entre a formação política e a organização nacional (“sentimentos coletivos”) capazes de rotinizar esferas de ação coletiva a partir da interiorização de uma unidade moral.<sup>9</sup> Nesse sentido, além de obras materiais e padrões de povoamento focados em vínculos de integração socioeconômica e espacial no contexto do Estado nacional,<sup>10</sup> a investigação dos processos de educação permite um ângulo sugestivo para as análises dos esforços políticos imperiais nas possibilidades de construção de uma nação civilizada, construída sobre horizontes coletivos de identidade moral. Oliveira Vianna, aliás, ele próprio um intelectual preocupado com temas semelhantes em plena República (como bem demonstra o livro de Maria Stella Bresciani),<sup>11</sup> realçava sobretudo os problemas de superação do “insolidarismo” que grassava a formação histórica brasileira, com uma população esparsamente distribuída em regiões de precário contato e restritos raios de sociabilidade. Como pensar, fundamentalmente, a coesão social à luz da formação

---

<sup>8</sup> Na historiografia mais recente, diversos estudos tem explorado justamente o entrelaçamento entre ciência e técnica na construção de um “território” imperial, propondo dimensões de entendimento de um projeto integrado de nação no Brasil imperial. Cf. SOUSA NETO, Manoel Fernandes. **Planos para o Império**. São Paulo: Alameda, 2012. GESTEIRA, Heloisa; CAROLINO, Luis Miguel; MARINHO, Pedro. **Formas do Império**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

<sup>9</sup> OLIVEIRA VIANNA, Francisco José. A nação e o Estado. **Insight**, Rio de Janeiro, n. 63, p. 92-94, 2013 [1932].

<sup>10</sup> Cf. COSTA, Dora Isabel Paiva. **Fronteiras nas Américas**. São Paulo: Alameda, 2014. GIDDENS, Anthony. **O Estado-nação e a violência**. Trad. Beatriz Guimarães. São Paulo: EDUSP, 2008 [1985]. TILLY, Charles. **Coerção, capital e Estados europeus**. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: EDUSP, 1996 [1992].

<sup>11</sup> BRESCIANI, Maria Stella. **O charme da ciência e a sedução da objetividade**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

histórica do Brasil?<sup>12</sup> A educação, nos tempos imperiais, era um dos temas por excelência nesse sentido, oferecendo possibilidades de interfaces teóricas centrais a tais discussões.

Nesta pesquisa analiso o lugar da educação, da moral e da religião na construção de imagens sobre a “infância” na Corte imperial. O recorte cronológico compreende o período situado entre as duas importantes reformas do ensino: a reforma do ministro Couto Ferraz, em 1854, e a do ministro Leôncio de Carvalho, em 1879. Trata-se de um momento em que a infância efetivamente era objetivada nas atenções do Império: além da produção livresca destinada àquele público (tanto livros de leitura quanto livros didáticos especificamente escritos para a infância), os professores debatiam a instrução e a educação da infância em congressos. Surgiam também institutos para instrução de crianças cegas e surdas, asilos para crianças desvalidas, sociedades de instrução. Diversos periódicos e tipografias, aliás, alçavam temas de educação à publicidade (tanto na Corte quanto nas províncias). É no centro do processo de afirmação do Estado imperial, portanto, que a temática da infância pode ser situada – afinal, além da ordem política e dos homens de letras,<sup>13</sup> a própria historicidade da infância permite entrever as tensões políticas, sociais e culturais de uma formação social.<sup>14</sup> Historicidade que está fundamentada no entrecruzamento de saberes que – a partir da moral, da educação e da religião – articulam uma estrutura para as imagens da infância no período destacado.

Pretendo discutir como os saberes construídos, conforme argumenta Willem Frijhoff, delimitam a própria infância como *campo de intervenção social*,<sup>15</sup> lançando alguma luz sobre o entendimento da formação política e social de uma nação que, para ser construída, começava a delimitar, hierarquizar e conhecer seus próprios cidadãos. Analisando as percepções sobre o problema da infância e da educação, bem como seus nexos institucionais e sociopolíticos em relação a valores (moral, religião etc.) à luz da formação do Império, o trabalho aponta possibilidades de entendimento e teorização sobre significativas transformações do período imperial, especialmente em relação aos processos sociais dos anos 1850 e 1870, situados no entrecruzamento de percepções sobre

---

<sup>12</sup> OLIVEIRA VIANNA, Francisco José. **Populações meridionais do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2005 [1920].

<sup>13</sup> Cf. CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, 1988.

<sup>14</sup> DEKKER, Jeroen; KRUTHOF, Bernard; SIMON, Frank; VANOBBERGEN, Bruno. Discoveries of childhood in history. **Paedagogica Historica**, Londres, v.48, p. 1-9, 2012.

<sup>15</sup> FRIJHOF, Willem. Historians's discovery of childhood. **Paedagogica Historica**, Londres, v. 48, p. 11-29, 2012.

a infância. Nesse sentido, seguindo as pistas teóricas e historiográficas sintetizadas por Izabel Marson e Cecília Helena de Salles Oliveira, a pesquisa está situada em uma linha de argumentação afastada de leituras que atribuem um sobrepeso a “heranças coloniais” reiterativas por meio de estruturas “atrasadas” que obstruiriam mudanças e transformações sociais de amplo alcance no Oitocentos brasileiro, demarcando a intangibilidade de uma nação marcada pela atrofia de sua sociedade civil e pela tibieza de seus vínculos sociais/institucionais de coesão e estruturação.<sup>16</sup> Longe de uma sociedade refratária às transformações do Oitocentos ou de uma cultura inautêntica, o circuito de saberes sobre a infância, tangenciando certas condições estruturais de produção e reprodução da forma social, sublinham a dinamicidade e a historicidade da sociedade imperial. Portanto, deslocado de modelos teóricos que realçam a hipertrofia do Estado e uma inautenticidade/inatividade da sociedade civil na formação social brasileira, meu argumento enfatiza a coerência e a dinâmica da forma social em uma dupla relação: como *suporte* organizado em torno de uma esfera educacional (circulação de livros didáticos, pareceres de professores, debates na imprensa etc.) e como *referente* para as imagens formativas (difusas pelos processos de educação nas relações com valores, nas condições de reprodução de uma sociedade imperial, nos pressupostos para o pensamento de uma forma social em geral etc.).

No primeiro capítulo, discuto algumas preocupações com a educação da infância disparadas, sobretudo, pelo texto legal de 1827 e a quase “pioneira” obra de José Paulo Figueiroa Nabuco de Araújo, associando pautas da educação da infância às possibilidades de um governo político sobre a nação. A partir desta angulação inicial da abordagem tomo como eixo algumas das influentes obras de José da Silva Lisboa, visconde de Cairu, que, na Corte, seguramente expressaram uma das primeiras preocupações *efetivamente sistemáticas* com os processos de educação. Em seus livros sobre educação, aliás, existe um explícito esforço de pensar o Império como contraponto a certas ideias de um período ainda profundamente marcado pelo racionalismo do Setecentos, pelas doutrinas materialistas e pela ciência, além do impacto da Revolução Francesa e do contexto das mobilizações de 1830 na França: a partir de um fino diagnóstico daqueles tempos, Stefan Zweig asseverou que os homens acreditavam mais no “progresso” do que na Bíblia:

---

<sup>16</sup> MARSON, Izabel; OLIVIERA, Cecília Helena de Salles. Liberalismo, monarquia e negócios: laços de origem. In: MARSON, Izabel; OLIVIERA, Cecília Helena de Salles (Orgs.). **Monarquia, liberalismo e negócios no Brasil: 1780-1860**. São Paulo: EDUSP, 2013. p. 9-33.

crença infalível (*unumstößlich*) nos “milagres” da ciência e da técnica.<sup>17</sup> Cairu sintomaticamente recolocou o sagrado e o religioso em termos significativos para a formação do Império brasileiro no sentido de oferecer um substrato ético para sua composição política. Essa é a *démarche* de um esforço de conformação da ordem social, ou seja, uma convergência entre a construção da ordem e do Estado imperial e a tangibilidade de suas formas de sociabilidade e simpatias sociais. Trata-se de ancorar as formas de sociabilidade efetivadas por vínculos formativos dos processos de educação, de modo que a ordem social e política repousava sobre a rotinização de ações e valores. Nesse sentido, o entrelaçamento entre moral, educação e religião é central para Cairu na elaboração de pautas sociopolíticas para um elemento específico, a infância, que galvaniza expectativas quanto à produção e à reprodução de uma sociedade imperial.

“A civilização e seu duplo: instrução e educação”, segundo capítulo, desenvolve percepções da infância a partir do entrelaçamento entre educação e civilização no Império brasileiro. Civilização aqui significa uma transformação social orientada no sentido de uma autoconformação em relação a valores (interiorização de condutas, polidez, moral etc.): como ação humana consciente, este enquadramento da civilização apresenta uma implicação política central na construção de uma ordem imperial. Desdobrando alguns elementos referentes à construção de um campo didático junto à cultura letrada imperial (autoria, edições etc.), analiso o significado de dois dos mais famosos livros didáticos nos anos 1850: o *Pequeno catecismo histórico*, de Fleury, e o *Tesouro de meninos*, de Blanchard. Nesse sentido, se a célebre obra de Fleury ensinava a ordem social a partir de pautas morais (religiosidade, honestidade, caridade etc.) entrelaçadas a instituições sociais (governo, Igreja etc.), indicando a religião como elemento central de civilização e educação da infância no Império (contextualização de uma gramática social comum por meio de exemplos e prescrições de moralidade das ações), o livro de Blanchard aponta diferenciais significativos. Obra de ampla circulação no Império entre os anos 1850 e 1870, as lições, compostas a partir de diálogos entre um pai e seus filhos (forma muito comum em diversos livros didáticos do período), situam os elementos de instrução e educação (moral, religião, temperança etc.) no conjunto de *práticas de civilidade*, ou seja, prescrição de condutas fundamentais para o reconhecimento social.

---

<sup>17</sup> ZWEIG, Stefan. *Die Welt von Gestern*. Berlim: Insel, 2013 [1942]. p. 20.



O terceiro capítulo discute a centralidade dos anos 1850 para o entendimento dos processos de educação no Império brasileiro: momento marcado pela difusão de livros didáticos, abertura de escolas privadas e legislações específicas sobre o ensino. Adolfo Morales de Los Rios Filho, sintetizando importante material histórico e sociológico sobre a vida na Corte, indicava justamente o “mercantilismo desenfreado” daquele tempo marcado, fundamentalmente, pela diversificação de ações no campo do ensino imperial.<sup>18</sup> Neste capítulo, encaminho a discussão no sentido de propor um quadro conceitual articulado à pesquisa empírica de documentação para sugerir linhas de entendimento das significativas transformações socioculturais do Império no período. Para tanto, tomo como eixo o regulamento editado pelo ministro Couto Ferraz, em 1854, central para a organização da instrução na Corte, sistematizando a separação de níveis de ensino (primário, secundário e superior), bem como a inspeção de estabelecimentos de ensino, hierarquização de saberes etc. Conforme as análises que proponho, o documento pode ser entendido como uma agenda de perspectivas abertas dentro do Império brasileiro, situando o problema da educação efetivamente como uma proposta de intervenção social.

Os processos de educação, tangenciando a dinâmica social no Império, definiam um campo próprio de publicidade, delimitando uma *esfera educacional* nascente, com eco em periódicos, legislação, tipografias etc. A diversidade do material de análise, nesse sentido, é sintomática desta percepção que sugiro sobre a esfera educacional: além de relatórios de ministros do Império e de publicistas do período, analiso processos manuscritos de professores junto às autoridades e livros didáticos no sentido de investigar uma espécie de “genética do indivíduo”, ou seja, a inserção da infância na seriação de práticas morais que, mobilizadas para a interpretação das origens do agir, são fracionadas em saberes conformadores das intenções da ação. Processo, este, que assume a infância como ponto de partida para a decomposição da gênese do agir e suas inclinações interpretadas mediante a estruturação da moralidade. Pensada mediante uma relação com valores que demarcam linhas de reconhecimento e estima social (educação, honradez etc.), a educação abria as perspectivas de uma integração assimétrica na ordem imperial regularizada por instâncias morais construídas nos processos de educação e garantidas na reiteração estrutural de prescrições (moralidade).

---

<sup>18</sup> DE LOS RIOS FILHO, Adolfo Morales. **O Rio de Janeiro imperial**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

O quarto capítulo, “Religião, formação, educação: quadro teórico da moralidade”, pretende justamente explorar essa dimensão da moralidade como internalização dos valores e distribuição das prescrições do agir, agora, como núcleos de *integração* do fracionamento das gêneses em um *processo orientado*. Nesse sentido, discuto a proposição de uma ideia de formação no contexto da reflexão sobre a infância no Império. Investigando compêndios escolares, debates de professores em periódicos da Corte e tratados pedagógicos, reflito sobre a infância como gênese do indivíduo, processo *originário* do futuro cidadão, entendendo a temporalização como forma de dinamização de valores e de abordagem das próprias origens (tema tão caro ao Oitocentos) da organização social. Dinâmica que sinaliza uma dupla imagem em relação à infância: como campo de construção de saberes, trata-se da proposição de uma *instrução*, exercitando o intelecto nas letras e nas ciências; como composição da moralidade, a construção de um autêntico processo de *educação* era central na orientação condutas na vida social. Tratava-se, a rigor, de construir e fixar a moralidade como governo dos costumes e mediação central para a organização social.

A polaridade instrução-educação, aliás, converge em outro ponto central: o entendimento das formas de instrução-educação como dimensões de *formação*, assinalando nexos significativos para a constituição e a ordenação da autenticidade e da tangibilidade de uma forma social no Brasil. Nesse sentido, em íntima ligação com a religião, a moralidade permitiria uma especificação da infância como categoria social problematizada a partir das singularidades da esfera educacional. Com enfoque nos anos 1860 este capítulo situa os debates sobre a formação no contexto das pautas Românticas que, levantadas no Império dos anos 1830, encontravam importantes desdobramentos/rupturas que matizariam algumas imagens do próprio entendimento da nação no Segundo Reinado, abordando a temática da instrução-educação como importante núcleo de organicidade e ordenação moral da sociedade imperial. A educação desenhava propostas de formação na medida em que preconizava um plano ordenado para o desenvolvimento moral, estabelecendo uma relação de *sentido*, disposta desde a infância, para a gênese e as “inclinações” das ações do homem e do futuro cidadão. Trata-se, basicamente, de pensar a construção da infância no horizonte do Império e da nação, rotinizando práticas de moralidade para, a um só tempo, construir um quadro valorativo de orientações das ações e do governo dos costumes na sociedade imperial.

Em “A educação dos sentimentos”, quinto capítulo, pretendo examinar a vinculação política do cultivo (educação) dos sentimentos educados, entendendo o regramento dos sentimentos como forma de governo da vida e dos costumes. Para tanto, o eixo das análises é a documentação manuscrita das Conferências Pedagógicas ocorridas na Corte a partir dos anos 1870, interpretada em estreito diálogo com livros didáticos, pareceres oficiais do Império e os sentidos propriamente pedagógicos que alguns dramas adquirem no período (especialmente as peças de Antonio Castro Lopes e Constantino Gomes de Souza). Os processos de educação vinculados à infância retomam uma conformação da ordem imperial por meio da mobilização de uma gramática moral em que os sentimentos e os afetos desempenham funções centrais na estruturação da forma social e em seus mecanismos de reprodução. Minha intenção é discutir, sobretudo, como as ações sociais podem ser formalizadas a partir da *obediência*, orientando as condutas no sentido da interiorização de máximas e de sentimentos morais. Não à toa, uma imagem recorrente na documentação do período analisado é a analogia da escola como uma “sociedade em miniatura”. A partir deste entendimento, desdubro a estruturação de práticas que organizam os processos de educação em torno da conformação e do regramento dos sentimentos (docilidade, reverência, paixões, inveja etc.) – elementos que encontram, no núcleo disciplinar/formativo da obediência, um importante eixo de integração assimétrica da infância na sociedade imperial.

Baliza importante para essa integração, aliás, pode ser investigada em certas percepções sobre a família – nos termos da documentação, o “governo doméstico”, tema do sexto capítulo (“O governo doméstico e a elaboração da vida prática”). Aqui, além de uma percepção fundamental sobre o papel social da mãe, a estruturação da moralidade nas percepções sobre a infância ganha a dimensão de uma espécie de elaboração da *vida prática*: especialmente a partir dos anos 1870, as lições sobre a economia doméstica e seus preceitos (poupança, sobriedade, retidão etc.) orientavam a moralização do próprio *cotidiano* e de seu núcleo familiar. A reposição de elementos de moralidade na elaboração da vida prática situa a análise dos processos de educação da infância no contexto de uma economia moral do indivíduo: trata-se de sugerir, como ângulo de análise, a percepção de uma esfera educacional aberta ao entendimento de indivíduos privados que se orientam publicamente nas dinâmicas de intercâmbio da forma social, ou seja, uma espécie de racionalidade associativa que reduz à *praxis* cotidiana parte significativa dos ideais Românticos de formação dos anos 1850 e 1860. Articulando livros didáticos e

intervenções de homens de letras na esfera educacional (André Rebouças e Augusto Emilio Zaluar, por exemplo), neste capítulo desdobro as modalidades daquela vida prática em seus nexos sociais mediados por imagens da família e do núcleo moralizador na figura da mãe. Nesse sentido, as lições da infância repõem, no conjunto mais pragmático do cotidiano (a vida prática), uma rearticulação do governo dos costumes, agora organizado também em um governo doméstico e, sobretudo, em uma economia moral do indivíduo para a vida prática.

Em “A infância como problema social: a gramática moral da visibilidade e das formas de reconhecimento” (sétimo capítulo), parte desse argumento é retomada para discutir, a partir da publicidade de imagens e valores vinculados à esfera educacional, a estruturação dos processos de educação da infância formatados também por elementos de reconhecimento e de formas de visibilidade daquele conjunto social no interior da sociedade imperial. Trata-se, portanto, de pensar as linhas de força estruturantes dos processos de educação da infância (moral, educação e religião) à luz de uma esfera educacional que, para além da proposição de saberes e imagens, pode ser investigada por meio de alguns nexos institucionais: no caso das instituições de abrigo e educação da Corte (o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Asilo dos Meninos Desvalidos, por exemplo), aliás, mediante a figura do “desvalido” a infância pode ser pensada também como problema social. Nesse sentido, o próprio campo do social adquire um caráter problemático, na medida em que supõe uma área de intervenção para correção de déficits por meio dos processos de educação. A dimensão do cuidado com a questão social, entrecruzada ao conjunto de valores mobilizados na esfera educacional, configura a gramática moral que internamente estrutura a instituição da forma social e a reprodução de uma sociedade imperial.

Enfim, os últimos capítulos desta pesquisa (“O problema da educação do povo” [oitavo capítulo] e “A educação da infância e a elaboração do povo” [nono capítulo]) podem ser lidos como dois movimentos de um mesmo conjunto. Desdobrando a percepção problemática do social, a infância coloca em questão a própria constituição do povo. Esses capítulos analisam, no amplo circuito de debates públicos e de ideias da esfera educacional nos anos 1870 na Corte, as disputas pela elaboração do povo a partir de sua busca genealógica nas inclinações e nas paixões da infância. A estruturação da moralidade e sua interrelação com a religião, aqui, sofrem algumas inflexões significativas: especialmente à luz das críticas dirigidas contra a monarquia nos anos 1870

(sobretudo nas publicações de republicanos e de positivistas), por exemplo, os saberes mobilizados por aqueles dois elementos (moral e religião) são rearticulados. Como procuro argumentar no capítulo final, não se trata de uma anulação do religioso, tampouco de um processo de secularização linear: moral e religião, pensadas na formação da infância, apontam agora para além da *sociedade imperial*, mas são pensadas como componentes estruturais da instituição de uma *forma social* – ou seja, como fundamentos da vida coletiva. Nesse ponto, os processos de educação da infância, como organizadores da vida social, repõem a moral e a religião na educação da infância não necessariamente no horizonte de uma sociedade tematizada *especificamente* (como sociedade *imperial*), mas como fundamentos para uma forma social em geral (ponto importante, por exemplo, junto às agendas republicanas na Corte).

Além dos importantes grupos de críticos da monarquia, os capítulos discutem a rearticulação de diversos outros ideais de educação da infância, evidenciando a polissemia do circuito de ideias e das dinâmicas de publicidade da esfera educacional. Nesse sentido, analiso os materiais das Conferências Populares e de diversas intervenções dos grupos letrados junto à esfera educacional da Corte. Trata-se, portanto, de encerrar o percurso de investigação oferecendo um entendimento da reforma do ministro Leôncio de Carvalho, em 1879, como síntese dos debates da esfera educacional e refinamento nas percepções sobre as especificidades da infância. Aqui, portanto, procuro evidenciar uma convergência estrutural nas linhas de força desta pesquisa, de modo que moral, educação e religião, mobilizando um contexto interpretativo para o governo moral do povo, enfatizavam, na busca genealógica dos valores a partir da educação da infância, as possibilidades de entendimento de uma sociedade civil coerente no Império.

A delimitação de imagens e saberes sobre a infância, estruturados a partir de linhas de força como a moral e a religião, organizava uma esfera educacional no Império brasileiro. Além de instância de difusão de ideias e publicidade de temáticas vinculadas aos processos de educação, a esfera educacional promovia uma instância de problematização da educação como tema social. É certo que a efetiva institucionalização de preocupações mais sistemáticas com a educação, no Brasil, está situada na modernização conservadora dos anos 1930 e 1940, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, respaldada por importantes órgãos administrativos (Conselho Nacional de Educação, Diretoria Geral de Educação etc.), além do ambiente de renovação pedagógica com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e o Instituto Nacional de

Estudos Pedagógicos. A rigor, o próprio entendimento de um *sistema educacional* no Brasil (ou seja, a estruturação de uma malha escolar funcionalmente integrada a partir de demandas e políticas especificamente orientadas em articulações e dinâmicas burocráticas) foi produto direto das transformações socioeconômicas desencadeadas entre as décadas de 1920 e 1940 e dos novos mecanismos de rotinização de cultura.<sup>19</sup> Nesse sentido, os tempos de Francisco Campos e Gustavo Capanema encontravam na institucionalização estatal (uma espécie de “modernização administrada”) um veículo para galvanização e coordenação de ações no campo da educação, estruturando pautas de “reconstrução nacional” a partir da ênfase em cortes e rupturas com o “arcaísmo”, ao ressaltar a opacidade dos processos de educação e a intangibilidade de uma esfera educacional entre a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas republicanas.<sup>20</sup>

A esfera educacional investigada aqui, contudo, não é restrita a processos de institucionalização, tampouco ao problema (caro ao século XX) de um *sistema educacional*. Meu argumento é que seus marcos podem ser encontrados na conjuntura de construção/afirmação do Estado nacional no século XIX, especialmente entre os anos 1850 e 1870. Para além do âmbito formal de instituições, a esfera educacional implica uma relevância social das especificidades dos processos de educação. Relevância, esta, que tangencia a própria coerência da *forma social* no Império. Trata-se de uma dimensão que vincula uma *problematização* das pautas de educação, bem como a estruturação de instâncias de visibilidade e difusão que estabelecem nexos internos entre as tensões e as proposições e seus desdobramentos mais amplos a partir da delimitação de imagens e de saberes (valores, condutas, significados etc.) específicos sobre a infância. É justamente nesse ponto, aliás, que a ampliação do argumento inicial de Lourenço Filho faz sentido: a “descoberta da criança” no pensamento oitocentista pode ser pensada no circuito de ideias de uma esfera educacional e na estruturação de uma *dinâmica* social em relação a valores, oferecendo sentidos básicos do agir a partir da elaboração de uma gramática moral e da fundamentação das interações sociais no campo da moralidade. A

---

<sup>19</sup> NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. In: FAUSTO, Boris (Org.). **O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889-1930)**. São Paulo: DIFEL, 1978. (Vol. 9). SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 1984. MICELI, Sérgio. O Conselho Nacional de Educação: esboço de análise de um aparelho do Estado. In: **A Revolução de 30: seminário internacional**. Brasília: Editora UnB, 1982. CANDIDO, Antonio. A Revolução de 1930 e a cultura. In: CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite**. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2011 [1986].

<sup>20</sup> MORAES, Maria Célia Marcondes. **Educação e política no pensamento de Francisco Campos**. 391 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1990.

investigação, portanto, analisa a constituição de mediações internas para o entendimento da modernidade imperial e de seus mecanismos de produção e de reprodução internamente articulados na formação social.

## CAPÍTULO 1 | CONFORMAÇÃO DA ORDEM POLÍTICA

Investigando as imbricações entre a nação e a educação na política do Estado moderno (especialmente a partir do final do Setecentos), Antoine Prost arrisca uma instigante fórmula: a escola não construiu a nação, *mas a nação construiu a escola*.<sup>21</sup> No caso brasileiro, a assertiva do historiador francês ilumina uma dimensão central para a discussão desta investigação: sobretudo a partir da independência política (1822) e da consolidação do Estado imperial no Segundo Reinado (anos 1840-50), uma preocupação sistemática com a instrução pública e com a educação começou a ser desenhada. José Bento da Cunha Figueiredo, Inspetor Geral da Instrução na Corte, enfatizava a necessidade de os professores procurarem “distinguir-se mais pelo primor e demonstrações praticas de sua propria iniciativa e experiencia, do que pela erudição e imitação servil dos escriptores estranhos aos nossos usos, costumes e necessidades praticas” – finalizava, pois, considerando que “necessitamos firmar, pela educação, a indole do nosso character nacional”.<sup>22</sup> A escola e as preocupações políticas sobre a educação, desdobrando a ideia de Prost, sobrevêm à constituição política da nação.

No caso brasileiro, as implicações sociopolíticas desses processos são centrais para o entendimento da formação do Império. A independência e a construção do Estado imperial implicaram uma ruptura em relação ao próprio estatuto do saber. É à luz dessa dinâmica que a “ordem dos livros” demonstrava a crescente preponderância das elites civis sobre a antiga estrutura eclesiástica do período colonial: conforme o estudo de Selma Rinaldi de Mattos, especialmente entre os anos 1830 e 1850, processos decisivos nesse sentido seriam fundamentais para articulação das práticas em educação à afirmação do Estado e de uma sociedade imperial, ao passo que as próprias elites dirigentes do Império consolidariam a proeminência de uma “ordem civil” sobre o antigo primado eclesiástico.<sup>23</sup> Além das grandes tipografias da Corte, aliás, os governos provinciais produziram estímulos (prêmios) para que professores escrevessem livros escolares.

<sup>21</sup> PROST, Antoine. Introduction. In: FALAIZE, Benoit; HEIMBERG, Charles (Orgs.). **L'école et la nation**. Paris: Éditions ENS, 2013. p. 18.

<sup>22</sup> FIGUEIREDO, José Bento da Cunha. **Relatorio da Inspectoria Geral da Instrução Primaria e Secundaria do municipio da Corte**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878a. p. 29.

<sup>23</sup> MATTOS, Selma Rinaldi de. **O Brasil em lições: a história como disciplina escolar**. Rio de Janeiro: Access, 2000.



Contudo, convém expandir o argumento: as próprias preocupações a respeito do tema mais amplo da educação delimitariam um processo mais abrangente. Para além das instituições letradas centradas na estrutura eclesiástica durante a colônia,<sup>24</sup> a construção do Império implicava um movimento galvanizador de uma ordem civil que trazia para si a tarefa de construir as bases da instrução e da educação: a ordem imperial, nesse sentido, seria articulada em torno de uma complexificação de agentes e de procedimentos em relação à escola e à educação. Processo que, formalmente iniciado já na Carta de 1824 (que franqueava instrução primária gratuita), mobilizaria boa parte das elites políticas a partir dos anos 1830.

A lei de 1827 (chamada também de “lei das escolas de primeiras letras”) pode ser pensada nos primeiros passos de um processo de formação do Império, estendendo os interesses do Estado sobre as matérias da educação – entendo a escola, fundamentalmente, como espaço político por excelência. Detendo-se na regulamentação de escolas de primeiras letras (as futuras “aulas primárias”), no provimento de professores e na prescrição de alguns conteúdos curriculares, o texto legal asseverava que

Os Professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrinada religião catholica e apostolica romana, proporcionados á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil.<sup>25</sup>

A fim de sistematizar as prerrogativas do ensino no Império brasileiro, a formalização da educação na lei de 1827 permite entrever a forma como a educação e a instrução da infância permeavam as preocupações políticas na formação do Estado imperial: tratava-se, sobretudo, de instrumentalizar uma nova forma de legitimidade, construindo virtudes e deveres morais junto ao novo agrupamento político de cidadãos. João Paulo Garrido Pimenta argumenta que a educação não deve ser entendida como mero apêndice de um tema político maior – a história da educação nos processos de Independência e de construção do Império, antes, deve ser analisada como um elemento

---

<sup>24</sup> Cf. MORAES, Rubens Borba de. **Livros e bibliotecas no Brasil colonial**. Brasília: Briquet de Lemos, 2006.

<sup>25</sup> BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. In: BRASIL. **Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1827**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878b. Parte I. p. 72.

constitutivo das próprias dinâmicas sociais e políticas em jogo ao longo do Oitocentos.<sup>26</sup> François-Xavier Guerra, nesse sentido, considerava a alfabetização e o letramento como elementos conjuntivos de afirmação de uma modernidade no espaço americano.<sup>27</sup> Não se tratava apenas de reatualizar o preceito Ilustrado de escola/letramento como “difusão das Luzes” – ou, na fórmula de Pierre Chaunu, o otimista esforço de um *conhecimento conquistador (conquérrante)*. A ideia dizia respeito, antes, à construção de uma ordem política pactuada pelo *entendimento* entre os novos atores e pelo esforço de sincronia com preceitos e valores europeus.<sup>28</sup>

Em um Império ainda “tateante” nos anos 1830, um dos célebres entusiastas do pragmático texto legal de 1827, José da Silva Lisboa (visconde de Cairu), não deixou de se preocupar mais detidamente com a educação da infância. Conhecido nome da construção do Império e divulgador dos textos de Edmund Burke e Adam Smith – além de importante referência nos estudos de Economia Política –,<sup>29</sup> Cairu entrelaçava a escolarização do jovem Império a dimensões educacionais e instrutivas, analisando a temática a partir da proposição de um verdadeiro sistema para a organização do Estado nacional e de uma estrutura social. A *démarche*, fundamentalmente, estava situada em um esforço de investigação sobre os

[...] motivos e as regras dos actos dos homens, quando obrão como entes racionais e livres, e os fins á que se devem dirigir para obterem a felicidade de que são capazes. Para esse propósito convem indagar as originaes distincções do justo e injusto, bem e mal, virtude e vicio, e os indispensaveis deveres que cada hum he obrigado a satisfazer para com Deos, para comsigo, para com os seus semelhantes, para com o Governo do paiz e ainda para com todos os povos.<sup>30</sup>

A empreitada de Cairu foi certamente uma das pioneiras no debate educacional no jovem Império. Não foi, contudo, a única: o texto, ao lado da obra de José Figueiroa

<sup>26</sup> PIMENTA, João Paulo Garrido. Education and historiography of Ibero-American independence: elusive presences, many absences. *Paedagogica Historica*, Londres, v. 46, p. 419-434, 2010.

<sup>27</sup> GUERRA, François-Xavier. **Modernidad e independencias**: ensayos sobre las revoluciones hispánicas. Mexico, DF: Fondo de Cultura Económica, 2000. p. 275.

<sup>28</sup> CHAUNU, Pierre. **La civilisation de l'Europe des Lumières**. Paris: Flammarion, 1982.

<sup>29</sup> Cf. ROCHA, Antonio Penalves. **A economia política na sociedade escravista**. São Paulo: Hucitec, 1996. NOVAIS, Fernando; ARRUDA, José Jobson. Prometeus e Atlantes na forja da nação. In: LISBOA, José da Silva. **Observações sobre a franquesa da indústria, e estabelecimento de fábricas no Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1999.

<sup>30</sup> LISBOA, José da Silva. **Constituição moral e deveres do cidadão, parte I**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1824. p. 1.

Nabuco de Araújo,<sup>31</sup> ilustra uma etapa central para o entendimento dos processos de educação correlacionados à constituição política da nação. Nabuco de Araújo, por exemplo, foi autor de um compêndio de saberes (aritmética, gramática, arquitetura, agricultura etc.), apresentando curtas reflexões sobre a educação, que, conforme suas próprias palavras, “afeeiçôa a vontade á virtude, e he capaz de crear nas almas tenras o Amor da Patria, e do Soberano, á todas as virtudes cívicas”.<sup>32</sup> Ao passo que o principal foco de Nabuco de Araújo era instrutivo, organizando saberes para a ilustração da nação (no sentido mais estrito do termo *compêndio* no período), os livros de Silva Lisboa caminhavam em direção sensivelmente diferente, uma vez que Cairu efetivamente conferiu tratamento sistemático para os processos educativos ao inscrevê-los em um entendimento muito particular da própria estruturação do Estado imperial entre os anos 1820 e 1830. Dessa forma, embora iluminados pela atenção com que o autor enfoca temas educacionais, os argumentos de Cairu apenas desdobram os processos de educação na medida em que estes são tratados a reboque de uma rotinização sociopolítica mais abrangente.

Ao situar a investigação das relações humanas na esfera de uma “constituição moral”, Cairu propunha uma reflexão da “Moral Publica”, que “fórma o que se chamão Bons Costumes em todos os Povos de consideravel gráo de civilização”.<sup>33</sup> Já na dedicatória da primeira parte (endereçado ao Imperador Pedro I), o autor indicava que o estudo da constituição moral representa a “synopse litteraria de huma Sciencia, que deve fazer mui essencial parte da INSTRUCÇÃO PUBLICA”. Cairu, basicamente, dedicava suas páginas sobre moral pública para desdobrar e aprofundar seu entendimento da Carta fundadora de 1824, preservando o Império brasileiro das perturbações políticas da modernidade. Nos cerrados debates travados com autores setecentistas (especialmente Voltaire, Volney e o materialismo de D’Holbach), Cairu asseverava que

[...] a Mocidade da Europa em grande parte se perverteo, e com a corruptéla se preparou a Catastrophe Revolucionaria de 1789 [...] quando os impios revolucionarios, destroindo a Monarchia e proclamando a Republica, levarão o delirio ao excesso de commetterem

---

<sup>31</sup> NABUCO DE ARAÚJO, José Paulo Figueiroa. **Compendio scientifico para a mocidade brasileira**. Rio de Janeiro: Plancher-Seignot, 1827.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. V.

<sup>33</sup> LISBOA, 1824, op. cit., p. IV.

o mais diabolico Sacrilegio de na Cathedral de Paris elevarem altar á *Deosa da Rasão*, com as mais horribilidades notorias.<sup>34</sup>

A moralização dos costumes e do agir significava a *construção* de um tecido sociopolítico para o Império brasileiro. O ponto de partida de Cairu, portanto, era o da elaboração de uma ordem política entendida *pari passu* a uma rotinização do agir pelos processos de educação dos futuros cidadãos. Esse trabalho de *construção* é a chave para a sistemática do autor. Lisboa, nesse sentido, situava sua reflexão moral na chamada “Ordem Moral”.<sup>35</sup> Fundamentalmente, tratava-se de assinalar que “a constancia da Ordem Moral, não obstante as irregularidades dos homens (de que são causa suas ignorancias, paixões irracionaes, e brutos appetites) se manifesta ao atento observados, não só pela historia das Nações, mas tambem pelo curso ordinario dos negocios da vida”. Cairu pretendia instruir e educar as condutas *politicamente*: era no palco de legitimidade do Estado imperial que a vida social seria regradada. Se o autor desenha uma teorização sobre a coesão do jovem Império, ele apenas o faz na medida em que busca as mediações das relações sociais na estrutura política da monarquia, de modo que, como consequência da ordem moral contruída,

[...] os individuos de todas as classes são animados a trabalhar, cazar, commerciar, navegar, e exercer as suas industrias com affinco e esmero; na moral certeza de que, as mulhares serão fieis, os filhos obedientes, os criados respeitosos, e a sua pessoa, propriedade, e honra, seguras contra a violencia e fraude dos perversos. Se não houvesse essa perenne confiança, transtornar-se-hião os negocios da sociedade, tudo seria confusão e desordem, e os homens sentirião velos movimento retrogrado para o estado selvagem.<sup>36</sup>

O preceito fundante era o tema das “simpatias” (eco direto da filosofia moral de Adam Smith), ou seja, a “effectiva e mutua complacencia e ajuda na prosperidade, ou desgraça da Humanidade”. Afinal, “pelo dote da Sympathia, ninguém póde ser indifferente e insensivel ao bem ou ao mal dos outros”.<sup>37</sup> Cairu entendia a formação

<sup>34</sup> LISBOA, 1824, op. cit., p. VII.

<sup>35</sup> NARITA, Felipe Ziotti. **O século e o Império: tempo, história e religião no Segundo Reinado**. Curitiba: Prisma, Appris, 2014. (Coleção Ciências Sociais)

<sup>36</sup> LISBOA, 1824, op. cit., p. 8.

<sup>37</sup> LISBOA, José da Silva. **Constituição moral e deveres do cidadão, parte II**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1825a. p. 45.

política da nação a partir de uma “grande família”, estruturando relações de “confidência” que os indivíduos prestam ao “Soberano benigno, que se gloria do titulo de Pai da Patria, e de ser digno do constante amor de seu Povo, porque eficazmente procura a sua felicidade”.<sup>38</sup> Sérgio Buarque de Holanda considerava o “rígido paternalismo” de Silva Lisboa uma clara reação às “ideias modernas” aguçadas pelas revoluções na França e nos Estados Unidos, uma vez que Cairu demonstrava como “uma lei moral inflexível, superior a todos os cálculos e vontades dos homens, pode regular a boa harmonia do corpo social, e portanto deve ser rigorosamente respeitada e cumprida”.<sup>39</sup> A estrutura paternalista/personalista enfatizada por Holanda implica um desdobramento importante, entendendo a sociedade civil como prolongamento da esfera doméstica e da família patriarcal. Nesse sentido, a formação sociopolítica seria maculada pelo particularismo e pelo patrimonialismo no campo do Estado, especialmente em sua dimensão relacional com a sociedade civil, o que expressaria uma forma anti-moderna por excelência. Creio que o argumento do historiador paulista é certo na medida em que assinala a reação de Cairu, sobretudo, contra a Revolução Francesa; porém, acho bastante questionável a percepção derivada desse juízo (uma sociedade imperial em descompasso com a modernidade, uma vez que a formação era bloqueada pelas heranças coloniais reafirmadas teoricamente por Cairu).

Holanda, bem próximo da teoria da racionalização weberiana, enfatiza o impedimento sociológico à *diferenciação* do que Weber chamava de “esferas de vida” (*Lebenssphären/Lebensbereiche*) como mecanismos de atribuição de valor interno às suas dinâmicas normativas de institucionalização e expectativas. Certamente, a própria retórica de Silva Lisboa a respeito da soberania do corpo político permite entrever o argumento. Contudo, é importante frisar que o jogo entre estrutura política/civil e o prolongamento de uma esfera doméstica, em Cairu, merece ser desdobrado a partir de suas mediações ético-formativas – ou mesmo educacionais, como será investigado adiante. À luz dessas mediações, a base do argumento de Holanda (ou seja, a ideia de que Cairu simplesmente reitera formas de vida que, bloqueadas pelas heranças coloniais, impedem transformações no Império) pode ser questionada. A reação de Cairu à constituição da modernidade deve ser entendida como um afastamento das revoluções burguesas do fim do século XVIII (especialmente em relação à Revolução Francesa e ao

---

<sup>38</sup> LISBOA, 1825a, op. cit., p. 123.

<sup>39</sup> HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006 [1936]. p.85.

racionalismo Ilustrado). Não se trata, portanto, de uma reiteração, na constituição do Império brasileiro, de um arcaísmo colonial – como se a formação social tivesse sua dinâmica sempre esvaziada, com uma incapacidade de transformações estruturais. Trata-se, antes, da elaboração de uma sociedade civil moralmente rotinizada no campo do agir, de modo que a própria tematização da infância implica a elaboração de mediações internas na sociedade imperial. Para além de uma sociedade desarticulada ou inerte sob as heranças coloniais, portanto, os preceitos formativos em relação à infância assinalam possibilidades de uma *dinâmica efetiva* da sociedade civil no Império.

José Mauricio de Carvalho conceitua o esforço de Cairu, desenvolvendo uma reflexão moral como fundamento do Estado moderno, a partir de uma espécie de “utilitarismo ético”.<sup>40</sup> Trata-se de um ângulo analítico bastante sugestivo, assumindo que Cairu desenhava, sobretudo, uma teoria do “bem comum”, fundamentando uma sensibilidade reciprocamente orientada na mediação do governo moral das relações humanas. A unidade básica do pacto político moderno estava no próprio agir humano: a ordem política, em Cairu, implicava um regramento do agir coletivo, dosando as paixões, já que “onde as Paixões violentas predominão, as Virtudes se afracão”.<sup>41</sup> É na própria deriva às paixões e aos sentimentos desregrados que a unidade e a ordem da nação, entendidas também como comunhão de sentimentos e valores, são abaladas pelas hecatombes da modernidade:

Hum dos maiores maleficios das Revoluções he o soltar dos laços da subordinação, e do dever do trabalho, regular e paciente, as classes industriosas, dando aos individuos ousadias insolentes para exorbitarem da propria esphera, e de, em lugar de cada obreiro ter a justa emulação de rivalisar em barateza e perfeição d’obra na sua arte entre os seus iguaes em mestér [...]; se arrojào temerarios ao vacuo cahotico de ambição desordenada de soberania politica, mais desenvoltos e desorientados que os atomos de Epicureo na immensidade do espaço, ou das mulaculas d’agoa do salitre reduzidas á vapôr pela explosão da pólvora.<sup>42</sup>

No texto de apêndice ao *Suplemento à constituição moral*, a exposição de Cairu assume um verdadeiro ar de máximas. O autor estabelece, como contraponto a uma

---

<sup>40</sup> CARVALHO, José Mauricio. A aproximação do debate ético das teses liberais. **Revista Estudos Filosóficos**, São João del-Rei, n. 7, p. 119-131, 2011.

<sup>41</sup> LISBOA, José da Silva. **Suplemento á Constituição Moral**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1825b.

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 19-20.

“moral mundana” (“quadro dos homens, como são no estado corrupto, e não como devião ser”), os preceitos para uma moral cristã, a fim de que “pelo seu contraste se conheça a necessidade de guardar-se no Imperio do Brasil”.<sup>43</sup> Nesse sentido, se a primeira moral estava restrita ao amor próprio (“não sentimos os nossos bens e os nossos males senão em proporção do nosso amor-próprio”), para Cairu ela fundamentava a organização social em uma pura vinculação de interesses. Como corretivo contra os sentimentos mundanos (paixões violentas, intrigas políticas, hipocrisia, inveja etc.) e o interesse pessoal que “se intromete em tudo, governa tudo, e corrompe tudo”,<sup>44</sup> a moral cristã oferece “efficaz sancção” contra as inclinações individuais: afinal, explicitamente preocupado com a educação dos “bons cidadãos”, o texto informa que “se os homens observassem estas regras da vida, he de viva evidencia, e racionavel esperança, que a Sociedade Civil seria da mais apurada moral”.<sup>45</sup> À luz deste Lisboa “político”, que começa a tornar tangível uma sociedade civil dentro da configuração política do Império brasileiro, a clássica análise de Antonio Paim é certa: trata-se de estruturar um sistema ético-normativo para a formação do Império e da nação. Sistema certamente orientado pela proposição e formas de educação de condutas do agir coletivo. Nesse sentido, o “velho” Cairu

[...] atribui primeiro um objeto específico à Moral e, em seguida, passaria a defender a importância temporal da religião católica, na esperança talvez de que esta pudesse relaxar as tensões e propiciar a compreensão entre os brasileiros.<sup>46</sup>

Justamente nesse ponto, aliás, o argumento de Cairu permite extrapolar o próprio entendimento do regramento das ações sociais. Mais do que mera limitação conformada das condutas, o regramento implicava, em sentido amplo, um verdadeiro conjunto de *processos de educação*, em que a instrução em matérias do intelecto andava *pari passu* à formação moral dos comportamentos sociais. É nesse sentido, por exemplo, que Cairu defendia que

Quanto huma Nação he mais literata, tanto mais extensamente sobresahe, predomina, ou influe na prosperidade social. As maiores Revoluções sempre se tem originado ou aggravado, pela supina

<sup>43</sup> LISBOA, 1825b, op. cit., p. 1-2.

<sup>44</sup> Ibid., p. 3.

<sup>45</sup> Ibid., p. 21.

<sup>46</sup> PAIM, Antonio. **Cairu e o liberalismo econômico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968. p. 61.

ignorancia das classes inferiores, as quaes são facilmente seduzidas por impostores, que lhes promettem melhoramentos de condição, impossiveis de se realizarem; afim de que, derribado o governo estabelecido, os demagogos possam de salto exorbitar da propria esphera o mais tyrannico despotismo.<sup>47</sup>

Qual o lugar da educação na ordem fundada pelo Império brasileiro? Bem ao gosto de máximas morais (não à toa, Lisboa era leitor assíduo e crítico de La Rochefoucauld), Cairu preconizava que “quanto os homens mais se instruem, tanto menos são sujeitos ás paixões”.<sup>48</sup> O tema, certamente, ganhará tratamento mais cuidadoso em outras obras do autor. Basicamente, de forma mais assertiva, tratava-se de indicar que

A necessidade de boa educação tem sido reconhecida em todos os Estados cultos; e he corrente o proverbio, que a educação aperfeiçoa a natureza, e corrige a má indole, de sorte que, tudo quanto os homens tem de qualidades louváveis, o devem á recta educação. Na verdade, o empenho dos Governos regulares, na boa educação dos povos, suppõe que todos os homens tem certos communs instinctos e sentimentos, para conviverem em paz, reciproca ajuda, e honesta industria; e assim poderem desenvolver progressivamente as faculdades uteis do corpo e espirito, e terem o que se diz *Bons costumes*.<sup>49</sup>

Orientar as ações, calcando-as na tradição dos costumes, significava fundamentar uma coexistência civil entre os indivíduos, uma vez que “a Sociedade não he um estado contra a natureza do homem; ao contrario, he huma necessidade, que a Natureza lhe impõe pelo proprio facto de sua organização”.<sup>50</sup> Aqui, o projeto de Cairu sobre a construção de uma ordem imperial – pensada, sobretudo, como fundamento do Estado imperial – articula a organização do Estado à tangibilidade de sua sociedade civil. É nesse sentido, portanto, que penso a conformação da ordem, ou seja, um ponto de convergência entre aquelas duas esferas, de modo que, por meio da atenção à infância e aos processos de educação, a própria ordem imperial começa a ser traduzida a partir de uma estrutura de sociabilidade que constitui a moralização e a coerência de uma *sociedade*. A vida em conjunto, regulada e hierarquizada politicamente, implica uma formação da própria consciência, que Cairu acreditava ser

---

<sup>47</sup> LISBOA, 1825b, op. cit., p. 92.

<sup>48</sup> Ibid., p. 14.

<sup>49</sup> LISBOA, 1824, op. cit., p. 66.

<sup>50</sup> Ibid., p. 85.



[...] o importantíssimo phenomeno moral, que he da essencia da Constituição do homem, e que tem sido notado em todos os Estados e seculos! Elle he tanto mais vivo e constante nos paizes cultos, em proporção do progresso de sua civilização. Ter o testemunho da boa consciencia he o timbre do homem probó, e que se préza de fazer sempre o seu dever.<sup>51</sup>

Para Cairu, portanto, o tema da educação dos futuros cidadãos estava diretamente vinculado a uma reflexão política: da forma do Estado imperial até as estruturas básicas da sociabilidade e da “simpatia social”, o tema dizia respeito a um debate formativo sobre a vida social no Império brasileiro. Na argumentação de Cairu, aliás, é notório o desenho de uma concepção, por assim dizer, quase “socrática” de Estado, imbuindo as elites ilustradas da construção e da condução do Império. Luiz Felipe de Alencastro atribui essa concepção a uma “missão civilizatória” das elites, galvanizando as tarefas e as estruturas da política imperial na formulação unitária do novo Estado.<sup>52</sup> Se a perspectiva permite entrever uma espécie de missão histórica (um fardo) das elites esclarecidas em um Império cujos movimentos populares permaneciam à deriva de todos esses processos, a análise dos textos de Cairu à luz das primeiras discussões sobre a escolarização do Império no início dos anos 1830 pode matizar o argumento em pontos significativos. A mediação entre o governo e os “varões illustres”, no Império, começava a ganhar forma e lugar social: Cairu demonstrava, na construção do Império brasileiro, suas preocupações com a escolarização e com os processos de educação, jogando luz sobre os futuros cidadãos: a infância. Nos termos de Fernando Catroga, a composição da própria nação como “corpo moral” ganhava densidade, intermediando o pacto político do Estado.<sup>53</sup>

Na *Cartilha da escola brasileira*, o tratamento da infância ganhava, de forma explícita, conteúdo social e político. O argumento de Lisboa balizava a moralização da infância: “moral he a pratica habitual das boas obras, especialmente da honestidade, justiça, benevolência, em conformidade com os dictames da Religião Natural e Revelada”. A boa observação desses deveres, garantia o “velho” Cairu, “constitue o que se chamão – Bons Costumes, e a sua inobservância, – Máos Costumes”. Afinal, “a

<sup>51</sup> LISBOA, 1825a, op. cit., p. 16.

<sup>52</sup> ALENCASTRO, Luiz Felipe. O fardo dos bacharéis. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 19, 1987.

<sup>53</sup> CATROGA, Fernando. Pátria, Nação. In: NAXARA, Marcia Regina; CAMIOTTI, Virginia (Orgs.). *Conceitos e linguagens: construções identitárias*. São Paulo: Intermeios, 2013. p. 15-32.

Religião he a Base da Moral: não he possível haver Bons Costumes, não se tendo crença nos dogmas fundamentaes de toda a Religião”.<sup>54</sup> Prosseguiria didaticamente, estabelecendo singelos questionários (exercícios muito comuns nos livros didáticos do Império), fundamentando os preceitos da “boa infância”:

P. Menino, que Religião professas?

R. A Religião do Estado.

P. Que ensina esta Religião?

R. A lei de Deos, conforme a Doutrina Evangelica e Tradição Apostolica, interpretada pela Igreja de Roma.

P. Sois christãos?

R. Sim, e catholico pela Graça.

P. Quem he Deos?

R. He hum Espirito Eterno, Poder Invisivel, Immenso, Creador, Conservador e Regedor do Universo, infinitamente Sabio e Perfeito, Remunerador dos Bons, e Castigador dos máos.<sup>55</sup>

O autor pensava como pedra angular do Estado imperial a necessidade de conciliação entre educação, moral e religião para a constituição de um corpo político: tratava-se de pensar o que o próprio Cairu chamaria de “Ordem Moral”. Lisboa acreditava que “he mais facil fundar huma cidade no ar do que hum Estado sem Religião”: registrava que “o desejo do escriptor he que os Filhos do Brasil, a esperança da Nação, se mostrem como primitivos christãos, unanimes na Regra da Fé e Moralidade”.<sup>56</sup> O autor, a bem da verdade, carregava bastante nas tintas (não era o caso, por certo, de uma retomada da austera moral dos Padres do cristianismo...), mas não deixava de assinalar seu argumento central: a educação da infância como condição para coesão do tecido social no Império, tomando como fundante um conceito de moral. Silva Lisboa, nesse sentido, expunha que “moral he a pratica habitual das boas obras, especialmente da honestidade, justiça, benevolencia”, definindo-se como conceito prescritivo para “execução dos deveres do homem á respeito de Deus, da Sociedade e de si mesmo”.<sup>57</sup> A religião, ainda, era “a base

---

<sup>54</sup> LISBOA, José da Silva. **Cartilha da escola brasileira para instrucção elemental na Religião do Brasil**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1831.

<sup>55</sup> Ibid., p. 7.

<sup>56</sup> Ibid., p. 3.

<sup>57</sup> Ibid., p. 7-8.

da moral”, de modo que “não he possível haver Bons Costumes, não se tendo crença nos dogmas Fundamentaes de toda a Religião” – afinal, “a convicção da responsabilidade das acções ao Ente Supremo, e o testemunho da boa consciência são os reaes fiadores das Virtudes Civis”. A fim de aprofundar suas percepções sobre a “Ordem Moral” do Império, a abordagem da *Cartilha da escola brasileira* indicava que

No estado civilisado, ainda que hajão muitos crimes e vicios, comtudo predomina a Moral Social, principalmente onde são mais apurados os sentimentos religiosos, e, em consequencia, quasi geralmente teme-se a responsabilidade das más acções na vida futura ante o Juiz Eterno. Em proporção que os povos são melhor educados, e instruidos, tambem ahi claramente se reconhece ter sido estabelecida pelo Auctor da Natureza huma Ordem Moral, pelo qual há huma liga entre a obra do bem, e o viver felizmente.<sup>58</sup>

Além de critérios prescritivos, a moral afirmava uma nova forma de legitimidade para o bem viver na ordem imperial. Cairu retomava o tema da moral pública em uma obra efetivamente didática, ensinando que “Moral Publica he a practica habitual das acções conducentes ao Bem Comum”, de modo que “diz-se Moral Publica pela Opinião Publica das nações mais civilisadas, e pelos constantes effeitos publicos no Governo Nacional [...] Em uma palavra, ella tem por objecto o interesse publico, que resulta da observancia da Ordem Politica, Administração da Justiça e Honestidade dos Cidadãos”. A discussão sobre a moral e a moralidade como percepções e figurações de uma nação, para Cairu, encaixava-se em uma preocupação mais ampla, *formativa*, referente aos alicerces da nação: a infância. Não à toa, o autor acreditava que “o Magisterio dos Professores de Primeiras Letras he o Officio mais importante dos Paizes de Religião Catholica: do desempenho de seos deveres depende a recta ordem da Nação, e o ter o Estado filhos dignos delle”.<sup>59</sup> Já na *Escola brasileira ou instrução util a todas as classes*, Cairu dispunha de várias lições de moralidade em dois tomos (com muitas passagens extraídas de trechos bíblicos), dedicando o trabalho

Ao mui alto e poderodo senhor D. Pedro I, imperador constitucional e defensor perpetuo do Brasil: sendo constante em hum outro hemispherio a porfia dos infieis em subverterem o Altar e o Throno pela

---

<sup>58</sup> LISBOA, 1831, op. cit., p. 12.

<sup>59</sup> Ibid., p. 104.

introdução de mãos livros, em que se desfez a Sagrada Escripura, parece conveniente á firmeza e estabilidade do Edificio Politico, de que VOSSA MAGESTADE IMPERIAL foi o glorioso FUNDADOR na Terra de Santa Cruz, que, para se exterminar della o contagio do seculo, se instrua e fortifique o espirito dos meninos logo no Ensino das Primeiras Letras com a lição de originaes dictames.<sup>60</sup>

Curioso notar que os dois tomos da *Escola brasileira* vieram a lume pela célebre tipografia de Pierre Plancher, homem que fugira das perseguições políticas da França de Carlos X, iniciando atividades no Rio de Janeiro em 1824. Ainda na França, publicara nomes da estatura de John Milton, Schelling e Walter Scott; já na badalada rua do Ouvidor, ajudaria a difundir Benjamin Constant, Guizot, Mirabeau etc.: curiosamente, muitos dos autores que argumentavam em prol de uma monarquia constitucional, seja pela diferenciação histórica e formal da liberdade política (Liberdade dos Antigos – Liberdade dos Modernos) ou pela via do exercício do poder (teorias do despotismo). Conforme as análises de Hallewell, o próprio editor, bonapartista imbuído de temas da Ilustração, trazia para a atividade editorial obras de conteúdo político-administrativo e educacional, demonstrando nítida preocupação com a informação de elites esclarecidas para o governo do Império.<sup>61</sup> Digressões à parte, Cairu oferecia a obra “por conter Instrucção util á todas as classes, e poder servir de Supplemento ás lições dos meninos; facilitando-lhes o aprenderem Verdades Capitaes em Pura Fonte; a fim de se formar nelles espirito recto e solido character, que os constitua bons cidadãos”.<sup>62</sup>

Adentrando o tema da instrução e da formação moral dos “bons cidadãos”, diversas dimensões do pensamento de Cairu (desde os tratados de economia política até os estudos constitucionais) podem ser entrelaçadas. O autor, nesse sentido, advertia que

[...] nenhuns conhecimentos se podem considerar mais dignos de fazer parte da Geral Educação [...] do que huma Collecção de Doutrinas Religiosas, Economicas, e Moraes, que se achão na Escripura Sagrada, e que são as Columnas da Civilisação, e veneraveis Documentos da Ordem Social [...] Todas as classes de pessoas interessão em saber algumas das suas doutrinas sobre a origem da Sociedade, Religião, Industria, e que bem se podem considerar como REGRAS DA VIDA.

<sup>60</sup> LISBOA, José da Silva. **Escola brasileira ou instrucção útil á todas as classes**. Rio de Janeiro: Typographia de P. Plancher-Seignot, 1827a. (Vol. 1)

<sup>61</sup> HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: EDUSP, 2005.

<sup>62</sup> LISBOA, 1827a, op. cit., p. IV.

Estando porém alli dispersas, só podem fazer constante impressão nos espiritos, apresentando-se unidas.<sup>63</sup>

A moralização das ações na ordem política aparece, para o autor, como espelho de uma verdade prévia, já disposta desde a Criação. É assim, por exemplo, que o autor justifica que “a necessidade de Religião e Instrução para a estabilidade dos Imperios, riqueza, e gloria dos Imperantes, he assim especialmente consignada na Sagrada Escriptura”.<sup>64</sup> A moral é o dever de justa adequação à ordem das coisas no mundo. Além de lições e discussões sobre temas grandiloquentes (moral, religião, justiça etc.), o regramento das ações implicava também instruções pontuais a fim de rotinizar práticas e condutas: observações sobre a prudência, nesse sentido, ganhavam destaque nas preocupações de Cairu, que registrava:

Cérca os teus ouvidos com espinhos, e não queiras ouvir a língua danada, e põe na tua boca portas e fechaduras. Funde o teu ouro e a tua prata, e faz huma balança para pezares as tuas palavras, e hum justo freio para reprimires a tua boca [...] A honra e a gloria acompanhão os discursos do homem sensato; mas a língua do imprudente he a sua ruina.<sup>65</sup>

Cairu desdobra a moral e a religião como elementos fundantes da ação, alçando ao debate político um problema formativo dos novos cidadãos da ordem imperial por meio do tema da educação. Como observou João Alfredo Montenegro, as reflexões de Cairu sublinham, no processo de afirmação do Estado, a necessidade premente de organização política da nação, construindo uma ética política e social calcada em formas valorativas (deveres, obrigações, justiça etc.) de pertença ao tecido político imperial – trata-se, portanto, de um amplo programa de racionalização da vida social levado a reboque pela educação da infância.<sup>66</sup> Como um “moralizador”, como bem notou Pedro Meira Monteiro, Cairu não está limitado à descrição de costumes – tratando-os *idealmente*, ele constrói o corpo político imperial como prescrição, de modo que

<sup>63</sup> LISBOA, 1827a, op. cit., p. V.

<sup>64</sup> LISBOA, José da Silva. **Escola brasileira ou instrução útil á todas as classes**. Rio de Janeiro: Imperial Typgraphia de Pedro Plancher-Seignot, 1827b. (Vol. 2)

<sup>65</sup> Ibid., p. 110.

<sup>66</sup> MONTENEGRO, João Alfredo. **O discurso autoritário de Cairu**. Brasília: Senado Federal, 2000. p.145-147.

[...] sabe encarar a corporeidade das paixões, sabe que o mundo se faz de desejos e que o desvio pode ser nosso fim. Mas, como todos os moralizadores, teme que nada, ou ninguém, busque frear e controlar os desvios, disciplinando os órgãos e acalmando a fúria, para finalmente reencontrar nosso rumo. O norte, entretanto, parecerá prestes a perder-se ou consumir-se, sempre que os homens se ponham a apenas descrever o homem, despreocupando-se com seu destino, ou antes, desacreditando num futuro feliz e glorioso, crendo apenas num mundo onde a imperfeição é coisa precisa.<sup>67</sup>

Ordenar a corporeidade das paixões implica, sobretudo, prescrever formas para o bem viver na ordem imperial. A *construção* do espaço imperial implicava a construção dos valores mobilizados em sua dinâmica moral. Não à toa, pois, Cairu desdobrava importantes considerações sobre a “lei da sociedade” e a “cooperação social”: por meio desses conceitos, achava por bem instruir a infância de que “he melhor estarem dons juntos do que hum só; porque tem a conveniencia da sua sociedade. – Se hum cair o outro sosterá: Ay do que está só; porque quando cair, não tem quem o levante. – Se algum prevalecer contra outro, dous lhe resistem: – Cordel triplicado difficultosamente se quebra”.<sup>68</sup> A cerrada relação estabelecida entre educação, moral e religião era a condição para superação do estado de “selvageria” e conformação a uma ordem política. Lisboa justificava que

A necessidade de Divina Revelação, e a influencia da Lei de Christo sobre a reforma da Especie Humana, evidentemente se patenteão pela consideração de que, antes da Vinda do nosso Redemptor, em toda a Terra prevalecia a salvajaria, barbaridade, idolatria, ferocidade, e violência, na guerra e na paz; e, ainda depois da sua vinda, nesse estado, mais ou menos, perseverarão todos os paizes onde não foi prégada, ou não tem sido adoptada, a Lei de Christo. Mas, onde esta Lei he melhor entendida, e mais puramente observada, recresce a civilização, e com ella a intelligencia, riqueza, melhora, e prosperidade social.<sup>69</sup>

Entrelaçada ao campo de valores dos processos de educação, a estruturação religiosa não assinala propriamente um bloqueio contra a configuração dos processos internos e auto-instituídos da sociedade imperial. Trata-se, portanto, de um movimento contrário ao núcleo da célebre teoria da instituição da sociedade de Castoriadis, que

<sup>67</sup> MONTEIRO, Pedro Meira. **Um moralista nos trópicos**. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 252.

<sup>68</sup> LISBOA, 1827b, op. cit., p. 4.

<sup>69</sup> Ibid., p. 150.

ênfatiza a religião não como justificadora nem como matriz explicativa da origem da sociedade, mas como princípio de estruturação da forma social na medida em que ela é a própria forma dessa organização.<sup>70</sup> Delimitando o valor de pertinência, organização e hierarquização da origem para a vida social (como se, no caso de Cairu, as “leis da sociedade” fossem *imediatamente* derivadas de uma tradição já predisposta), a religião situa a instituição da sociedade em uma “ontologização geral”, delimitando o *porquê* e *como* são-assim (*être-ainsi*) as formas e as interações sociais no conjunto do todo das relações e dos amálgamas (*assemblage*) da vida em conjunto.<sup>71</sup> A rigor, o argumento de Castoriadis implica que, na fundamentação das origens “históricas” da sociedade, a religião configura uma forma de *heteronomia*, remetendo a instituição da sociedade a um processo extra-social (no caso, impedindo o social como auto-instituição e auto-criação).<sup>72</sup> Esse ponto teórico, que perpassa a pesquisa e será desdobrado em outros capítulos, é fundamental na medida em que não suponho uma heteronomia fundante na articulação da religião com a ordem social. Ênfatizo, antes, que o religioso e seus vínculos estruturais com o campo da moralidade e com os processos de educação da infância constroem mediações da *dinâmica interna* da forma social e de sua aderência histórica à modernidade do século XIX.

Este problema da heteronomia, em Cairu, pode ser questionado do ponto de vista da racionalização da ordem política a partir da rotinização de ações sociais geradas pelos processos de educação. Ao passo que Lisboa ensina e remete a historicidade da composição social do Império à temporalidade da Criação, ele não assinala a instituição política da sociedade como momento puramente metassocial, ou seja, uma sacralidade originária cuja tradição em si já compilaria previamente toda a forma de organização da sociedade (como se esta tivesse seu fundamento em algo exterior, de modo que não seria autofundadora de suas relações e de suas mediações). Aqui procuro pensar as interfaces entre a religião e o campo da moralidade, sobretudo, *dentro* da composição social nascente como forma dos processos de educação. Por isso, como enfatizei, penso o pressuposto de Cairu como um esforço de *construção* da vida social no Império. Esses processos internos, conferindo tangibilidade à sociedade imperial a partir da produção e reprodução de valores junto aos futuros homens e cidadãos, organizam uma gramática

---

<sup>70</sup> CASTORIADIS, Cornelius. *Institution de la société et religion*. In: CASTORIADIS, Cornelius. **Domaines de l'homme**. Paris: Éditions du Seuil, 1986. p. 455-480.

<sup>71</sup> *Ibid.*, p. 463.

<sup>72</sup> *Ibid.*, p. 477.

moral fundamental para as interações sociais. A rotinização do agir a partir do campo da moralidade e da esfera do religioso, antes de assinalar um bloqueio da tradição sobre a *dinâmica* da organização social, efetivamente ilustra as condições de inserção do Império brasileiro no amplo circuito de ideias da modernidade.

As observações de Cairu em suas lições oferecem exemplos importantes nesse sentido. Para além da exposição e do tratamento da religião como tradição já disposta em um núcleo pré-social ao qual a formação social seria o campo heterônomo de imposição, a apresentação dos preceitos religiosos, articulados dentro dos processos de educação, tomava como referente a atualização de seu conteúdo *na* sociedade imperial. A partir do trecho bíblico do “Apólogo de Joatão”, no livro dos *Juízes*, em que é narrado o impasse entre as árvores para a escolha da soberana (a oliveira, a videira, a figueira ou o espinheiro), diante da predisposição dos espinheiros para o reinado, a advertência feita por estes era clara: “vinde repousar debaixo da minha sombra; se o não quereis assim, saia fogo do Espinheiro”. Cairu, direcionando a a *dinâmica* moral dos processos de educação internamente dispostos na sociedade imperial, advertia que

Este *Apologo*, o mais antigo conhecido, he boa Lição economica e politica para o Povo saber, que quando se não contenta com o hereditario Governo pacifico, moderado, e que dá a abundancia dos bens da vida, vem por cahir em usurpado e perpetuo governo despotico. Tal he a experiencia de todos os seculos e paizes.<sup>73</sup>

Nesse sentido, a conformação da ordem política em sua articulação com valores (moral, educação e religião) organiza a própria estrutura de construção da ordem social. Cairu, portanto, tematiza o problema da religião nos critérios formativos da infância (os futuros cidadãos) em um duplo movimento: a religião é mobilizada em sua dimensão de tradição (seja como as “leis da sociedade” ou a própria inserção do Império na temporalidade bíblica) na medida em que conforma processos sociais internos como mediações de valores das dinâmicas de sociabilidade no espaço imperial. Nesse sentido, se a universalidade e a precedência da religião instituem a forma originária da moralização da vida social (vinculando, de certa forma, a formação social a um referente metassocial disponível pela Criação), esse procedimento é inseparável de sua elaboração de valores dentro da gramática moral estruturada *internamente* no conjunto de uma

---

<sup>73</sup> LISBOA, 1827b, op. cit., p. 77.



sociedade imperial nascente. Nesse sentido, gostaria de recolocar o problema de Lucia Bastos P. Neves e Guilherme Pereira das Neves: se a instigante abordagem sugerida por ambos pensa o religioso, no âmbito da formação política do Estado nacional no Brasil, como uma heteronomia cujo componente tradicional sobrepuja a auto-reprodução da instituição social,<sup>74</sup> tal perspectiva certamente ilumina um bloqueio histórico a qualquer princípio democrático, de modo que a ausência de profundas rupturas com a estruturação religiosa da sociedade constituía a própria organização política do social contra a efetiva autonomia de esferas do mundo moderno (entendida como soberania política *dos* homens, tomando lugar dos recursos a uma ordem transcendente). Meu argumento, contudo, é justamente o de pensar algumas condições de autonomia da formação imperial não do ponto de vista de uma participação democrática na configuração política (um contrato político efetivado como determinação dos cidadãos), mas situando o religioso, no âmbito da constituição do Estado e de uma sociedade, como dimensão da auto-reprodução de uma sociedade imperial tangível pelos processos de educação.

O lugar social da religião será retomado com mais vigor nos capítulos seguintes. Por ora é importante frisar que, antes de hipostasiar o elemento religioso, meu interesse é tão somente sublinhar sua significação no contexto discutido. Cairu, aliás, apresentava o religioso a partir da conformação da sociedade política imperial, de modo que não tematizava diretamente o problema de sua institucionalização (como uma Igreja, por exemplo): desdobrava, antes, o espaço da religião na rotinização de formas de moralidade da ação, pensando em um plano mais amplo da sociabilidade dentro de uma sociedade política. Dessa forma, o alinhamento de processos de educação a valores delimitados pela tradição, em Cairu, implica menos uma sobredeterminação religiosa sobre a vida social e política do que um quadro de referências que, em estreita correlação com a conformação política do Império, rotinizava valores para a boa ordem social e política. Os nexos entre a religião e a dinâmica da sociabilidade (politicamente orientada dentro da monarquia constitucional), ao passo que situam politicamente as mediações dos processos de educação, desvelam uma estrutura da consciência histórica que, em Cairu, tematiza o Império brasileiro a partir de um ajuste civilizacional com uma ideia da *história geral* (não à toa, além dos textos sobre economia política, máximas morais e educação, Lisboa

---

<sup>74</sup> NEVES, Lucia Maria Bastos; NEVES, Guilherme Pereira das. Constitución. In: FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, Javier (Ed.). **Diccionario político y social del mundo iberoamericano: la era de las revoluciones (1750-1850)**. Madri: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2009. p. 337-351.

redigiu memórias históricas e os quatro tomos da *História dos principais sucessos políticos do Império do Brasil*.<sup>75</sup> Nesse sentido, a defesa do espaço imperial como campo de valores e condutas preservadas das “corruptelas” da modernidade (entendidas assim a partir da leitura profundamente negativa de 1789) implica uma temporalização e uma historicização da própria ordem moral defendida por Cairu.

Reconhecendo que os indivíduos atuam em condições internas de racionalidade dentro de esferas particulares a partir de premissas ético-formativas já esboçadas (princípio utilitarista da “felicidade comum” para o *governo*, busca da abundância do “necessário e comodo á vida” na *economia* etc.), Cairu impede o entendimento da religião como abarcadora da totalidade das esferas de existência – como se as interações sociais e as instituições estivessem encobertas em uma integração indiferenciada imediatamente vinculada à moralidade religiosa (sem as mediações da sociabilidade). Meu argumento é que essa relativa especificação de racionalidades próprias às esferas de ação permite um questionamento pontual do modelo teórico de Sérgio Buarque de Holanda discutido anteriormente: a partir das premissas formativas/educacionais de Cairu, essas próprias especificações de esferas podem ser reintegradas no espectro mais amplo da moralidade e da integração, no campo do Estado, de vontades particulares (no caso de Cairu, moralmente orientadas e formadas). A própria forma de apresentação das lições nos tomos da *Escola brasileira*, aliás, dispunha os trechos bíblicos e as máximas moralizantes a partir de títulos que agrupavam os excertos e seus conteúdos em esferas da organização social: “crédito publico”, “aphorismos econômicos”, “industria com sabedoria”, “poder soberano” etc.

Cairu, nesse sentido, reconhecia formalmente uma relativa particularidade de esferas apenas na medida em que poderia orientá-las para uma unidade constituída em relação a valores: amarrava as esferas de existência a uma orientação ética de conteúdo religioso explícito, formulando condutas orientadoras da ação como bases de todas as interações sociais. Lisboa explicava que

Não se deve porém confundir o luxo da ladroeira e extravagancia dos conquistadores, tyrannos, e velhacos, com o luxo da razão, que provém do espirito de invenção, divisão do trabalho, e estímulo da energica

---

<sup>75</sup> ARAUJO, Valdei Lopes de. Cairu e a emergência da consciência historiográfica no Brasil (1808-1830). In: NEVES, Lucia Maria Bastos Pereira; GONTIJO, Rebeca; GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal; GONÇALVES, Marcia de Almeida (Orgs.). **Estudos de historiografia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. p. 75-92.

industria, que tendem a dar a todas as cousas melhora, elegancia, e perfeição. Como se hade fazer parar o andamento da sociedade em que todos os processos da Tarefa Social, á que a intelligencia dos homens de dia em dia dá prodigiosa expansão, e que facilita á todas as classes muitos commodos e gozos da vida?<sup>76</sup>

Antes de abranger a totalidade das condutas como prática (religiosidade) ou – menos ainda – como instituição (Igreja), o tema da religião designava, sobretudo, a instrumentalização de uma percepção política do presente como garantia da ordem da vida contra as “corruptelas” e as “catastrophes” das revoluções modernas. Nesse sentido, existe, em Cairu, uma clara tentativa de transformar o passado e a busca das origens da vida social em fonte de exemplos e de condutas para a correta educação da infância e das elites imperiais. No entanto, não se trata de construir os ensinamentos a partir de uma narrativa propriamente histórica: o autor apresenta diversas passagens históricas (trechos bíblicos, autores clássicos, interpelações morais etc.) sem qualquer pretensão de estruturar um compêndio ou análise das formações históricas das sociedades. Os textos são, antes, colagens e camadas do tempo sobre o presente imperial: é como se o passado, interlocutor por excelência da infância, dos professores e das elites políticas, a todo instante brotasse como voz de autoridade, exigindo que a correção (educação) das condutas do presente respeitasse uma continuidade ético-histórica dos idos bíblicos. Nesse sentido, Lisboa advertia:

Ainda que á alguns leitores pareça que taes doutrinas são LUGARES COMMUNS, COUSAS SABIDAS E VAGAS GENERALIDADES, he verossimil que outros as estimem como REGRAS PRATICAS de Religião, Economia, Moralidade, e até MAXIMAS DE ESTADO, que muito convem ter em constante memoria, para Directoria regular dos Negocios das Nações, a fim de segurar-se a sua Industria, Riqueza, e Prosperidade. Posto que os antigos povos não tivessem idéas claras da Economia politica, todavia, constando da Historia, que muitas se enriquecerão e apotentarão por seu trabalho e commercio, he manifesto, que nelles, mais ou menos, por naturaes instinctos e sentimentos, prevalecerão os Principios Fundamentaes daquella Sciencia, em virtude tambem, e principalmente, da ORDEM SOCIAL, estabelecida pelo Supremo Fundador da Sociedade, que só a ignorancia e malicia dos Povos, e de seus Governos, tem perturbado.<sup>77</sup>

---

<sup>76</sup> LISBOA, 1824, op. cit., p. 149.

<sup>77</sup> LISBOA, 1827a, op. cit., p. XIII.

O sentido do presente, para Cairu, é a conservação dos costumes, da tradição e de uma ordem política em que o peso da religião é marcante. Trata-se, portanto, de uma conservação que muito se aproxima do sentido desenvolvido por João Camilo Torres, entendendo que não são viáveis transformações e mudanças feitas sem o “sentido da continuidade histórica”, uma vez que são perigosas “todas as reformas fundadas unicamente na vontade humana, sem respeito às condições pré-existentes”.<sup>78</sup> Afinal, ponderava Cairu,

A Moral Humana tem por fundamento o instinto, o sentimento, o interesse, o remorso ou o contentamento da consciência, para qualquer pessoa não causar mal á outra, e fazer-lhe todo o bem que lhe he possível, sem consideravel detrimento proprio. Porém a Moral Christã funda-se de mais na intrinseca excelencia da virtude, e na pureza do desinteresse, em conformidade á vontade de Deos [...] Convém que os Mestres e Mestras insirem e sustentem constantemente esta doutrina á seus discipulos e discípulas.<sup>79</sup>

Retomando a argumentação inicial deste capítulo, pode-se verificar que a análise da obra de Cairu à luz das questões colocadas pelo texto legal de 1827 possibilita situar algumas dimensões que definitivamente encaixavam a temática da educação nas preocupações políticas do Império.<sup>80</sup> Trata-se de assinalar que a visibilidade dos processos de educação dentro da estruturação de saberes sobre a infância ocorre necessariamente dentro do conjunto social resguardado pelo Estado imperial. Justamente nessa articulação da construção da ordem política no Estado nacional com a educação e a moralização da vida social, o tema da religião é flagrante. Como seria possível compreender, por exemplo, as concepções do sagrado e da própria experiência religiosa em um século marcado pelo racionalismo e pelas teorias materialistas?<sup>81</sup> No limite, a discussão aborda de perto o problema mais amplo da secularização. Termo ambíguo que assinala, grosso modo, um processo geral de mutação sociológica nas crenças e no próprio

---

<sup>78</sup> TORRES, João Camilo. **Os construtores do Império**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

<sup>79</sup> LISBOA, 1827b, op. cit., p. 161.

<sup>80</sup> Cf. SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

<sup>81</sup> MANOEL, Ivan Aparecido. **O pêndulo da história: tempo e eternidade no pensamento católico**. 1ª Reimpressão. Maringá: Editora UEM, 2010.

estatuto da religião/religiosidade no Ocidente moderno,<sup>82</sup> a secularização poderia sugerir um movimento progressivo, de um mundo que caminhava quase teleologicamente a um “desencantamento” da vida social.<sup>83</sup> Conteúdo, aliás, diretamente herdado das Luzes: seja no tratamento dedicado por um D’Holbach, que sustentava um processo de *depuração* das estruturas religiosas na vida moral dos povos esclarecidos,<sup>84</sup> ou na conhecida “filosofia da história” dos *Tableaux*, de Condorcet, que advogava o progresso e a perfectibilidade das formas sociais e do entendimento em detrimento das “superstições”.

Hobsbawm situa esses processos em um movimento conjuntural, acelerado sobretudo a partir da primeira metade do século XIX, em que a aguda “secularização” (*emphatic secularization*) delimitava um arco cronológico abalado fundamentalmente pelas doutrinas materialistas e pelas ondas revolucionárias entre 1789 e 1848.<sup>85</sup> Fundador de uma nova *praxis social*, integrando o saber e o fazer na própria dinâmica social do esclarecimento, o horizonte da secularização, nos termos de Le Goff, abria novas expectativas políticas e sociais a partir da própria temporalidade, uma vez que

O cristianismo havia conferido um sentido à história, mas ela estava submetida à teologia. O século XVIII e sobretudo o XIX assegurariam o triunfo da história, atribuindo um sentido secularizador pela ideia de *progresso*, unindo sua função de saber e de sabedoria.<sup>86</sup>

Processos que, inclusive, forjam o que Koselleck, em investigação seminal sobre a secularização, chama de verdadeiras categorias interpretativas histórico-filosóficas (*Deutungskategorie*) de uma aceleração do tempo (*Beschleunigung*) na modernidade: progresso, emancipação etc.<sup>87</sup> No limite, Koselleck entrelaça ao problema da secularização o da constituição de uma consciência histórica que, nos tempos modernos (“novos tempos” – *Neuezeit*), toma o próprio presente como situação reflexiva sobre a totalidade da história, organizando uma nova composição da temporalidade e da figuração

<sup>82</sup> CERTEAU, Michel. **La faiblesse de croire**. Paris: Éditions du Seuil, 1987.

<sup>83</sup> Não se trata, aqui, de qualquer referência ao conceito de “desencantamento”/“desmagificação” (*Entzauberung*) presente de forma difusa na teoria histórico-sociológica weberiana, que é bem mais abrangente e complexo, exigindo um tratamento sistemático de seu mapeamento e suas imbricações com o próprio agir racional e a construção de uma conduta de vida (ética) conformadora de “imagens de mundo” em formas específicas de racionalização social (séculos XVI-XVII).

<sup>84</sup> D’HOLBACH. **Essai sur les préjugés**. Paris: Coda, 2007.

<sup>85</sup> HOBBSAWM, Eric. **The Age of Revolution**. Nova York: Vintage, 1996 [1962]. p. 222.

<sup>86</sup> LE GOFF, Jacques. **Histoire et mémoire**. Paris: Gallimard, 1988. p. 267. (tradução minha)

<sup>87</sup> KOSELLECK, Reinhart. *Zeitverkürzung und Beschleunigung*. In: KOSELLECK, Reinhart. **Zeitschichten: Studien zur Historik**. Frankfurt: Suhrkamp, 2003. p. 177-202.

histórica entre 1750 e 1850 (nos quadros da conhecida teoria do *Sattelzeit*, de Koselleck). Todas aquelas categorias, a bem da verdade, sustentariam a autocompreensão dos novos tempos a partir de uma atividade *crítica* sobre a própria temporalidade, amainando a efetividade do sagrado e do religioso da esfera da ação social. “Não é mais Deus o senhor da ação, mas o homem – que é responsável pelo progresso”:<sup>88</sup> as expectativas, a partir da dinâmica das Luzes e da técnica, seriam diluídas em um horizonte sobretudo mundano (*innerweltlich*),<sup>89</sup> de modo que a secularização seria indissociável de uma temporalização (*Verzeitlichung*).<sup>90</sup> Nesse sentido, o horizonte da historicidade reúne o conjunto da experiência temporal como *processo* na medida em que configura internamente sua própria disponibilidade (*verfügen*) diante dos indivíduos, pois, na fórmula que Koselleck deriva da *Resignation* de Schiller, a história universal (*Weltgeschichte*) é transformada em seu próprio juízo universal (*Weltgericht*).<sup>91</sup>

O argumento de Koselleck, desdobrado sobre a segunda metade do século XIX, realça o conjunto do progresso técnico-industrial em uma orientação histórico-temporal fundamental: para além da construtibilidade da temporalidade histórica pelo próprio homem (“o responsável pelo progresso”), a dinâmica da técnica e das forças produtivas torna disponível dentro da própria história (*innergeschichtlich*) a totalidade do desenvolvimento do futuro mundano.<sup>92</sup> Traduzindo a orientação temporal para o processo social de formação da sociedade civil-burguesa (*bürgerliche Gesellschaft*) no período, Koselleck pensa o aparato técnico-industrial inseparável de uma nova *praxis* constitutiva desse horizonte da secularização. Trata-se, aqui, de vincular o sistema de objetos consolidado na segunda metade do Oitocentos (navegação a vapor, telégrafo, difusão da imprensa escrita, ferrovias etc.) à própria dimensão das experiências acumuladas – agora instrumentalizadas em sua disponibilidade (*verfügbar*) internamente articulada à temporalidade do processo da história.<sup>93</sup>

A escatologia cristã (no sentido da *Heilserwartung* de Koselleck), assim, perderia progressivamente espaço no “horizonte” antropológico das expectativas. O argumento aqui certamente não está tão distante do problema levantado por Baczkó, nas célebres

---

<sup>88</sup> KOSELLECK, 2003, op. cit., p. 189. (tradução minha)

<sup>89</sup> *Ibid.*, p. 192.

<sup>90</sup> *Ibid.*, p. 183.

<sup>91</sup> *Ibid.*, p. 189.

<sup>92</sup> *Ibid.*, p. 194.

<sup>93</sup> *Ibid.*, p. 199.

investigações sobre as utopias e os imaginários sociais.<sup>94</sup> Especialmente a partir dos séculos XVIII e XIX, a própria relação que as utopias constroem com o tempo, uma “historicização das utopias”,<sup>95</sup> seria uma marca representativa da palidez com que o sagrado aparecia nas projeções de um futuro possível. Na sugestiva fórmula do historiador franco-polonês, a temporalização e a historicização das utopias ancoravam o futuro em “esperanças certas”.<sup>96</sup> Consubstanciado às categorias Ilustradas do “progresso” e da “emancipação”, o horizonte de espera, ao passo que poderia ser realizado na própria história, assumia concretude na afirmação técnica do capitalismo industrial-financeiro ao abalizar a instrumentalidade da razão como chave para uma “perfectibilidade” social circunscrita a processos puramente imanentes ao mundo (*weltimmanent*).<sup>97</sup> No entanto, as categorias explicativas da Ilustração europeia não parecem suficientes para a compreensão do lugar e da significação da religião e do sagrado no Estado imperial brasileiro e em sua formação social.

Na fundação do próprio criticismo e do clássico tema da “autocertificação” da modernidade (que busca extrair de si mesma seus critérios normativos, procurando estabilidade nas cisões internamente produzidas), Habermas situa de forma instigante o problema da religião como vetor analítico da modernidade.<sup>98</sup> Aquelas categorias teleológicas da secularização, antes de qualquer componente propriamente político, funcionariam como desintegradoras de *formas de vida*. Afinal, se o passado estava estruturado sobre o potencial de contenção da autoridade religiosa – uma espécie de *garantidora e fiadora* da integração ética (*sittlich*) –, os novos tempos abalavam (*erschüttern*) justamente a esfera religiosa como *ação autossuficiente* sobre a vida.<sup>99</sup> A proposta de Habermas permite desacoplar as vias de secularização de formas sociais de modernização, erodindo qualquer correlação automática entre perda de significação do religioso e modernização. Nesse sentido, a “secularização” pode ser pensada como deslocamento da esfera de efetividade da experiência religiosa – desvinculada, bem entendido, conforme o andamento desta investigação pretende discutir, de qualquer tipo de declínio da autoridade religiosa, tal como teorizada por Mark Chaves, que, em

---

<sup>94</sup> BACZKO, Bronislaw. **Les imaginaires sociaux**. Paris: Payot, 1984.

<sup>95</sup> *Ibid.*, p. 109.

<sup>96</sup> *Ibid.*, p. 120.

<sup>97</sup> KOSELLECK, 2003, op. cit., p. 199.

<sup>98</sup> HABERMAS, Jürgen. Konzeptionen der Moderne: ein Rückblick auf zwei Traditionen. In: HABERMAS, Jürgen. **Zeitdiagnosen**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003. p. 175-203.

<sup>99</sup> *Ibid.*, p. 180.

perspectiva weberiana, entendia a religião na modernidade como uma ação incapaz de exercer (*enforce*) uma ordem sobre outras esferas tomando como referencial o sobrenatural.<sup>100</sup>

Na verdade, não se trata necessariamente da religião institucionalizada e integrada como *forma política* do Estado imperial em 1824 a partir da própria Constituição e da efetivação de uma dinâmica política correlacionada – temáticas que demandam outros percursos de investigação, sobre os quais existem bons tratamentos conferidos atualmente pelas ciências sociais:<sup>101</sup> trata-se, antes, de enfatizar que o próprio recurso das elites políticas e letradas imperiais, vinculando religião ao governo e à educação da vida, mostra a significação do religioso na própria fundação social do corpo político da nação moderna. A rigor, os limites entre esses tratamentos distintos do religioso, sobretudo no contexto de construção do Estado imperial dos anos 1830-40, podem parecer problemáticos: a percepção do *Diário do Rio de Janeiro*, por exemplo, explicitava justamente a articulação entre essas duas dimensões do religioso, argumentando que

O christianismo é a instituição divina que pregou a igualdade dos homens: a monarchia é a instituição humana mais propria para guardar, manter e defender os direitos e progressos dos povos: do consorcio das duas instituições, da reunião da religião com a monarchia devem as nações esperar sua ventura e civilisação.<sup>102</sup>

Afinal, “difficil é a arte de governar e reger povos, principalmente na quadra em que se constituem: instituições novas em parte contrarias a habitos e abusos antigos carecem de cultura”. O elogio de uma monarquia indissociável de seu pilar institucional na religião (tema comum, aliás, na oratória sacra de Monte Alverne e Fernandes Pinheiro), no entanto, encontra nos livros de Cairu uma *démarche* formal fundamental para a desvinculação do “religioso” de sua institucionalização no Estado: os processos de

---

<sup>100</sup> CHAVES, Mark. Secularization as declining religious authority. **Social Forces**, Chapel Hill, v.72, p.749-774, 1994.

<sup>101</sup> Cf. MARTINS, Patricia Carla de Mello. **Filosofia da história no direito natural do Brasil Império**. 142 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2014. RAMIRO JUNIOR, Luiz Carlos. **Entre o Syllabus e a constituição moderna: debates políticos em torno da Questão Religiosa (1872-1875) no Brasil**. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. LYNCH, Christian Edward Cyril. O pensamento conservador ibero-americano na Era das Independências (1808-1850). **Lua Nova**, São Paulo, v.74, p. 59-92, 2008.

<sup>102</sup> Sagração e coroação do senhor d. Pedro II. **Diário do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 157, 19 jul. 1841.



educação. Se as novas instituições “carecem de cultura”, os vetores formativos dessa nova “cultura” sinalizam, justamente, as possibilidades de delimitação no tratamento de temas educacionais a partir de suas especificidades internas: o religioso, nesse sentido, é entendido como mediação das interações sociais. Interessa, em registro historiográfico, situar as relações entre religião, moral e educação no Oitocentos a partir do que René Rémond chamou de “fato religioso”.<sup>103</sup> Este é efetivamente o ponto que pretendo enfatizar nessa discussão: antes de encontrar expressão político-institucional por meio das relações entre Estado e Igreja, o religioso permeia a sociedade como um conjunto, rotinizando condutas e valores também partilhados *de fora* das esferas propriamente institucionais do Estado e da Igreja.<sup>104</sup> Cairu e o texto legal de 1827 não falam de um domínio da religião institucionalizada (como Igreja) sobre a vida, mas de uma articulação do religioso dentro das formas sociais enredadas no contexto do Estado imperial: ambos desdobram, sobretudo, um componente *formativo* dos futuros cidadãos por meio da instrução e da educação.

É nesse sentido que o tema da “difusão das luzes” e da crença quase providencial na educação como fonte dos males do arranjo social e político ganha significativa relevância. Cairu, por exemplo, acreditava que “a Revolução da França foi tão extensa e mortífera, pela ignorância, e immoralidade das infimas classes ferozes”, de modo que “os homens de grande e solida instrução forão as victimas dos furores da populaça brutal, e dos ardis dos machiavellistas”: “sem duvida as classes infimas, sendo instruidas nas Primeiras Letras, pôdem ler máos livros, mas já os lerão depois de terem nas Escolas lido os bons livros (cujá doutrina lhes tenha fortalecido o espirito com principios são) e haverem adquirido o habito do bem, e a vergonha do mal”.<sup>105</sup> A religião, como fiadora da ordem, transformava a exemplaridade do passado em orientação pragmática para as condutas internamente dispostas em uma ética religiosamente situada. A religião funcionava como mediação de um processo em que educação e ação eram indissociáveis: constituíam, por assim dizer, formas racionalizadas do bem viver no contexto da ordem imperial, já que o próprio Cairu alertava que

---

<sup>103</sup> RÉMOND, René. **Religion et société en Europe: la sécularisation aux XIXe et XXe siècles**. Paris: Éditions du Seuil, 2001.

<sup>104</sup> *Ibid.*, p. 74.

<sup>105</sup> LISBOA, 1827a, *op. cit.*, p. 20.

Em Inglaterra, quando, se revoltou a Esquadra Ingleza no fim do seculo passado, observou-se, que todos os marinheiros que sabião ler, separarãõ-se dos sediciosos, logo que lerão a Proclamação do Rei para reentrarem no seu dever. Tem-se tambem alli observado, que a maior parte dos criminosos não sabem ler; e que a causa dos maiores delictos he a incuria que se tem tido na educação do povo, e em o conservar em ignorancia das essenciaes doutrinas religiosas.<sup>106</sup>

Nesta investigação é fundamental abandonar esquemas teleológicos que, no limite, esvaziam a historicidade do próprio processo abordado, fazendo *tabula rasa*, neste caso, da significação social do religioso no Brasil oitocentista e seus complexos nexos com a própria estruturação do Estado imperial e da nação. A correlação entre educação e religião na formação do Império não assinala um “desvio” na realização de um suposto modelo de secularização ocidental: não se trata, portanto, de mera excrescência ou resquício deslocado (“fora do lugar”) de elementos “arcaicos” em um século “progressista”. Como bem adverte Elias Palti,

Os modelos não seriam, pelo contrário, eles mesmos objetos propriamente históricos. Esses aparecem como entidades perfeitamente racionais, logicamente integradas e auto-contidas. Daí que todo desvio só pode ser atribuído a alguma patologia local, ou seja, tornaria manifesta a sobrevivência de padrões sociais e culturais tradicionalistas que resistem à afirmação de instituições e imaginários modernos. Resumindo, o esquema dos “modelos” (estrangeiros) e dos “desvios” locais não seria mais que a versão local do motivo épico “do *mythos* ao *logos*”.<sup>107</sup>

Se a Revolução Francesa e o próprio racionalismo setecentista sinalizariam uma aceleração no deslocamento do religioso, o século XIX assistiria a uma reconfiguração das experiências religiosas à luz de processos sociopolíticos muito singulares – no caso brasileiro, acompanhando de perto a configuração do próprio Império e da formação de seus cidadãos. A permanência do religioso, nesse sentido, não indica uma etapa ou um vestígio de qualquer processo homogêneo e teleológico rumo a uma *racionalização necessária* das esferas da vida. Tampouco sinaliza um corte abrupto no lugar do religioso

<sup>106</sup> LISBOA, 1827a, op. cit., p. 21.

<sup>107</sup> PALTÍ, Elias. O século XIX brasileiro, a nova história política e os esquemas teleológicos. In: CARVALHO, José Murilo de; NEVES, Lucia Maria Bastos (Orgs.). **Repensando o Brasil do Oitocentos: cidadania, política e liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 581-597.

nas sociedades modernas: trata-se, aqui, de uma reacomodação estrutural – ou seja, conforme apontam as investigações de Ivan Aparecido Manoel, um deslocamento na funcionalidade/significação do sagrado na modernidade latino-americana.<sup>108</sup> Na mesma linha argumentativa, Roberto Di Steffano indica que a secularização, analisada nas formações sociais latino-americanas do século XIX,<sup>109</sup> deve ser analisada

[...] não como um fenômeno inelutável e linear que conduz à progressiva marginalização da religião, decorrente necessariamente dos processos de “modernização” e, conseqüentemente, inerente a toda sociedade que se quer “moderna”. De forma contrária, nós entendemos por secularização um processo de mudança cultural que implica menos um afastamento [*éviction*] do que a recomposição da religião [...] Assim entendida, a secularização não é um jogo de soma zero, no qual o avanço da primeira é proporcional ao recuo da segunda. A secularização é uma característica inerente à religião nas sociedades contemporâneas.<sup>110</sup>

No caso do Império brasileiro, a própria argumentação de Cairu coloca a questão em termos muito semelhantes. Importantes intérpretes da formação do Império, aliás, não deixaram de sinalizar as complexas relações tecidas entre a religião e a formação sociopolítica da nação. Para além de mero apêndice ou artifício retórico, a religião constituía um importante elemento estruturante das relações sociais e políticas: sintomáticas, nesse sentido, são as preocupações do cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, nome de relevo dentro do IHGB nos anos 1860 e 1870. Alinhado às tendências mais liberalizantes do catolicismo da segunda metade do século XIX, Fernandes Pinheiro dedicou ensaios e livros inteiros para a discussão da religião e de sua articulação com a constituição do Império brasileiro: no limite, tematizava o lugar do sagrado na própria modernidade, inserindo as dinâmicas de formação do Império e da nação nas formas culturais enviesadas pela religião.

<sup>108</sup> MANOEL, Ivan Aparecido. História, religião e religiosidade. **Revista Brasileira de História das Religiões**, Maringá, v. 1, p. 18-33, 2008.

<sup>109</sup> Nos limites desta tese, bem entendido, não estou discutindo uma teoria da secularização, uma vez que este tópico implica um percurso sistemático sobre o denso debate travado entre nomes como Blumenberg, Löwith, Agamben, Luhmann, Marramao e Owen Chadwick. Meu objetivo, aqui, é tão somente mobilizar alguns parâmetros teóricos para o entendimento do religioso e de sua dinâmica de estruturação dos processos de educação no Império brasileiro.

<sup>110</sup> DI STEFFANO, Roberto. Le processus historique de sécularisation et de laïcité en Amérique latine. In: MARTIN, Arnaud (org). **La laïcité en Amérique latine**. Paris: L’Harmattan, 2014. p. 11-47. (para a citação: p. 12) (tradução minha)

Justamente tangenciando a temática dos abalos sofridos pela religião nas sociedades modernas, Fernandes Pinheiro indica, na própria formação do Império brasileiro, impasses e mediações da secularização. Acreditando que as sociedades humanas percorrem “etapas” ao longo da história, o cônego advogava que, para cada momento histórico, uma forma de governo era necessária: do Egito ao mundo medieval, por exemplo, o sobrepeso do poder religioso em relação ao poder temporal era justificado pois era necessária, para a boa ordem das coisas, a “tutela dos povos constituídos em minoridade”.<sup>111</sup> A trajetória da modernidade, assim, adquiria um sentido muito claro: através da razão e do entendimento, como faculdades modeladoras e regulamentadoras da vida social, os homens adquiriam um estatuto de “maioridade”. Nesse sentido, “a civilização aumentando progressivamente aproximava o tempo da emancipação dos povos” – ou seja, tratava-se de “desonerar a seus tutores da difícil tarefa de administração da fazenda alheia”.<sup>112</sup> São notáveis aqui os respingos Ilustrados na argumentação do cônego:<sup>113</sup> se o vocabulário e os conceitos certamente permitem esse emparelhamento, as implicações depreendidas por Fernandes Pinheiro situam sua argumentação em um campo sensivelmente diferente de uma leitura puramente pragmática ou teleológica da secularização como *eliminação* da religião.

A argumentação do cônego, a rigor, desdobrava os seculares atritos (marcantes no século XIX) que atravessavam as relações entre as estruturas civis dos Estados e a influência eclesiástica, criticando a ingerência política do clero sobre as instituições estatais – o que o próprio cônego chamava de uma persistência histórica da “teocracia”. Argumento, aliás, bastante próximo da tese de um Joaquim Nabuco, que analisava o mesmo processo como uma “teocracia moderna” ou “jesuitismo”.<sup>114</sup> Defendendo os processos de educação e sua orientação em relação a valores conformados na moralidade (argumentando que “mesmo n’esse homem forte o coração é talvez fructo da educação religiosa da mãe”), Nabuco afirmava que, para a sociedade, “a religião é uma necessidade” na medida em que “os povos precisam de uma convicção forte em seu destino nacional,

---

<sup>111</sup> FERNANDES PINHEIRO, Joaquim Caetano. Breves reflexões sobre o systema de cathechese seguido pelos jesuitas no Brasil. **Revista do Instituto Historico e Geographico do Brazil**, Rio de Janeiro, t.19, n. 23, 1856b.

<sup>112</sup> Ibid., p. 380.

<sup>113</sup> Cf. NARITA, Felipe Ziotti. História, Estado e nação: alguns percursos do catolicismo liberal no Segundo Reinado. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, n. 6, 2013, Maringá. **Anais do VI Congresso Internacional de História**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013. (DOI 10.4025/6cih.pphuem.135)

<sup>114</sup> NABUCO, Joaquim. **A invasão ultramontana**. Rio de Janeiro: Typ. Franco-Americana, 1873.

e em sua responsabilidade fóra da terra, é preciso que as sociedades tenham uma base moral forte e inabalável”.<sup>115</sup> A defesa feita pelo autor da elaboração da religião como orientações valorativas do agir na moralidade (tagenciando, inclusive, os processos de educação) possibilita justamente pensar uma dissociação fundamental para neste capítulo: o entendimento da religião como forma de cultura e de fundamentação de uma gramática moral junto à sociedade imperial pode ser investigado de maneira deslocada de seus vínculos institucionais. Por isso, a própria crítica de Nabuco à “sociedade moderna” funciona justamente a partir dessa disjunção fundamental: ao passo que reconhece o valor da religião como forma de cultura (fundamental para o entendimento da estruturação da moralidade dos processos de educação, seu peso institucional), descarta sua ligação institucional:

Vêde a sociedade moderna em lucta com os dous inimigos da ordem actual, igualmente terríveis e implacáveis, um que a julga estacionaria demais, outro que a julga revolucionaria, a Communa e o jesuitismo. Sim, senhores, ambos esses inimigos estão conspirados contra o seculo, um poque quer ressuscitar um passado morto, outro porque quer, deixai passar a expressão, abortar um futuro que não virá nunca.<sup>116</sup>

Nesse ponto, além de rechaçar qualquer leitura linear do processo de secularização da modernidade, os argumentos aqui desenvolvidos situam o tema da religião como forma de estruturação de valores nas interações da sociedade imperial – não propriamente, portanto, a partir de um vínculo institucional (Igreja, clérigos etc.). A partir dessas premissas, fica explícita uma modalidade de crítica da religião que sustentava uma *reacomodação* do próprio religioso na segunda metade do século XIX. Descrevendo, por exemplo, a ação do Santo Ofício no mundo moderno, Fernandes Pinheiro considerava que

Nada faltou ao sinistro apparatus que sohia ser em taes casos empregado, achavam-se ahi os medicos, cirurgiões e mais ministros da execução, a quem fôra deferido o juramento dos Santos Evangelhos de cumprirem bem e fielmente seus officios e guardarem segredo sobretudo o que presenciassem. Triste e abatida via-se a victima de semelhantes horrores, que sendo despejada de seus vestidos que podiam servir de embaraço, foi lançada no potro [...] Não sabemos aqui o que mais deva-

---

<sup>115</sup> NABUCO, 1873, op. cit., p. 12.

<sup>116</sup> Ibid., p. 13.

se admirar, se a frieza, ou a hypocrisia d'esses homens, que talvez por antiphrase appellidavam a seu sanguinario tribunal de Santo Officio!!<sup>117</sup>

Finalizava a descrição celebrando que “constrangida a alma por tantos horrores, sirva-nos de lenitivo e doce consolação de haveremos nascido n’um século e n’um paiz onde taes atrocidades parecem um mytho”.<sup>118</sup> A estrutura do Estado oitocentista, na leitura do cônego, era incompatível com o domínio institucionalizado da religião sobre a vida. Na conhecida teorização de Henri Hauser, a tripla ruptura da modernidade (religiosa, política e econômica) tomava como base, em registros conjunturais e estruturais (não à toa, Braudel assina o prefácio do livro), um processo sociopolítico central: a vinculação da estruturação do mundo moderno com a secularização, entendida também como uma “revolução moral”, pela qual o filósofo francês entendia uma rearticulação do religioso com outras esferas da vida a partir da liberdade de consciência.<sup>119</sup> Ao criticar abertamente a “teocracia” e a hipertrofia política de qualquer conteúdo religioso nos Estados modernos, o cônego sinalizava, em estudos detidos na própria história do Império brasileiro, os matizes que apontavam o lugar da religião no Brasil oitocentista. Nos *Apontamentos religiosos*, coleção de textos publicada nos anos 1850, Fernandes Pinheiro defendia os “salutares effeitos” de uma monarquia esclarecida pela moral católica, partindo do desenho institucional do Estado para chegar até o nível mais elaborada da sociabilidade entre os cidadãos.<sup>120</sup> Nesse sentido

Se o Estado, como se expressa Mr. Vivien nos seus *Estudos Administrativos*, tem sobretudo em vistas os interesses terrestres e a Igreja a felicidade futura, ambos se propoem ao mesmo objecto, o bem estar da humanidade, o reinado da justiça, o progresso das idéas moraes, que são attributo e honra de nossa especie.<sup>121</sup>

Religião e educação: dois vetores sobre os quais o Império sustentava suas formas de legitimidade. Preocupações que, embora tímidas nos primeiros tempos,

---

<sup>117</sup> FERNANDES PINHEIRO, Joaquim Caetano. Antonio José e a Inquisição. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, 1862.

<sup>118</sup> Ibid., p. 379.

<sup>119</sup> HAUSER, Henri. **La modernité du XVIe siècle**. Paris: Armand Colin, 1963.

<sup>120</sup> FERNANDES PINHEIRO, Joaquim Caetano. **Apontamentos religiosos**. Rio de Janeiro: Typ. do Diario de A. & L. Navarro, 1854.

<sup>121</sup> Ibid., p. 13.

gradativamente ganhariam espaço nos debates e nas preocupações políticas no Império. Na análise de Alfredo Bosi,

[...] nem a Constituição bragantina nem a republicana irão além do mero enunciado daquele mesmo princípio. Em nenhuma delas figura título ou seção especial para contemplar os deveres do Estado para com a infância e a juventude. Em ambas, a educação vem tratada de forma sumária, em poucos e genéricos artigos, misturados com outros, de teor estranho ao tema, e subordinados ao assunto geral dos “direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros”.<sup>122</sup>

Tibieza institucional? Em termos. Obviamente não explorarei a formação da República, como o abrangente ensaio de Bosi sugere: antes, gostaria de enfatizar e discutir algumas implicações dessa leitura sobre o período imperial. Como discutido, embora a lei de 1827 e a própria Carta de 1824 tratassem a educação da infância de maneira amorfa, um estudo exclusivamente detido sobre textos legais enviesaria a história do Brasil sob o signo da *falta* e de sua incompletude (no limite: sem escolarização efetiva, sem marcos sociais para a infância etc.), ofuscando dimensões centrais para o entendimento da escolarização e da formação do Império ao longo do Oitocentos. Se dois dos principais marcos institucionais do Império (1824 e 1827) são lacônicos e até confusos quanto à educação, isso não significa necessariamente uma efetiva *tabula rasa* quanto ao assunto. A investigação da construção de uma ideia de infância pretende justamente posicionar o eixo da pesquisa em uma direção diferente: a infância, muito vinculada a preocupações quanto à escola, à educação e à instrução, pode ser entendida como um *processo* profundamente entrelaçado à afirmação do Estado imperial.

Em Cairu, refinado observador das primeiras legislações imperiais do ensino, o problema já pode ser abordado a partir de outras perspectivas. Afinal, mais do que chamar a atenção para a necessidade de instrução/educação do “público infantil”, tratava-se de apontar o estreito nexos do ensino com as formas da vida política e social no Império brasileiro. Nesse sentido, a perspectiva de construção da ordem imperial caminha *pari passu* à elaboração de uma sociedade imperial. A estruturação da formação social adquire tangibilidade e dinâmica própria com a constituição de suas mediações e elementos de

---

<sup>122</sup> BOSI, Alfredo. A educação e a cultura nas Constituições brasileiras. In: BOSI, Alfredo. **Entre a literatura e a história**. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 383-396. (para a citação: p. 384)

rotinização em relação a valores. A infância, portanto, estava efetivamente situada na composição sociopolítica de uma nação imaginada.



## CAPÍTULO 2 | A CIVILIZAÇÃO E SEU DUPLO: INSTRUÇÃO E EDUCAÇÃO

Nos primeiros passos das reflexões sobre os processos de educação no jovem Império, várias propostas para a moralização e a educação da infância começavam a ganhar algum espaço. Embora a lei de 1827 ainda tratasse a infância de maneira amorfa, o texto já prescrevia conteúdos para a boa educação em um Império a ser construído – ideia desenvolvida pelo visconde de Cairu, lançando as bases para a *construção* da nova ordem e suas rotinas de moralização, na íntima correlação entre moral e religião. A criança, por certo, deixava de ser propriamente um “adulto em miniatura” (ideia já criticada por Rousseau desde o século XVIII no célebre *Émile ou de l'éducation*), de modo que mereceria atenções cada vez mais específicas ao longo do período imperial – especialmente no Segundo Reinado. Atendendo às especificidades da chamada “população infantil” com discussões pedagógicas, livros especialmente voltados àquele grupo e instituições direcionadas à educação e ao amparo da infância, o Império era projetado como horizonte moral didaticamente cultivado desde a infância: construía, no entrecruzamento de discursos sobre a infância, uma ideia de civilização. Afinal, “se ao longo dos séculos XVII e XVIII afirmou-se a idéia de educabilidade da infância, os séculos XVIII e XIX iriam voltar-se para a relação *educação e civilização*”.<sup>123</sup>

A especialização e o campo social de intervenção das preocupações com a infância, aliás, ganhariam significativa dimensão no Império a partir dos anos 1840 e 1850. O periódico *O Mentor da Infância*, originalmente publicado na província da Bahia, divulgava conteúdos especialmente dedicados à boa conduta da infância, defendendo que “a Instrução e a Virtude são os bens, que o homem deve mais anciosamente procurar; porque são os unicos, que morrem com elle”. Virtude e instrução necessariamente faziam referência à religião, que “estabelece todas as virtudes, que caracterizam um bom Cidadão, bom Pai, e bom filho”. Trata-se da proposição de valores não apenas para a boa formação, mas, sobretudo, para sedimentar formas de obediência. Na mesma edição do periódico, por exemplo, constava que

---

<sup>123</sup> GOUVEA, Maria Cristina; JINZENJI, Monica Yumi. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 114-132, 2006.

[...] é um crime desobedecer um filho a seus Paes, tanto entre as nações civilisadas como entre as nações barbaras e selvagens. Um cidadão acostumado desde a tenra idade a obedecer, e amar seus Paes, torna-se quando homem um modello da sociedade”.<sup>124</sup>

A publicação divulgava diversos conteúdos das chamadas “lições de civilidade”, sempre contando com casos edificantes e curtas lições moralizantes para a fácil educação da infância. A temática da civilidade será desdobrada com mais cuidado um pouco adiante, de modo que, por ora, convém reter que as virtudes serviam também como medidas de “melhoramento social”. Das singelas regras de comportamento, um repertório de exemplos era ilustrado em detalhes:

Tambem é uma grande incivilidade faser movimentos com as mãos, estalar os dêdos, bater os braços, quando se falla com outra pessoa. Nunca conservareis as unhas grandes, nem cheias de immundicia, nem tambem as estareis roendo com os dentes [...] porque aquelle que conserva as unhas grandes, denota desleixo e preguiça.<sup>125</sup>

Entrelaçada às condutas, a religião forneceria uma espécie de pano de fundo para as ações, já que “ninguém pode ser homem honrado sem religião”. A indissociabilidade entre moral e religião, marcada na construção política do Império,<sup>126</sup> adquire aqui uma importante dimensão pedagógica, qualificando a formação dos costumes e das condutas como medidas de civilização. Fundamental, portanto, era alertar a infância de que

Todo aquelle, que tem sacodido o jugo da Religião, não tem difficuldade de violar todas as outras leis, que podiam retel-o na ordem, nem em destituir-se de todas as obrigações, que elle tem na sociedade humana, e sem as quaes a probidade não pode subsistir [...] Deos é ordem; e consequentemente não ha senão desordem em toda a parte onde não reina Deos [...] É o mesmo da Religião no Moral, como dos elementos no Fysico que fazem germinar as plantas, mover os Ceos, e que sustentam este Universo na mais perfeita harmonia. Tirai a Religião e não ha regra certa, conducta segura honra nos costumes ao menos constante, e geral. A rasão enfraquecida pelas paixões, cega pelos

---

<sup>124</sup> **O Mentor da Infância**. Salvador, 7 nov. 1846.

<sup>125</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>126</sup> Cf. Capítulo 1.

sentidos, affogada nos prazeres, sujeita a prevenção, não é dique assaz forte para manter o homem em uma innocencia irreprehensivel.<sup>127</sup>

O horizonte político da ordem da vida, aliás, era apresentado retrospectivamente como o próprio Império. Contando com pequenas lições de história do Brasil, a publicação indicava que o espaço para o exercício das virtudes confundia-se com a autoridade imperial. Nesse sentido,

Já os Portugueses tinham dado o primeiro passo para o Oriente, quando o acaso lhes deparou o dominio de uma das mais vastas regiões do Occidental - o Brasil, - que situado á mil e quinhentas legoas da Metrópole, em seu principio despresado, devia ser um dia, segundo a ordem eterna dos acontecimentos, o refugio da monarquia portuguesa, o assento ou Séde de seu podêr, e um dos mais bellos Imperios da America.<sup>128</sup>

Uma definição oitocentista mais estrita da infância – presente, por exemplo, em muitos dicionários de época – fazia referência à infância como período da ausência da fala (do nascimento aos três anos) e à puerícia como fase da vida que se estenderia até os doze anos.<sup>129</sup> Não havia, por certo, consenso sobre a aplicação daquele conceito estrito de infância, que se restringia aos três anos iniciais da vida: desde os anos 1860, o professor público da Corte João F. Jordão, por exemplo, redigia seu *Florilegio brasileiro da infância* (publicado em 1874), destinando-o à leitura nas escolas primárias (que compreendia, grosso modo, alunos entre 5 e 15 anos); o cônego Fernandes Pinheiro, em 1860, publicaria pela célebre Garnier os seus *Episódios de história pátria contados á infancia*, e em 1864 viria a lume a *Grammatica da infância* – obras destinadas ao estudo nas aulas primárias, referindo-se à infância, portanto, como fase da vida mais abrangente, que se estendia para além dos três anos de idade. O certo, no entanto, é que, além de marcar as etapas da vida humana, no Brasil oitocentista, “infância” designava, sobretudo, uma espécie de “condição social da criança” –<sup>130</sup> condição, a um só tempo, de tutela e de condução, como se a infância oferecesse um papel em branco em que seriam escritos os

<sup>127</sup> **O Mentor da Infância**. Salvador, 14 nov. 1846.

<sup>128</sup> **O Mentor da Infância**. Salvador, 10 nov. 1846.

<sup>129</sup> MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

<sup>130</sup> GOUVEA, Maria Cristina. A escrita da história da infância: periodizações e fontes. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

predicados, as virtudes e os vícios do cidadão de amanhã. Nesse sentido, o ministro João Alfredo advertia que

Nunca é demasiado o que se faz para diffundir e facilitar conhecimentos uteis, que inspirem ao cidadão o espirito de moralidade, de religião e de patriotismo, e que o habilitem para a vida politica, e para o aperfeiçoamento e progresso da industria.<sup>131</sup>

Cynthia Veiga, considerando algumas implicações do longo processo de afirmação do Estado sobre a educação (especialmente no contexto de construção do Império brasileiro), indica que os processos de escolarização implicaram a construção de valores culturais pautados em mecanismos de autocoerção, saberes (científicos, literários etc.), domínio dos sentimentos, sentidos de vergonha e pudor – produzindo, inclusive, novas configurações nas relações sociais a partir do entendimento da educação (e, fundamentalmente, da educação escolarizada) como forma de civilização.<sup>132</sup> Em 1860, na Inspeção Geral da Instrução Pública de São Paulo, Diogo de Mendonça Pinto registrava que

Cada anno numerosas pessoas fazem sua entrada na sociedade, onde devem se apresentar adaptadas ao seu destino social e politico; e assim em curto prazo as gerações se renovão [...] Immenso numero de pessoas inteiramente desherdadas da instrução elementar, ou obtendo-a imperfeita e incompleta, eis em duas palavras o grande mal de nossa situação actual. É uma verdade banal, á que não quero das os ares de novidade, que a providência para propagar as luzes, e propagal-a no gráo desejado, está na disseminação por toda a parte de boas escholas, e no bem calculado emprêgo de meios coercitivos, pelos quaes todo cidadão, qualquer que seja sua classe, recebe as primeiras letras.<sup>133</sup>

É bem verdade que essa retórica do “derramamento das luzes” e todas as cantilenas que comemoravam os avanços da instrução pública pelas províncias serviam antes como autoimagem de um “Império civilizado” do que como pareceres

<sup>131</sup> OLIVEIRA, João Alfredo Correa de. **Relatorio apresentado á Assembléa Geral na quarta sessão da décima quarta legislatura**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1872. p. 10.

<sup>132</sup> VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 90-103, 2002.

<sup>133</sup> PINTO, Diogo de Mendonça. Relatorio. In: HENRIQUES, Antonio José. **Discurso com que o presidente da provincia de S. Paulo abriu a Assembleia Legislativa Provincial**. São Paulo: Typographia Imparcial, 1861.

rigorosamente calcados em bases estatísticas (afinal, em que pese a precariedade dos dados estatísticos e dos “censos”, os índices educacionais e a penúria das escolas encarregavam-se de espantar qualquer otimismo quanto à cultura letrada). No entanto, a fala de Diogo de Mendonça Pinto não deixa de ser sintomática de certa percepção da educação no Oitocentos brasileiro, evidenciando uma concepção instrumental da escola e do ensino para o progresso do chamado “gráo de civilização” no Império. Pretendo, neste capítulo, analisar de que forma os processos de educação estavam conjugados na própria construção de uma ideia de infância, consubstanciando um conceito de “civilização”.

Nesse sentido, “civilização” faz referência aqui a um *ato social de condução e de elaboração* de valores, hábitos e costumes. Um nome sintomático para essa percepção foi Guizot, que considerava civilização como “fato de progresso, de desenvolvimento”, revelando a ideia “de um povo que marcha não para mudar de lugar, mas para mudar de estado; um povo cuja condição é desenvolvida e melhora”.<sup>134</sup> O conteúdo desse “progresso” seria o próprio desenvolvimento da vida civil e da estabilização das relações entre os indivíduos. Braudel, discutindo o fundamento teórico assinalado por Guizot, nota que se trata de um “progresso” com dupla face: a um só tempo moral e intelectual.<sup>135</sup> O ato da civilização, desdobrando o argumento braudeliano, não se restringe ao aperfeiçoamento das relações sociais, mas diz respeito inclusive à interiorização de certas condutas e valores, de modo que implica o próprio “desenvolvimento da vida individual, da vida interior, o desenvolvimento do próprio homem, de suas faculdades, de seus sentimentos e de suas ideias”. Guizot, aliás, depreendia um duplo entendimento da “civilização”: tratava-se, a um só tempo, de um ato qualitativo de condução para o desenvolvimento do “estado social” (*état social*) e de uma autoconformação a valores (o “civilizar-se”, *civiliser*). O célebre historiador francês concluía que

Ainda há muitas conquistas sociais que devem ser realizadas, mas imensas conquistas intelectuais e morais já foram cumpridas. Muitos bens e direitos faltam a muitos homens, mas muitos grandes homens vivem e brilham aos olhos do mundo. As letras, as ciências e as artes mostram toda sua grandiosidade. Em todos os lugares onde o gênero humano vê resplandecer essas grandes imagens, essas imagens

<sup>134</sup> GUIZOT, François. **Histoire de la civilisation en Europe**. Paris: Didier, 1881. p.13.

<sup>135</sup> BRAUDEL, Fernand. Histoire des civilisations. In: BRAUDEL, Fernand. **Les ambitions de l’histoire**. Paris: Éditions de Fallois, 1997. p. 254-314.

gloriosas da natureza humana, em todos os lugares onde ele vê a criação de tesouros de alegrias sublimes, ele reconhece o nome da civilização.<sup>136</sup>

Dois elementos, aliás, poderiam ser depreendidos da civilização: o desenvolvimento do estado social e o cultivo da vida intelectual. O conceito de civilização, para Guizot, encobria sempre este duplo, que o historiador francês sistematizaria como “o desenvolvimento da condição exterior e geral, e aquele da natureza interior e pessoal do homem”.<sup>137</sup> Importante intérprete de Guizot, Jean Starobinski, nesse sentido, argumenta que

[...] para satisfazer à exigência completa da vida civilizada não basta instruir os homens, isto é, desenvolver suas aptidões instrumentais, mas é preciso ainda, de maneira complementar, *educá-los*, o que significa fazer deles seres livres e racionais, capazes de não se deixar dominar pela exclusiva preocupação com a produção material.<sup>138</sup>

A formulação de Guizot, *a priori*, tematizava um conceito geral de civilização (ou, como preferia o historiador francês, de um “fato da civilização”), abstraindo-o das particularidades “empíricas” (históricas), de modo que se tratava de uma unidade dinâmica da *forma de organização social*, ou seja, uma *transformação* social orientada, portanto, no sentido de um melhoramento e do “progresso” moral capaz de internalizar e equilibrar condutas em uma ordem social: o historiador Dietrich Gerhard propõe, nesse sentido, uma quase “funcionalização” da teoria de Guizot.<sup>139</sup> Nas palavras do etnólogo Éric de Dampierre, trata-se de uma “civilização” entendida como um *devoir*, ou seja, uma inelutável transformação à qual os povos estavam sujeitos.<sup>140</sup> No entanto, malgrado a ênfase de Guizot em um “destino geral” da história universal (no caso, a transmissão e a

<sup>136</sup> GUIZOT, 1881, op. cit., p. 18. “Il reste beaucoup de conquêtes sociales à faire, mais d’immenses conquêtes intellectuelles et morales sont accomplies; beaucoup de biens et de droits manquent à beaucoup d’hommes, mais beaucoup de grands hommes vivent et brillent aux yeux du monde. Les lettres, les sciences, les arts, déploient tout leur éclat. Partout où le genre humain voit resplendir ces grandes images, ces images glorifiées de la nature humaine, partout où il voit créer ce trésor de jouissances sublimes, il reconnaît et nomme la civilisation”.

<sup>137</sup> GUIZOT, François. **Histoire de la civilisation en France**. Paris: Didier, 1840. (Vol. 1). p. 6.

<sup>138</sup> STAROBINSKI, Jean. **As máscaras da civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001 [1989]. p.45.

<sup>139</sup> GERHARD, Dietrich. Guizot, Augustin Thierry und die Rolle des Tiers État in der französischen Geschichte. **Historische Zeitschrift**, Frankfurt am Main, v. 190, p. 290-310, 1960.

<sup>140</sup> DAMPIERRE, Éric. Note sur “culture” et “civilisation”. **Comparative Studies in Society and History**, Cambridge, v. 3, n. 3, p. 328-340, 1961.

herança das formas de vida entre os povos), o *dever* não pode ser separado de uma compreensão “etapista” da própria história, evidenciando o entendimento de *civilização* como um conceito descritivo e normativo, conforme a apreciação de Terry Eagleton: além de designar uma forma de vida, *civilização* faz referência a um juízo sobre isso (concepção que unifica o fato a uma percepção valorativa).<sup>141</sup>

No longo processo de construção do Império brasileiro, como bem apontou Maria Elisa Noronha de Sá, civilização não implicava somente a percepção de um destino “histórico irresistível”: tratava-se, antes, de uma *ação humana consciente*, devidamente projetada sobre um futuro ao qual a nação deveria ser conformada.<sup>142</sup> Um ato *político* por excelência, que desdobrava a instrução e a educação como pautas centrais para a construção de uma ordem social. Nesse sentido,

É aí que a educação e a instrução públicas ganham destaque, junto com a imigração, a criação de escolas, a publicação de livros, jornais e pasquins, a criação de uma história e uma língua nacionais. Estas foram as tarefas que se impuseram os dirigentes imperiais, concretizadas nas ações que garantiam a difusão da ordem e da civilização.<sup>143</sup>

Alinhadas ao melhoramento moral da nação, as pautas educacionais apoiavam o movimento de afirmação e de centralização político-administrativa do Estado imperial.<sup>144</sup> Processo, aliás, que pode ser analisado em uma chave mais ampla: a centralização político-administrativa não seria apenas decorrente da uniformidade institucional, mas, sobretudo, de certo “caracter nacional, sociavel, generalizador e expansivo” que, conformador de um agir coletivo, integraria a sociedade nacional e a construção do Estado. Conforme a fórmula do visconde do Uruguai, “as causas e agentes da centralisação são intellectuaes e moraes, religiosos, governamentaes, administrativos, physicos e materiaes”, de modo que, mobilizando todo o imaginário da modernidade imperial em uma articulação entre os processos de educação e os encantos com a técnica, “taes são nas Sociedades modernas a imprensa, a instrucção publica, o Culto [...] as

---

<sup>141</sup> EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora Unesp, 2011 [2000].

<sup>142</sup> SÁ, Maria Elisa Noronha de. **Civilização e barbárie**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

<sup>143</sup> *Ibid.*, p. 159.

<sup>144</sup> Cf. COSER, Ivo. **O pensamento político do visconde do Uruguai e o debate entre centralização e federalismo no Brasil**. 402 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

estradas geraes, a navegação a vapor, os Telegraphos electricos, os caminhos de ferro”.<sup>145</sup> É nesse sentido que o mesmo visconde do Uruguai acoplava sua percepção de civilização, no Império, a certo ideal de esclarecimento e de “difusão das luzes”, argumentando que

[...] he huma das principaes causas porque outras muitas existem nascidas da nossa posição, estado de civilisação, extensão do territorio proporcionalmente pouco povoado, dos nossos meios, e outras circunstancias que somente o tempo, a maior diffusão de luzes, e o augmento de riqueza e população podem lentamente minorar e remover.<sup>146</sup>

Como aponta Starobinski, a própria conceituação de *civilização* transforma o conceito em uma categoria quase meta-histórica que “marca a entrada em cena de uma auto-reflexão, a emergência de uma consciência que crê saber de que é feita a sua própria atividade”.<sup>147</sup> Trata-se, portanto, de um processo reflexivo pelo qual o Império pensa a própria formação a partir de critérios que permitem balizar as ações e as ideias dentro de sua própria ordenação. Percepção que, inclusive, aparecia de maneira explícita em livros didáticos do Império brasileiro: o *Compendio de Geographia para uso das aulas de primeiras letras*, publicado anonimamente na província de Pernambuco em 1836, ensinava que

A Nação, considerada quanto ao seu estado moral, chama-se Selvagem, a que ignora a Arte d’escrever, não tem Policia, professa uma religião absurda, não contrói alianças com as Nações civilisadas, cultiva principalmente os exercícios do corpo [...] e pugna somente pela *liberdade natural*. Chama-se também Nomade a que professa a vida errante.<sup>148</sup>

O entendimento da civilização como processo de aperfeiçoamento de costumes (ação fundamentalmente formativa, portanto) também conheceria contornos estritamente pragmáticos no Império brasileiro, especialmente com as propostas de um Varnhagen. Neste trabalho, bem entendido, não falo de civilização no sentido conferido pelo

<sup>145</sup> SOUSA, Paulino José Soares de. **Ensaio sobre o direito administrativo**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1862. (Vol. 1). p. 175-176.

<sup>146</sup> SOUSA, Paulino José Soares de. **Relatório da repartição dos negócios da Justiça**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1841. p. 18.

<sup>147</sup> STAROBINSKI, 2001, op. cit., p. 52.

<sup>148</sup> **Compendio de Geographia para uso das aulas de primeiras letras**. Pernambuco: Typ. de Santos, 1836.



historiador sorocabano, que compreendia o termo como uma *ação de força*. Paradigmático desse entendimento é o Varnhagen do *Memorial orgânico*. Originalmente publicado em 1849-1850, o texto seria reeditado pela revista *Guanabara* em 1851, com a perspectiva de apresentar propostas político-administrativas, colocando “o dedo em varias chagas do paiz para accusar dellas a existencia”.<sup>149</sup> Trata-se de um amplo projeto que buscava traçar, em linhas gerais, a organização e o planejamento do Império tomando como pedra angular o Estado e suas instituições. Asseverava o futuro autor da monumental *História geral do Brasil* que

O Brasil pertence á civilização pela mesma razão que a Inglaterra ficou pertencendo aos normandos quando a conquistaram. Pela mesma razão que Portugal ficou pertencendo a Affonso Henriques e seus succesores e vassallos que o tomara dos mouros, pelo legitimo direito de conquista, consignado pelos publicistas, o da civilização sobre a barbaria. Nós proclamamos para o imperio (compreendendo o territorio de que os bugres são senhores) o nosso chefe e a nossa lei. Todo o que não obedece a uma e ao outro rebella-se e é criminoso. E para o crime não vale em direito a allegação de ignorancia; pois em tal caso não haveria negro fugido, nem ladrão de estrada e canhambola que não fosse ignorante.<sup>150</sup>

Varnhagen, bem entendido, afirmava uma compreensão de “civilização” a partir da particularidade étnica do Império brasileiro, defendendo a irreversível absorção de indígenas e negros a um governo e a uma cultura que se pretendiam ramos americanos da europeia. Essas preocupações devem ser compreendidas à luz da historicidade das próprias teses de Varnhagen: escrevendo entre o fim dos anos 1840 e o início dos anos 1850, momento em que o Estado imperial efetivamente lançava sua consolidação, a conjugação de elementos como território, povo e soberania era premente nas preocupações das elites letradas,<sup>151</sup> além, certamente, da delimitação de um palco legítimo para as ações concretas do Estado nacional no sentido de agrupar, sob a égide da monarquia, etnias e povos esparsos pelo vasto território.<sup>152</sup> Para o futuro visconde de

<sup>149</sup> VARNHAGEN, Francisco Adolfo. *Memorial orgânico*. Guanabara, Rio de Janeiro, 1851.

<sup>150</sup> *Ibid.*, p. 394.

<sup>151</sup> NAXARA, Marcia Regina Capelari. Diálogos históricos e historiográficos. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n.13, p. 114-129, 2013.

<sup>152</sup> JANKE, Leandro Macedo. **Lembrar para mudar: o Memorial Orgânico** de Varnhagen e a constituição do Império do Brasil como uma nação compacta. 143 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2009.

Porto Seguro, civilização não era apenas uma adequação a valores ou um ato de formação moral: implicava, sobretudo, uma ação unilateral, um movimento de força para o enquadramento moral dos povos sob um mesmo governo. Nesse sentido, o autor asseverava que

Precisamos civilisar o Imperio, fazer todos em toda a sua extensão obedecer ao pacto proclamado, e a experiencia de mais de meio seculo tem provado a insufficiencia dos meios brandos que são justamente os mais gravosos para o estado. Se necessitamos pois seguir a conquista, que quer dizer ir-se consolar os rebellados levando-lhes presentes de facas e machados? Tem-se visto com sua paciencia converter esses ferros em pontas de settas, que no anno seguinte despedem contra os seus bemfeitores. Que mais jus tem elles para, só por sua incapacidade moral, estarem excluidos do codigo penal? Não constituem elles uma rebellião armada dentro do imperio?

As ideias de Varnhagen despertariam viva polêmica desde sua aparição. Nas páginas do *Correio Mercantil*, o então estudante de medicina Manoel Antonio de Almeida protestaria contra o “espírito bellicoso” do *Memorial orgânico*.<sup>153</sup> Dentro do IHGB, nomes de algum relevo, como o cônego Fernandes Pinheiro, diriam que o erudito sorocabano representava “o mais monstruoso de todos os anachronismos”.<sup>154</sup> Os ataques mais contundentes, no entanto, talvez tenham vindo de Gonçalves de Magalhães. Se abandono o entendimento de Varnhagen sobre a “civilização”, tampouco penso “civilização” no sentido de Magalhães, como uma conversão quase telúrica aos temas indianistas. O “grêmio da civilização”, pensado no Império brasileiro a partir dos processos de educação, não fazia referência a “valores indígenas”: antes, representava um esforço para situar o Império como herança europeia, reelaborando valores (moral, costumes, religião etc.) à luz das particularidades históricas da formação imperial.

É bem verdade que as discussões sobre a civilização parecem marcadas (de forma quase indissociável) pelas diversas propostas para a incorporação e a acomodação desses “outros” (negros e indígenas) na ordem hierárquica do Estado imperial. Preocupações que mostravam o duro fardo de um Império sempre em busca de si, voltado para a compreensão de quem seriam seus próprios “cidadãos” – tematizando os indígenas e os

<sup>153</sup> ALMEIDA, Manoel Antonio. Civilização dos indígenas. *Correio Mercantil*, Rio de Janeiro, 13. dez. 1851.

<sup>154</sup> FERNANDES PINHEIRO, J. C. Breves reflexões sobre o systema de catechese seguido pelos jesuitas no Brasil. *Revista do Instituto Historico e Geographico do Brazil*, Rio de Janeiro, t.19, n.23, 1856.

negros, todos abordavam esses “outros” barbarizados que deveriam, de alguma forma, ser integrados a uma nação cindida. Na sugestiva fórmula de Starobinski, “o bárbaro é uma espécie de criança, a criança é uma espécie de bárbaro”.<sup>155</sup> A civilização da infância significa, basicamente, a *condução* dos indivíduos à reta conduta da vida e aos salutares valores da educação: um Império em movimento, em busca da *conformação* e da *elaboração* de seus próprios cidadãos.

Nesse sentido, como pretendo desdobrar nesta investigação, o ato de civilização faz referência também a uma preocupação formativa dos novos cidadãos: no caso da infância, reiterando as palavras da inspetoria da província de São Paulo, a ideia seria garantir que os jovens engenhos, que “fazem sua entrada na sociedade”, tornem-se bons cidadãos, adequando-se ordeiramente a “seu destino social e político”. Processo indissociável da reflexão sobre a infância era o fortalecimento e a expansão da produção livresca no Império – especialmente dos chamados “livros didáticos”. O conceito de didatismo, aliás, era construído *pari passu* ao desenvolvimento do processo de escolarização no Império a partir dos anos 1850. A rigor, como ramo especializado no contexto da produção livresca no Brasil, as obras didáticas situariam o letramento em um regime próprio de visibilidade: nas páginas de periódicos, anúncios e catálogos pela Corte e pelas principais cidades do Império, a condição de publicidade à qual estavam submetidos os livros implicavam, agora, as mediações da imagem e da mercadoria como entendimento dos processos de educação e escolarização: como observou Flora Süssekind, a própria constituição do letramento sinalizava a construção do “mundo-imagem”, em que os processos técnicos de modernização eram cada vez mais estrechados à produção cultural.<sup>156</sup>

Nesse sentido, a difusão dos livros didáticos, especialmente durante a segunda metade do século XIX, implicou uma transformação importante na formação da sociedade imperial. Além da mobilização de esferas do Estado, que, por meio de inspetorias e do próprio controle sobre o trabalho docente, hierarquizavam e selecionavam os saberes necessários para a edificação da nação, os compêndios escolares e livros didáticos, mobilizando uma nascente estrutura editorial, conformavam a publicidade da esfera educacional e os processos de educação a partir das especificidades

---

<sup>155</sup> STAROBINSKI, 2001, op. cit., p.28.

<sup>156</sup> SÜSSEKIND, Flora. **Cinematógrafo de letras: literatura, técnica e modernização no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

do cuidado com a infância.<sup>157</sup> O *didático*, mais do que uma especialização ou um ramo dos impressos, significava, sobretudo, uma *forma* de organização e de governo sobre o saber ensinado – além, certamente, de uma significativa mudança na própria concepção do saber escolar, uma vez que os impressos gradativamente ganhavam espaço nas escolas imperiais, servindo, a um só tempo, como depositários de ensinamentos escritos e mediadores do saber. As diversas dimensões e implicações decorrentes dessa assertiva serão investigadas ao longo dos próximos capítulos. Aqui, cabe frisar que este processo de construção e consolidação de um “mercado” de textos didáticos correspondia a imperativos políticos e sociais importantes no Império: se, além da própria legislação imperial, diversos homens de letras e “estadistas” de renome estavam envolvidos na seleção de saberes úteis para a educação da nação, é sintomático notar que

O fortalecimento do poder do livro didático como depositário privilegiado do saber escolar transformou, em várias ocasiões, as distribuições de matérias escolares em atos políticos. Os chefes de governos provinciais encarregavam-se de alardear as doações realizadas, convertendo a obrigação educacional em formas de atuação da política clientelística.<sup>158</sup>

Atuando em um ramo bastante lucrativo sobretudo a partir dos anos 1850, diversas tipografias e casas editoriais de renome na Corte e nas províncias estariam envolvidas no nascente “mercado” de livros didáticos do Brasil (Laemmert, Garnier, Paula Britto etc.). Além de contratos e boas tiragens, as funções do *professor* e do *autor* ganhavam novas dimensões: especialmente com o professor-autor, mestre que sistematizava suas lições em compêndios (interface direta entre a oralidade do ensino e o suporte de leitura do impresso), uma situação de autoria era construída, com a *reivindicação* e a *assinatura* de um discurso: processos que marcam, sobretudo, uma individualização dos debates em educação na nascente esfera pública, instaurando sobre os textos um regime de posse e de legitimação de um sujeito que fala/escreve/publica. O nome e a assinatura do autor, além de baliza no domínio literário/editorial moderno como atribuição de uma expressão

---

<sup>157</sup> BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. BATISTA, Antonio Gomes. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, Antonio Gomes; GALVÃO, Ana Maria (Orgs.). **Livros escolares de leitura no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 41-74. ZORZATO, Lucila Bassan. **A presença da literatura infantojuvenil alemã no Brasil: estudo da circulação de obras entre o público leitor (1832-2005)**. 494 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2014.

<sup>158</sup> BITTENCOURT, 2008, op. cit., p. 89.

a um sujeito unitário, demarcam a primeira especificidade de uma esfera educacional em que a autoridade da palavra impressa deve ser chancelada pelo professor-autor.<sup>159</sup> É possível notar, inclusive, o denso intercâmbio de ideias entre as elites imperiais e a Europa Ocidental, uma vez que diversos formatos de livros didáticos adentram o cenário: desde trabalhos de professores-autores brasileiros até as chamadas seletas (seleções de trechos de diversos autores) e as promissoras “edições aumentadas”, além da boa difusão no Império de obras publicadas em Portugal e da significativa quantidade de traduções – sobretudo de obras francesas, ilustrando a importante inserção das elites letradas imperiais nas esferas de circulação de ideias e saberes da modernidade na segunda metade do século XIX.

Exemplo importante para esta discussão é o célebre *Pequeno catecismo histórico*, de Fleury: embora publicado originalmente no século XVII, o livro conheceria inúmeras edições ao longo dos anos e seria um verdadeiro sucesso de vendas no Império brasileiro. A bem da verdade, os catecismos eram livros escolares muito utilizados desde o início do século XIX, como os igualmente famosos e difundidos *Catecismos de Montpellier*, editados na Bahia. Quanto ao texto de Fleury, publicado e amplamente utilizado nas escolas imperiais (sobretudo na Corte) ao longo dos anos 1850, 1860 e 1870, era comum encontrar anúncios da obra ao lado de outros, por assim dizer, *best sellers* do período: como o *Tesouro de meninos*, por exemplo.<sup>160</sup> Analisarei este último livro com mais cuidado adiante. Quanto ao *Catecismo histórico*, de Fleury, a própria apresentação das lições era sintomática: além dos conteúdos de leitura, as edições do período imperial contavam com piedosas gravuras. Em uma edição portuguesa do século XVIII, o editor protestava:

Finalmente os livros cheios de estampas são de muito custo para o uso dos pobres, que são os que necessitam mais destas instrucções [...] Eu tenho posto de tal sorte, que o *Cathecismo* não depende dellas, e que as estampas necessitem mais de discurso, que os discursos das estampas.<sup>161</sup>

---

<sup>159</sup> Cf. NARITA, Felipe Ziotti. **O século e o Império: tempo, história e religião no Segundo Reinado**. Curitiba: Prismas, Appris, 2014. (Coleção Ciências Sociais)

<sup>160</sup> Cf. **A Revolução Pacífica**. Rio de Janeiro, n. 98, set. 1862.

<sup>161</sup> FLEURY. **Cathecismo historico ou compendio da história sagrada**. Lisboa: Officina de Miguel Rodrigues, 1774.

Respirando outros ares e animada de nova forma editorial, a edição brasileira dos anos 1850 mostraria que, para empregar o vocabulário de época, os “discursos” precisavam tanto das “estampas” quanto as “estampas” precisavam dos “discursos”: sobretudo quando se tratava do ensino e da correta educação da infância. Em edição pequena, para manuseio da infância e das aulas primárias, as lições eram adornadas com imagens que, indicando temas bíblicos e moralizantes, reforçavam o efeito pedagógico do impresso. A ampla circulação deste livro no Império só encontraria concorrência no fim dos anos 1850, especialmente na Corte, quando as edições começaram a ser substituídas pelo catecismo escrito pelo cônego Fernandes Pinheiro, conforme informa o relatório da inspetoria geral de instrução assinado por Eusébio de Queirós e apresentado ao marquês de Olinda em 1858.<sup>162</sup> Traduzido por Joaquim José da Silveira, diretor de escolas de primeiras letras na Corte, o livro apresentava a conservação e os efeitos da boa educação em uma *tradição* da qual o Império seria herdeiro:

Tudo o que Jesus Christo ensinou foi de viva voz, sem ter escripto cousa alguma. O mesmo fizerão os Apostolos ao principio, e muitos delles nada absolutamente escreverão. Tiverão porém sempre grande cuidado de instruir discipulos, e habilital-os para instruir os outros. Assim passeou a doutrina aos primeiros Bispos, destes aos seus successores; e aos outros Sacerdotes até aos que actualmente ensinão; e he esta seria de doutrinas, que se chama Tradição. He por tanto a palavra de DEOS de dous modos. Escripta e não escripta.<sup>163</sup>

Tradição que construía a educação da infância como sedimentação e orientação a partir de pilares e instituições sociais. Além de práticas e valores profundamente calcados na moral cristã (caridade, honestidade, esperança etc.), o livro ensinava algumas das principais balizas da ordem social: preceitos que, a um só tempo, abarcavam temas extremamente abrangentes, como a história sagrada, e ensinamentos corriqueiros a respeito de situações do próprio cotidiano. Jacques Le Goff, em um importante ensaio sobre a temporalidade histórica, analisa o *Catecismo histórico*, de Fleury, como texto central para a formatação da história em períodos (orientados pelo tempo sagrado da

---

<sup>162</sup> CAMARA, Euzébio de Queiroz Coutinho Mattoso. Relatório da inspetoria geral da instrução primária e secundária do município da Corte. In: LIMA, Pedro de Araújo. **Relatório apresentado á Assembléa Geral Legislativa na segunda sessão da decima legislatura**. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1858. p. 8.

<sup>163</sup> FLEURY. **Pequeno catecismo historico contendo em compendio a história sagrada**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1856.

religião), entrelaçando o conteúdo moral/dogmático à referência histórica da tradição.<sup>164</sup> Nesse sentido, instrumentalizado no contexto do ensino da infância, a difundida obra de Fleury representa a grade moral do cotidiano a partir de suas profundas relações de sentido sedimentadas pela temporalidade da civilização. Sobre o matrimônio, por exemplo, as lições afirmavam que

O seu uso foi pervertido pelo peccado, mas Jesus-Christo o restituiu ao seu primitivo estado, e o levou á dignidade de Sacramento, annexando-lhe Graças particulares. He por tanto o matrimonio a união de hum só homem com huma só mulher, que não pode ser dissolvido senão pela morte de hum delles [...] Mas, ainda que seja mui santo o Matrimônio, he todavia mais excellente o estado de perfeita continencia. As pessoas casadas estão divididas entre DEOS e o mundo, por causa do cuidado de suas familias.<sup>165</sup>

Ao final de cada lição, seguindo o clássico formato dos catecismos e de boa parte dos próprios livros didáticos oitocentistas, questionários eram apresentados com perguntas sempre muito diretas e respostas claras, sem tergiversações. O jogo de sanções e prescrições sedimentava a religião como prática social: conforme as originais análises de Guyau, entrelaçada às dinâmicas de educação, a religião e sua conversão em matéria pragmática (moral) centralizava processos de civilização a partir do amansamento (*adoucir*) das inclinações da infância.<sup>166</sup> Por meio de uma hierarquia de sentimentos e motivações no agir social, educação e religião tornam as simpatias, paixões e afeições inteligíveis a partir de suas interações sociais com o próximo (*autrui*).<sup>167</sup> No limite, como prescrições estruturalmente dispostas (moralidade), a moral desdobrava vínculos diretos com dinâmicas de formação: se o tema merece uma investigação à parte nos próximos passos do trabalho, neste capítulo convém frisar que a construção de certa imagem da afabilidade da infância ilustra vínculos diretos com as formas de educação e o trato da vida civilizada. Na lição sobre as virtudes sociais e religiosas do matrimônio, a infância era instigada a responder:

P. Quem instituiu o Matrimonio?

<sup>164</sup> LE GOFF, Jacques. **Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches?**. Paris: Éditions du Seuil, 2014. p. 52.

<sup>165</sup> FLEURY, 1856, op. cit., p. 123.

<sup>166</sup> GUYAU, Jean-Marie. **Éducation et hérédité**. Paris: Alcan, 1889. p. 72.

<sup>167</sup> Ibid., p. 78.

R. O Mesmo DEOS no princio do Mundo.

P. Quem o restabeleceo em sua pureza?

R. Jesus-Christo, que o elevou á dignidade de sacramento.

P. Que representa?

R. A reunião de Jesus-Christo com a Sua Igreja.<sup>168</sup>

A narração, aliás, para além dos fatos bíblicos, indicava a religião como forma superior de cultura e de civilização na educação da infância. O *Catecismo*, de Fleury, formalmente preso aos preceitos morais e sobretudo aos ditames da história sagrada, desdobrava as implicações mais práticas dos ensinamentos somente à medida que estes poderiam encaminhar as lições a conteúdos bíblicos. Para além das balizas políticas e da pertença ao Estado imperial, as lições de Fleury *contextualizam* a infância em um horizonte *tradicional*. Outro livro escolar bem conhecido, *Epitome historiae sacrae*, adaptado por Antonio Castro Lopes (conhecido homem de letras na Corte) e aprovado pelo Conselho de Instrução Pública na Corte, apresentava 209 pequenas histórias bíblicas em latim.<sup>169</sup> Cobrindo alguns momentos bíblicos mais conhecidos, da Criação ao nascimento de Cristo, o texto estruturava a moralidade a partir de exemplos que espelhavam o aluno como participante da tradição judaico-cristã: para narrar os infortúnios do rei Salomão, por exemplo, o texto realçava o componente moral na sua trajetória de declínio, ensinando que, como alguém que perdera (*amittere*) a saberoria, nada poderia ser tão inimigo da virtude quanto a volúpia (*voluptas*).<sup>170</sup> Além das licenciosidades, o livro ensinava que, no caso de Josias, filho do rei Amon, apesar de sua piedade de homem (*vir*) santo e religioso, um momento de afastamento (*abstinere*) de Deus foi o suficiente para sua queda em combate.<sup>171</sup>

A própria imagem da família e de sua ancoragem na mãe serve como tema de uma longa lição no livro. Trata-se do amplo destaque que o texto concede ao famoso momento do martírio de uma mãe com seus sete filhos no contexto das perseguições do rei Antíoco contra a lei sagrada judaica, episódio, aliás, muito recorrente no Oitocentos como tema de diversas telas e gravuras de Gustave Doré, Antonio Ciseri e Wojciech Stattler. Manifestando total contrariedade a qualquer violência (*vis*) que tentasse desviar

<sup>168</sup> FLEURY, 1856, op. cit., p. 124.

<sup>169</sup> LOPES, Antonio Castro. *Epitome historiae sacrae*. Rio de Janeiro: Garnier, 1856.

<sup>170</sup> Ibid., p. 64.

<sup>171</sup> Ibid., p. 83.



(*abducere*) suas ações da lei de Deus,<sup>172</sup> a mãe, então, assiste ao martírio dos seus filhos, cobrando resistência na recusa às ordens do rei: se os filhos padecem, segundo a lição, glorificando sua resistência diante de um rei que, conforme o último filho faz questão de lembrar, não passava de um homem (*homo*), o centro da cena é a imposição moral da mãe: figura que, justamente diante do sofrimento físico dos filhos, exige o sacrifício como compaixão (*miserere*) em relação à sua pessoa.<sup>173</sup> Pessoa que a lição, aliás, situa como o núcleo do exemplo moral, ensinando como uma figura digna de “memória eterna” pela firmeza de espírito e sentimento (*magnus animus*), apresentando uma imagem virtuosa da mãe em que o castigo imposto contra e pela existência dos filhos é convertido (com sua possibilidade de superação moral) em penitência sobre aquela que os havia gestado e criado.

Adaptação de Castro Lopes feita a partir da edição original do fim do século XVIII, escrita pelo abade Charles Lhomond (também autor de difundidos livros de gramática latina), o *Epitome historiae sacrae* sinaliza uma efetiva inflexão do efeito pedagógico no sentido da temporalidade. Étienne Gilson, em um rápido comentário sobre a edição original de Lhomond (cuja estrutura foi mantida na edição brasileira), apresenta uma consideração certa: trata-se de um entendimento da narrativa bíblica que, inserindo-a no contexto de vida do público, controla o texto bíblico como história.<sup>174</sup> O livro, portanto, apresenta aos jovens estudantes a estrutura da moralidade a partir de seu conteúdo desenvolvido no tempo, funcionando como uma espécie de pletora de exemplos cuja forma (a agilidade dos curtos trechos latinos) direciona os processos de educação para além, neste caso, do mero ensino de latim: instrui educando. Seguindo a conhecida fórmula de Danièle Hervieu-Léger, a religião formaliza, a um só tempo, um dispositivo simbólico e prático que controla um horizonte de ação por meio de valores reiterativos (tradição) e insere os indivíduos em uma comunidade a partir de processos de identificação social.<sup>175</sup> Nesse sentido, ao tornar disponível uma gramática social comum de identidade e reconhecimento, a abordagem efetivamente didática da religião fundamenta seu efeito pedagógico na possibilidade de estruturação de uma pragmática social moralizada e, portanto, civilizada por meio de exemplos e orientações de conduta

---

<sup>172</sup> LOPES, 1856, op. cit., p. 89.

<sup>173</sup> Ibid., p. 91.

<sup>174</sup> GILSON, Étienne. *Constantes philosophiques de l'être*. Paris: Vrin, 1983. p. 238.

<sup>175</sup> HERVIEU-LÉGER, Danièle. *Le pèlerin et le converti: la religion en mouvement*. Paris: Flammarion, 1999.

na ordem social. A polidez do trato civil ensinada à infância, base da exterioridade do agir na sociedade imperial, era sinal de sua orientação interna quanto ao conteúdo moral dos processos de educação.

Outro livro de grande popularidade foi o já citado *Tesouro de meninos*, de Pierre Blanchard, obra que conheceu inúmeras edições em língua portuguesa no século XIX. O autor, nome profícuo na produção de livros para a infância do fim do século XVIII e início do XIX, ocupou importante lugar na educação oitocentista, de modo que merece análise à parte, a ser desdobrada no próximo capítulo. *Tesouro de meninos*, livro que neste capítulo me interessa, era curiosamente dividido em “conversações”: o autor toma a infância como interlocutora direta, estruturando diálogos edificantes entre um pai e seus dois filhos, abordando temas como “regras” de se vestir, arrumação da cama, docilidade com os pais, momento de tomar a palavra etc. A rigor, o formato e o sentido geral das lições não estavam tão distantes dos populares manuais de civilidade do período, como os *Eléments de politesse et de bienséance*, do abade Prévost, as *Letters to his son*, de lord Chesterfield, o *Manual de urbanidad y buenas costumbres*, de Antonio Carreño, a *La civilité primaire*, de Jean-Baptiste Chantal e o *Código do bom-tom*, do cônego José Ignacio Roquette – obras, inclusive, difundidas junto aos grupos letrados do Império. No caso de Blanchard, todavia, para além de um compêndio de boas maneiras (como todos aqueles tradicionais manuais de bom-tom muito difundidos no século XIX), sua moldura didática apresenta uma estrutura, sobretudo, pedagógica sobre a moralização, os afetos e os controles no comportamento social da infância. Os processos de educação, nesse sentido, vinculam a estima social a uma interação entre os conteúdos das ações e sua expressividade sob o verniz de civilidade:

Supponde, meus filhos, um homem que desempenha á risca todos os deveres da Moral, e da Virtude, sem lhes ajuntar os da Civilidade; este homem respeito os direitos dos seus semelhantes, honra a seus pais, [...] sacrifica-se por todo o mundo, e rende a Deus as homenagens [...] É sem dúvida que a Civilidade nada acrescenta á Virtude real; e importa bem pouco que eu tire, ou não, o meu chapéu, que me assente deste, ou de outro modo: todavia estas atenções sempre indicão respeito aos meus semelhantes, e lhes causão certo prazer; é quanto basta para me obrigar a ser Civil, conforme o uso o exige. O aceio nos meus vestidos, e nas minhas acções, poupa aos que estão junto de mim sensações

desagradáveis: este aceio torna-se então em Virtude, porque é um bem para os outros.<sup>176</sup>

Além da circulação de edições portuguesas, publicações brasileiras estariam disponíveis desde os anos 1830 pela tipografia de Seignot-Plancher, no Rio de Janeiro, ganhando dinâmica pelas províncias e correndo as escolas do país (quicá República adentro, como muitos livros didáticos do período imperial).<sup>177</sup> Em uma das edições, por exemplo, o tradutor responsável, Matheus José da Costa, acreditava que se tratava de

Uma obra util para a educação da mocidade, tanto Portuguesa como Brasileira: e logo previmos que esta obra havia de ter boa aceitação do publico, por conter doutrinas gravadas no coração dos homens pela Natureza, e pela Razão, a que elles não podem resistir [...] Tivemos a ventura de nos não enganar, e de ver adoptar, e receber este Livro em quasi todos os Collegios de Educação, de sorte que já se consumirão cinco edições; e é isto uma honra para os nossos costumes, que apezar da desenvoltura do seculo ainda se préza, e ama a Moral, a Virtude, e a Civilidade; ou antes esta parte da Educação da Mocidade reunir quanto deve entrar no comportamento do homem para com os seus semelhantes; quero dizer, os principios da Moral, da Virtude, e da Civilidade.<sup>178</sup>

No prefácio, Blanchard afirmava que o intuito de sua obra, uma vez difundida para a instrução do público infantil, era abordar a moral, a civilidade e as virtudes no conjunto dos deveres entre os homens. Nesse sentido, considerava que “o estudo dos nossos deveres é sem dúvida um estudo extremamente util, e que nem os Pais, nem os Mestres, poderão desprezar, sem se constituirem réus de grave culpa”. Se parecia assegurada a existência de “pessoas honradas, e virtuosas, que não entrarão no trabalho de estudar o que é honra, nem o que é virtude”, isso era “uma dessas providencias

---

<sup>176</sup> BLANCHARD, Pedro. **Thesouro de meninos**. 6. Ed. Lisboa: Typographia de Antonio José da Rocha, 1851. p. 22-24.

<sup>177</sup> A requisição, a difusão e a presença dos livros didáticos e temáticas educacionais pelas províncias tem sido objeto de diversas dissertações e teses. Cf. ROCHA, Luciane Paraiso. **Imprensa e impressos para a civilidade da infância**: representações e apropriações. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. CASTELLANOS, Samuel Velázquez. **O livro escolar no Maranhão Império**: produção, circulação e prescrições. 450 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2012. SILVA, Teresa de Pazos. **Reformas educacionais em Mato Grosso (1870-1880)**. 475 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2012.

<sup>178</sup> BLANCHARD, 1851, op. cit., p. V.

admiráveis do Ente Soberano, que se tal modo dispôz as cousas, que por mais ignorantes que sejâmos, nunca somos tanto que não possâmos distinguir o bem do mal”. Os processos de educação e de instrução, contudo, não poderiam abrir mão desse esforço intelectualizante e moralizante: afinal, era o momento por excelência para o cultivo dos valores. Mais do que uma etapa “biológica” da vida humana, a infância representava uma situação social *sui generis*: como inserção dos homens na vida social, a infância assinalava, sobretudo, uma socialização circunscrita pelo aprendizado e exercício de valores e de juízos sobre as condutas e as coisas, de modo que

Entre duas pessoas porém, igualmente bem intencionadas; aquella que tiver refletido mais sobre os seus deveres, que mais se tiver deixado penetrar da sua importancia e que, finalmente, mais se tiver convencido do perigo de os não seguir, esta, digo, se inclinará mais decididamente a estes deveres, preenche-los-ha com mais exactidão, e gozará de uma duplicada satisfação tanto mais viva, quanto melhor conhecer toda a extensão do bem, que tem feito; esta é a unica razão séria bastante para provar a importancia deste estudo. Nunca é cedo para o fazer começar aos meninos: logo que seu espirito sesinta com bastante força para avaliar as suas acções, é preciso dirigir-lhas para o bem pelas luzes da propria razão. Intentar isto antes desta época seria desgostá-los com perda certa; aguardar para mais tarde, é correr risco de achar o lugar occupado por algum máu princípio, ou alguma inclinação viciosa: a empresa viria então a ser mais difficil, e por isso menos fructuosa.<sup>179</sup>

O próprio “didatismo”, aliás, somente fundamentou uma especialização ou ramo editorial de publicações na medida em que supôs uma interpretação própria sobre a infância: uma seleção e uma hierarquização dos valores que deveriam ser corretamente ensinados. O livro de Blanchard, explicando aos mestres e aos pais o propósito das lições adotadas, por exemplo, entendia que

Nesta sorte de obras, o bom não é escrever com precisão e energia, mas escrever de modo que nada fique mal estabelecido no espirito dos meninos. Nunca ninguem se explica demasiadamente nestas occasiões; e uma redundancia, que offende o ouvido delicado, não é defeito, quando serve para sustentar a attenção dos meninos sobre o objecto principal da sua lição. Concluo pois confessando que me servi, para a terceira parte desta obra, de um pequeno livro intitulado *Civilidade pueril*. Delle tirei quanto me pareceu bom, e conveniente aos nossos

---

<sup>179</sup> BLANCHARD, 1851, op. cit., p. VIII.

costumes actuaes [...] Pouco importa saber d'onde nos veiu o que é util, com tanto que frutifique. Resta-me somente fazer um voto, já por mim repetido na frente de outras obras que tenho publicado para a educação; e é, que este fructo do meu trabalho, e das minhas vigílias contribua para a instrucção e felicidade de alguns Entes. Se algum tempo um homem, hoje menino, me disser: Eu te sou devedor de algumas virtudes, será então que eu me darei por plenamente satisfeito dos trabalhos, de que me tenho encarregado.<sup>180</sup>

Curiosa a menção feita a um influente, porém distante texto: a chamada *Civilidade pueril*, de Erasmo de Rotterdam, que Blanchard diz tomar como inspiração. A rigor, o título de Erasmo é um pequeno tratado, no sentido Renascentista da expressão: um conjunto de “doutrinas” que propõe um tratamento sistemático a determinado conteúdo, de modo que o opúsculo foi originalmente publicado nos anos 1530, conhecendo importantes traduções e edições. Especialmente no século XIX, uma das mais conhecidas talvez seja a tradução que Bonneau realizou para o francês, em 1877 – interesse que, de certa forma, até hoje permanece aceso, uma vez que, desde os anos 1980, o Ministério da Educação e Ciência da Espanha, em duas edições, trouxe a lume o texto original latino sob os cuidados de Julia Varela, contendo também uma excelente tradução de Agustín Garcia Calvo.<sup>181</sup> As apropriações e a fortuna do livro não cabem aqui – gostaria, antes, de destacar alguns pontos do texto do humanista e sugerir uma leitura *pari passu* à “instrumentalização” do texto no Segundo Reinado.

O pequeno tratado, obra quase “marginal” em relação aos grandes textos do autor de *Elogio da loucura* e do *Diálogo ciceroniano*, apresenta conselhos para a boa sociabilidade das crianças, estabelecendo uma relação pedagógica entre a exterioridade da civilidade e dos modos “educados” com a constituição de uma “intimidade” regrada – grosso modo, trata de uma formação e uma educação das condutas sociais como governo das paixões e dos sentimentos da infância educada. O tema dos sentimentos, central nesta investigação sobre o Brasil imperial, será aqui apenas adiantado, contando com uma análise mais detida em capítulo à parte,<sup>182</sup> de modo que, por ora, interessa reter que o espaço e as práticas da civilidade, como “refinamento” e “aperfeiçoamento” moral, assinalam o vínculo social da educação: como notou Jacques Revel, trata-se de uma

<sup>180</sup> BLANCHARD, 1851, op. cit., p. XII.

<sup>181</sup> ROTTERDAM, Erasmo. **De civilitate morum puerilium**. Ed. Agustín G. Calvo e Julia Varela. Madri: Ministerio de Educación y Ciencia, 2006 [1530].

<sup>182</sup> Cf. Capítulo 5.

abertura, sobretudo, para uma existência coletiva.<sup>183</sup> Esse ideal de uma civilização do trato e dos conteúdos do agir na infância é o ponto de partida que efetivamente interessa para os propósitos desta investigação. Pretendo, portanto, desdobrá-lo em dois níveis articulados: uma análise da obra de Blanchard que, assumindo como ponto de partida seu livro de inspiração, desdobra e esclarece algumas de suas lições para a infância.

O foco central de Erasmo consiste em desdobrar condutas para a educação de um homem entendido como corpo e espírito – constituição, sobretudo, moldada por atos (*gestus*).<sup>184</sup> Basicamente, a obra impõe perante a infância máximas sobre o andar, trajes, higiene, comportamentos “em público” etc. As inclinações da infância, assim, encontrariam reflexo (*relucere*) em todas as expressões físicas e corporais (*undique*): afinal, o célebre conceito do “decoro externo do corpo” erasmiano deriva de um espírito ordenado (*ab animo bene composito*).<sup>185</sup> Não à toa, o pequeno tratado quinhentista foi objeto meticulosamente analisado por Norbert Elias em sua clássica teorização sobre o processo de civilização.<sup>186</sup> Analisado logo de partida nos quadros de um tratamento teórico sobre o comportamento social (*gesellschaftliche Verhalten*) dos indivíduos,<sup>187</sup> o texto de Erasmo adquire um significado central: Elias aponta um *dualismo fundante*, uma vez que as manifestações do corpo (atitudes, gestos, movimentos etc.) são abordadas/ensinadas como exterioridade de comportamentos (*äussere Verhalten*) – ou seja, a formalização de condutas e comportamentos e sua expressividade são entendidas como significações de um todo do “homem interior” (*inneren, des ganzen Menschen*).<sup>188</sup> Inscrevendo a arte de educar/formar (*formen*) jovens em uma disciplina filosófica delimitada pela *civilitas morum* (“civildade dos costumes”), as prescrições lançam luz sobre uma específica substancialização (*Substantialisierung*) dos processos sociais.<sup>189</sup>

Em registro histórico-sociológico, Elias esboça um caminho importante: a codificação dos costumes e das condutas sociais resulta, fundamentalmente, de um longo aprendizado, não necessariamente centrado ou institucionalizado (escolas, asilos, institutos etc.), mas difuso em *percepções* e *prescrições* sobre a vida social. Esses

---

<sup>183</sup> REVEL, Jacques. Les usages de la civilité. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Histoire de la vie privée: de la Renaissance aux Lumières**. Paris: Éditions du Seuil, 1999. p. 167-208.

<sup>184</sup> ROTTERDAM, 2006, op. cit., p. 16.

<sup>185</sup> Ibid., p. 18.

<sup>186</sup> ELIAS, Norbert. **Über den Prozeß der Zivilisation: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997 [1939/1969]. (Vol. 1)

<sup>187</sup> Ibid., p. 167.

<sup>188</sup> Ibid., p. 162.

<sup>189</sup> Ibid., p. 159.

processos de educação são elementos que, ancorando dinâmicas de estima e de reconhecimento social, fundamentam as próprias possibilidades de diferenciação e de integração nas formas sociais a partir da orientação (educação) de ações estimadas. Trata-se, fundamentalmente, de intercalar o entendimento de uma configuração social às formas intersubjetivas das interações sociais. A dinâmica de Erasmo, assim, residiria na proposição sistemática de uma moral calcada em uma percepção quase “antropológica” da infância: como nota Revel, as relações sociais são mediadas pelo aprendizado compartilhado de códigos comuns – trata-se menos de uma introspecção a um “homem íntimo” ou a uma esfera plenamente constituída de intimidade do que da inculcação de valores sociáveis em um trabalho sobre si mesmo em relação ao próximo (*autrui*).<sup>190</sup> Em sentido complementar, portanto, o aprendizado e a rotinização de boas condutas, formas externas de um regramento interno, delimitam, na percepção de Roger Chartier, um ato racionalizante por excelência, demarcando a civilidade como arte controlada de representação de si, ou seja, forma de elaboração de uma identidade e de reconhecimento social.<sup>191</sup>

Com as linhas gerais apresentadas, todavia, convém afirmar uma posição teórico-metodológica de partida. Embora os vínculos entre o *Tesouro de meninos* e o pequeno tratado de Erasmo sejam explícitos e importantes para uma investigação dos processos sociais em educação no Império brasileiro, não é possível exagerar na nota: o *Tesouro*, a rigor, não sugere qualquer traço de relevo para ser efetivamente analisado nos quadros de um “processo de civilização” *à la* Elias, por exemplo. Ainda que as prescrições sobre o corpo, as condutas e o decoro exterior tenham um sobrepeso importante, a investigação histórica desse tipo de produção no Império apresenta uma situação bastante distinta da *démarche* de Elias, que analisava o processo a partir da polidez (*Höfliche*) Renascentista no mundo das cortes: um verniz de “civilidade” que ofuscaria, sobretudo, dinâmicas puramente coercitivas. Ademais, a própria questão da civilidade nas sociedades de corte da Europa Ocidental na Época Moderna é rotinizada a partir de uma reacomodação das aristocracias na estrutura social do Antigo Regime e de seus componentes de estima (nascimento, linhagem etc.).<sup>192</sup> Os sentidos da instrumentalização do texto Renascentista

<sup>190</sup> REVEL, 1999, op. cit., p. 174.

<sup>191</sup> CHARTIER, Roger. Formes de la privatisation. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Histoire de la vie privée: de la Renaissance aux Lumières**. Paris: Éditions du Seuil, 1999. p. 159-165.

<sup>192</sup> DEWALD, Jonathan. **Aristocratic experience and the origins of modern culture**. Berkeley: University of California Press, 1993.

no Império, creio, podem ser analisados sob outras perspectivas, situando o estudo nos significados dos processos de educação e nas preocupações com a infância no contexto da constituição de uma sociedade imperial e de seus processos internos na segunda metade do século XIX.<sup>193</sup>

Concebido como um diálogo entre pai, filho (12 anos) e filha (11 anos), o referencial básico do *Tesouro* era o encaramento da vida coletiva. Para ser mais preciso, o livro fundamentava certo ideal de civilidade à estruturação de um campo da moralidade em que a relação com valores, pressuposta pelo agir educado, posiciona os processos de educação em estreita correlação com as virtudes e uma gramática moral básica para a estima social. Nesse sentido, de partida, o pai ensina

Que esta palavra Sociedade tomada no sentido, que lhe convem, quer dizer reunião de homens, que vivem entre si debaixo das mesmas leis [...] Imaginai, por um momento, que os homens deixão de viver unidos pelos laços da Sociedade: desde logo elles se espalhão á sua vontade por toda a terra como os animaes; passão ao lado uns dos outros, como os ursos passão ao lado dos outros ursos, sem se fallarem, sem nem mesmo olharem uns para os outros, ou, se se encontrão, é só para se despedaçarem! Ah! quanto miseravel é neste estado o genero humano! O homem, reduzido unicamente a si, não lhe resta mais do que as suas proprias forças para se conservar.<sup>194</sup>

Ensinar sobre os decoros da vida exterior implicava situar as boas maneiras da civilidade da infância educada em um processo de civilização dos próprios costumes. Mais do que contrição ou contenção de impulsos e vontades, a educação da infância significava uma adequação dos jovens ânimos ao mundo modelado da sociedade. O livro advertia os jovens leitores que

A Civilidade comprehende todas as regras, segundo as quaes nos devemos conduzir na Sociedade. Com muito acerto foi ella chamada Civilidade, pois que fazendo o commercio dos homens entre si mais facil, e agradável, contribue muito para a sua civilisação. E na verdade uma Sociedade, aonde ninguem se constringesse, aonde não houvesse nenhuns respetos entre os individuos, offereceria mui poucos attractivos, e depressa faria entrar os homens no estado de selvagens. O

---

<sup>193</sup> No capítulo 3, analisando a estima social e o problema da honra, pretendo explicitar e desdobrar componentes importantes dessa presença da civilidade nos processos que conformam uma sociedade imperial a partir do seu horizonte de produção e reprodução em relação a valores.

<sup>194</sup> BLANCHARD, 1851, op. cit., p. 14-15.



ligeiro constrangimento, que nos temos imposto reciprocamente, não é, como algumas pessoas que não reflectem propendem a crer, uma simples convenção, uma etiqueta inutil; pelo contrario é uma lei nascida da precisão, um ramo do grande principio da natureza [...] Todos somos cheios de imperfeições moraes, e phisicas; por tanto é do nosso dever escondermos uma parte destas imperfeições aos outros, e supportar as que elles ou não querem, ou não podem esconder-nos: eis-aqui o fim da Civilidade, e por este lado mesmo ella é um dever.<sup>195</sup>

A civilidade, que o autor delimita como “fórmias exteriores do homem na Sociedade”, encontra seu conteúdo na própria civilização. Afinal, o cultivo das virtudes e das qualidades morais do homem interior demarcavam sua expressividade nos gestos e nas boas maneiras. Além de prescrições de condutas educadas, tratava-se também de um processo de diferenciação histórica nas sociedades humanas:

*Paulino.* – Oh! Meu Deus! Acaso os povos, que os viajantes chamão selvagens, vivem reduzidos a um estado tão desgraçado?

*O Pai de Familias.* – Não, meu filho, este estado de que te fallo só convém aos brutos; o homem foi destinado para fins mais nobres: o seu character o leva sempre a buscar o seu semelhante, e as suas precisões o obrigão a fazê-lo assim. Os povos, que os viajantes nos descrevem como selvagens, não são outra cousa mais do que homens grosseiros, que ignorão as artes, e os encantos da civilisação; mas que conhecem as primeiras, e principaes vantagens da Sociedade: elles tem leis, ou, para melhor dizer, costumes, que lhes servem de leis, e por elles os seus direitos ficão seguros, mutuamente respeitados.<sup>196</sup>

Muitos livros didáticos oitocentistas, aliás, retomariam a temática em registro razoavelmente semelhante. Tanto a forma de apresentação das lições (diálogos entre pais e filhos) quanto o fundo moralizante dos ensinamentos pareciam fazer sucesso e larga fortuna no Império brasileiro. Nos anos 1870, por exemplo, um célebre compêndio de história do Brasil (publicado pela badalada B. L. Garnier), de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, ainda ecoava os diálogos entre pais e filhos, ensinando historicamente alguns processos de distinção entre os atos de civilidade/civilização, afirmando, na conversa entre um pai e seus filhos, que os indígenas na América Portuguesa

---

<sup>195</sup> BLANCHARD, 1851, op. cit., p. 158-160.

<sup>196</sup> Ibid., p. 16.

[...] tinham as mais extravagantes idéas a respeito de Deos e da outra vida. Acreditavão na existencia de duas especies de espiritos máos que os atormentavão [...] Os prisioneiros, meus filhos, são entes sagrados, e as nações civilisadas respeitão sua vida e propriedades, caprichando em tratá-os com extrema brandura, suavizando d'est'arte sua lastimavel sorte. Não pensavão do mesmo modo os Tupys, cuja indole era muito mais benigna do que a dos Tapuyas.<sup>197</sup>

Além do cuidado com o decoro externo, a infância educada era pensada, sobretudo, como formação nas virtudes. Se o livro acreditava que “a Civilidade faz mais agradável, e mais franco o commercio dos homens entre si”, os gestos e os hábitos não poderiam esconder que “ella não toma o lugar de alguma virtude, mas ha occasiões em que as faz supor” – por exemplo, quando obriga “os homens viciosos a esconderem aos olhos do público a fealdade das suas acções, e aos nossos ouvidos a indecencia dos seus pensamentos. Isto é bastante; e não devemos procurar desprender-nos das ligeiras cadeias, em que ella nos retém”.<sup>198</sup> A exposição de procedimentos e conteúdos para o bom ensino demonstra a construção de uma preocupação social com a educação: a imagem de uma infância entendida como “folha em branco” para a fixação de condutas começa a ser matizada à medida em que o próprio campo educacional é especializado: das preocupações mais abrangentes de um Cairu sobre a educação (sempre discutida no registro mais amplo da rotinização de condutas sociopolíticas no próprio horizonte de *construção* do Estado imperial e de sua sociedade civil) até a difusão de textos e preocupações cada vez mais focados na correta formação do público infantil, a infância passa a ser entendida, também, como um intrincado jogo de necessidades e anseios (ou “inclinações”, para utilizar um termo de época).

O ideal de civilização, tanto como atenção às especificidades da infância quanto como ato de condução daquele grupo social às virtudes e ao campo da moralidade, acompanhava a própria especialização no cuidado em relação à infância. Além dos compêndios de Blanchard e Fleury e dos debates de grupos letrados sobre a educação da infância, um significativo circuito de publicações didáticas construía, na Corte e nas províncias, um conjunto bastante significativo de preocupações com a infância e seus

---

<sup>197</sup> FERNANDES PINHEIRO, Joaquim Caetano. **Historia do Brasil contada aos meninos**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1870

<sup>198</sup> BLANCHARD, 1851, op. cit., p. 22-24.

preceitos de civilidade.<sup>199</sup> Os processos de educação, uma vez desdobrados sobre a exterioridade do trato civil e o conteúdo do agir relacionado aos ideais da conduta virtuosa, sintetizavam a educação da infância na relação com valores que permeava a própria estruturação de um campo da moralidade. Discutindo uma obra bastante difundida para a leitura da infância na Império, o *Alforje da boa razão* de Bruno Seabra, Leitão Junior informava, na Corte, que “consiste ella em uma collecção de numerosas sentenças, dictados e proverbios, nos quaes se encerrão regras da moral mais sã”, de modo que o autor acreditava que “é mister, portanto, que todos os grandes sentimentos se alentem no coração do menino de hoje, que ha de ser o homem de amanhã”.<sup>200</sup> Acreditando que “foi de todo o tempo o menino uma plantazinha que fenece por falta de cultivo”, Leitão Junior defendia que “preciso é pois que no seu espirito possa vingar a semente da virtude”.<sup>201</sup> A imagem da semente e da infância como germe do futuro *homem e cidadão* não era fortuita. Leio essa dualidade política da modernidade (muito presente na documentação analisada) como constitutiva da estruturação da moralidade, de modo que o horizonte da forma social organizada politicamente (o mundo civil) é pensado como *ordem social* na medida em que pressupõe sua reprodução moral na formação da infância (por isso o “bom cidadão” expressa justamente essa unidade estrutural, a um só tempo, pensada como a vida civil e o campo da moralidade).

Os processos de educação, como civilidade do agir e das condutas, apontavam uma dupla direção: um esquadramento genético da ação e suas origens (“inclinações”) e uma preocupação formativa como processo de desenvolvimento orientado em relação aos valores. Explorarei esse debate nos próximos capítulos, pois aqui cabe sublinhar que, no caso do texto de Leitão Junior, “uma palavra inadvertida, um gesto involuntario podem ser para o menino o que é para a planta o sol abraçador [...] ou a chuva torrencial que inocula podridão na semente”. O cuidado com a infância e a civilização de suas condutas, por meio da imagem sugerida pelo autor, implicavam a decomposição genética do agir

---

<sup>199</sup> MUAZE, Mariana de Aguiar Ferreira. Os manuais de educação e os debates sobre a infância na segunda metade do século XIX no Brasil. *História e Ensino*, Londrina, v. 6, 2000. DUARTE, Raimunda Dias. **A arte de educar meninos na Amazônia paraense: uma análise discursiva da obra *Compêndio de civilidade cristã*, de dom Macedo Costa.** 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

<sup>200</sup> LEITÃO JUNIOR. Bibliographia. *Revista Mensal da Sociedade de Ensaios Litterarios*, Rio de Janeiro, n. 5, 31 ago. 1872.

<sup>201</sup> *Ibid.*, p. 607.

em suas origens (“inclinações” morais) e a orientação do processo de desenvolvimento, de modo que

O mesmo é da criança mal cuidada; ou deixa de existir, o que lhe será melhor sorte, ou, corrupta a alma, afunda-se no lodaçal do vicio, ditosa ainda se lhe restar a sanidade no corpo. Por isso tem sido a educação problema de varias e numerosas resoluções, porque aperfeiçoal-a é o alvo a que procura attingir toda e qualquer sociedade civilisada que vê no menino *um homemzinho em flôr*; mas no meio da maior variedade de opiniões sempre foi tida a moral como a base da boa educação.<sup>202</sup>

Os preceitos de civilidade, dispersos em diversos livros didáticos e em preocupações das elites letradas nos debates públicos sobre a educação da infância, articulavam a exterioridade dos comportamentos com seu conteúdo moral na medida em que esses autênticos processos de educação convertessem as relações com valores na internalização da consciência educada e de uma educação dos sentimentos. Em seus desdobramentos sobre uma sociedade imperial, os processos de educação da infância e os ideais de civilização e civilidade estruturavam as próprias distinções morais do agir a partir da estima social (honra) e do reconhecimento. Nesse sentido, o artigo afirmava que “fazer gravar na memoria da criança as doutrinas da moral é como si fosse inocular-lhe a bondade no coração e a rectidão no espirito, dotes esses que assegurão a felicidade, que é uma inalteravel paz da consciencia, e dos quases decore o amor de Deus e da justiça, que são o eterno alimento da honra e da virtude”.<sup>203</sup> Da elaboração da consciência (como internalização das prescrições estruturais da moralidade) até os distintivos de reconhecimento da boa educação, o percurso da civilização da infância, assumindo como pressuposto as prescrições nas motivações do agir, organizavam os processos de educação em três movimentos: (1) decomposição das inclinações na gênese do futuro homem e cidadão; (2) processo de desenvolvimento orientado, tanto no sentido das prescrições da moralidade (conteúdos de valor da ação) quanto no sentido da polidez no trato civil; (3) estima social que mobiliza uma gramática moral de reconhecimento da boa educação a partir da relação entre a exterioridade das condutas e a inclinações morais do agir.

Esse percurso era pensado pelo autor como a preparação para a vida coletiva: contendo os egoísmos individuais, o posicionamento dos processos de educação na

---

<sup>202</sup> LEITÃO JUNIOR, 1872, op. cit., p. 607.

<sup>203</sup> Ibid., p. 608.

estruturação da moralidade e dos deveres com a vida em conjunto implicava, por exemplo, que “si desde as primeiras idades, o menino se acostumar a ter ausente do espirito todo o sentimento patriotico, ficai certos que elle será um egoista e nunca um generoso bemfazejo individuo”.<sup>204</sup> A civilidade e suas regras sociais, construindo imagens da infância a partir de valores, convertem os sentimentos educados (respeito, obediência, afabilidade etc.) em importantes sinais exteriores da ação e da estima social. Presentes em diversos livros didáticos do período imperial, as preocupações com a civilidade na educação da infância elaboravam os processos de educação como interrelação entre a forma externa da conduta e seu conteúdo moral depositado na intenção do agir. Um difundido livro de leitura para a infância na época, redigido por Antonio Marques Rodrigues, ensinava a civilidade como “tratar a todos com respeito e brandura”.<sup>205</sup> Desdobrarei mais detalhes deste texto em outro capítulo, de modo que, aqui, pretendo reter que esse entendimento da civilidade e dos hábitos de civilização na educação da infância enfatiza, antes da polidez e da visibilidade externa da conduta, uma articulação com o conteúdo do agir, ou seja, com a estruturação da moralidade. Nesse sentido, os próprios processos de educação estruturavam a disposição de uma gramática moral para o reconhecimento e a estima social, de modo que “quem faltar aos deveres da civilidade sujeita-se a perder a estima e o respeito”, já que “a incivilidade é manifesto signal de má educação, ou de sentimentos grosseiros”.<sup>206</sup> Pensado também nesse registro, o tema das virtudes, em Blanchard, significa justamente o aprendizado de um trabalho sobre si, uma volta para os valores que orientam as condutas a fim de corretamente julgá-las quanto à intencionalidade e à motivação. Nesse sentido, por virtudes

[...] deveis entender, meus filhos, os esforços que um coração generoso faz sobre si mesmo para reprimir os desejos perniciosos, que nelle se levantão. À primeira vista parece que as nossas paixões, e os nossos vicios, só podem fazer-nos mal a nós; chegando porém a depravar-nos, elles nos fazem funestos tambem a quantos nos cercão [...] Todas as paixões se tornam perigosas, quando se não reprimem na sua origem. É pois alli que se ha de applicar principalmente todo o nosso esforço.<sup>207</sup>

<sup>204</sup> LEITÃO JUNIOR, 1872, op. cit., p. 609.

<sup>205</sup> RODRIGUES, Antonio Marques. **O livro do povo**. 4. Ed. Maranhão: Typ. do Frias, 1865.

<sup>206</sup> Ibid., p. 205.

<sup>207</sup> BLANCHARD, 1851, op. cit., p. 136.

Uma verdadeira educação dos sentimentos? Em alguma medida, as lições de alguns compêndios e, sobretudo, do *Tesouro* já adiantam alguns pontos nesse sentido. No entanto, antes de adentrar o tema dos sentimentos (que será desdobrado em um capítulo à parte), prefiro examinar com mais calma algumas implicações dessa imbricação entre civilidade e moralidade. Uma vez que “por Civilidade entendem-se todos os respeitos, que somos obrigados a guardar uns para com os outros” e a polidez implica “simples atenções, que vem do costume, e que nada tem de util em si mesmas”, a vida prática indica que “fazer um offerecimento obrigatorio, abster-se de tudo o que offenderia os outros, eis aqui o que é Civilidade; fazer porém um pequeno comprimento, apresentar o braço a uma pessoa [...] não é mais que Polidez”. Essa bifurcação conceitual demarca justamente o campo da moralidade: “a primeira por tanto nasce da Moral, a segunda vem do amor próprio”.<sup>208</sup> A infância educada prestava contas não apenas à sociedade, mas a uma ordem de valores resguardada, sobretudo, pela religião. O narrador, assim, assegurava:

Meus filhos, ainda que seja para mim extremamente agradável o vosso amor, comtudo não é meu o primeiro lugar do vosso coração. Verdade é, que eu sou vosso pai; tendes porém outro, que é o pai de todas as creaturas; é Deus, que não só nos deu a vida, mas que tambem no-la sustenta pela sua beneficencia quotidiana. Tudo vem d'elle, e a elle é que tudo se deve dirigir [...] Venturosos effeitos de uma piedade sincera!.<sup>209</sup>

Mais do que selar a heteronomia da própria fundação política do Império, a religião constituiria uma pauta central para as condutas de reconhecimento social. Nesse sentido, o próprio afã reformista que assumirá o campo educacional no Império dos anos 1850 pode ser entendido como uma complexa articulação entre o prenúncio/projeto para novos tempos e a readequação de componentes “tradicionais”. No lugar de qualquer deslocamento ou dualismo, esses dois polos mostram duas dimensões de um mesmo vetor sociopolítico: um Império em busca de sua sociedade e de seus cidadãos.

---

<sup>208</sup> BLANCHARD, 1851, op. cit., p. 160.

<sup>209</sup> Ibid., p. 27-28.

### CAPÍTULO 3 | UM PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO NO IMPÉRIO

Para os leitores do *Correio Mercantil* de 31 de outubro de 1852, uma insólita denúncia estava estampada na edição. Ao lado de Eugène Sue e dos chistes aos “feitos” diplomáticos (“fanfarrices”) de Varnhagen, a seção dominical “Pacotilha” levava a educação à publicidade:

Escolha uma das suas mais ferrugentas agulhas e enterre sem dó nem compaixão no professor de primeiras letras de certa freguezia que tem um Campo Grande, por isso que em vez de cuidar dos deveres do seu magisterio deixa a escola ao Deus dará, do que resulta ficarem os meninos entregues a si mesmos, provocando rixas entre si, e até puxando seus canivetes e ferindo-se mutuamente, enquanto S. S. passa deleitosas horas nos braços de certa Dulcinéa. Como as autoridades civis e ecclesiasticas não despertão do letargo em que teem jazido sobre a maneira por que n’uma freguezia tão proxima da côrte se educão meninos, bom é que a sua milagrosa agulha faça o milagre de remediar, senão corrigir, tamanha falta de cumprimento de deveres de parte desse professor, que recebendo de mais a mais uma gratificaçõzinha para casas, mora n’um recanto da freguezia, na sua propria casa, com prejuizo daquelles que morando longe da residencia do sabio Mecenaz não podem mandar para ali seus filhos.<sup>210</sup>

Seguindo a pista do escracho publicado no célebre periódico da Corte, vários depoimentos e testemunhos foram arrolados pelas autoridades imperiais. Embora parecesse fortuito, o caso passava pelas mãos de Francisco Gonçalves Martins, ministro do Império. Em fevereiro de 1853, certo vigário Belisario, responsável pela averiguação da situação descrita, informava que “dirigindo-me á eschola publica de primeiras letras desta freguezia ahi encontrei o referido Professor mança, e pacificamente exercendo as funcções de seo magisterio”. Inquirindo os vizinhos sobre a conduta do afamado professor, o manuscrito assinado pelo vigário atestava que todos “muito bem conhecião ao Professor e que o achavão incapaz de taes actos de que era accusado, que cumpria exactamente com suas obrigações”.<sup>211</sup> Em ofício encaminhado a Joaquim José da Silveira

<sup>210</sup> *Correio Mercantil*, Rio de Janeiro, 31 out. 1852.

<sup>211</sup> Arquivo Nacional – IE5-125 – Série Educação, CODES, Cód. Fundo: 93.

(diretor das escolas de primeiras letras da Corte), o próprio professor acusado na “Pacotilha” ficava à disposição “se porém alguma duvida subsiste a respeito de meo procedimento, depois dessa accusação, se não bastasse para destruí-la o conceito que se me deve como Professor”.<sup>212</sup> O resultado mais prático de toda aquela pendenga, enfim, foi a medida de Joaquim José da Silveira, endereçada ao ministro Couto Ferraz, informando a inviabilidade de “que o dito professor persista na sua ou n’outra qualquer casa com o inconveniente appresentado, prejudicial á saúde dos meninos, contra todas as regras de hygiene”.<sup>213</sup>

A *exposição* desses pequenos casos da vida imperial tangencia uma dinâmica significativa da publicidade dos processos de educação. Além de adentrar a circulação pública de debates nos periódicos e de mobilizar autoridades da política imperial em temas relativos à educação, esses casos mobilizam percepções morais específicas que, tematizadas nos debates sobre os processos de educação, configuram algumas dimensões particulares das formas de publicidade dos temas de educação no Império. Lidos em registro moral, as denúncias e os pequenos “escândalos” indicavam, aliás, uma função corretiva e exemplar da publicidade das condutas e do agir na elaboração de uma esfera educacional. Em janeiro de 1853, outro professor seria alvo da “Pacotilha”:

Aqui veiu hontem um honrado pai de familia, e pegando conversa, moralisámos sobre muitas cousas; entre elles fallámos largamente sobre a instrucção primaria: o bom homem, justamente offendido, disse dellas cousas taes que me custa a crer. Em verdade é inacreditavel que o progresso entre nós seja um constante nadar contra a corrente, e senão qual a razão porque o professor da freguezia e Sant’Anna, que ensina tão bem a ler, igualmente não ensina a escrever nem bem nem mal?<sup>214</sup>

Dessa vez, o ofício encaminhado pelo professor à diretoria da Corte pontuava que a denúncia “compromette minha reputação de mestre publico”, de modo que, alfinetando o próprio governo, o professor afirmava “que de semelhante censura até certo ponto exacta não podia carregar eu com a responsabilidade, pois que me era materialmente impossível praticar com regularidade o processo de escripta”.<sup>215</sup> Disparados em um periódico de ampla circulação, esses episódios corriqueiros, que seriam repetidamente

<sup>212</sup> Arquivo Nacional – IE5-125 – Série Educação, CODES, Cód. Fundo: 93. p. 128.

<sup>213</sup> *Ibid.*, p. 127.

<sup>214</sup> **Correio Mercantil**, Rio de Janeiro, 21 jan. 1853.

<sup>215</sup> Arquivo Nacional – IE5-125 – Série Educação, CODES, Cód. Fundo: 93. p. 132.



retratados nos jornais da Corte ao longo do Segundo Reinado, não deixam de sinalizar a própria esfera de publicidade à qual estavam expostos, agora de forma mais contundente, os processos de educação no Império. Tratava-se de uma exposição que os próprios contemporâneos, a exemplo da célebre crônica de Machado de Assis, em 1859, qualificavam como uma “locomotiva intelectual”, forma de uma “literatura comum, universal, altamente democrática, reproduzida todos os dias, levando em si a frescura das idéias e o fogo das convicções”.<sup>216</sup> Momento em que os processos de educação desciam do pedestal em que um homem de letras da estatura de Cairu, por exemplo, os colocava: diretamente relacionada ao mundo pragmático da vida social no Segundo Reinado, a educação da infância mobilizava percepções pautadas em sua abrangência de interesses para os cidadãos. O próprio “social” era elaborado como campo cujas configurações começavam a ganhar algumas formas mais nítidas no Brasil oitocentista.

Esses elementos apontam aproximações com o modelo civil-burguês da “esfera pública” habermasiana,<sup>217</sup> em que o exercício público da razão (*öffentliche Reasonnement*), em forma crítica, é elemento constitutivo de dinâmicas de consenso ancoradas em uma rede estruturada de instituições políticas (por exemplo, as atividades do parlamento) e de sociabilidade (cafés, salões, esfera literária efetivamente constituída, letramento etc.).<sup>218</sup> Nesse sentido, as condições de publicidade da imprensa e os circuitos de debates educacionais (temas, problemas, publicação de livros didáticos etc.) indicam uma estrutura de publicidade que recorta, na abordagem de uma razão pública, as especificidades de um campo educacional em elaboração. Cumprindo uma função *problematizadora*, a discussão de caráter e interesse geral conferia condições de acesso a debates transformados em temas “comuns”.<sup>219</sup> Expondo questões e problemas, a publicidade à qual os processos de educação estavam submetidos qualificava miudezas do cotidiano em assuntos para reconhecimento do interesse geral. Sintomática, aliás, é a estrutura de uma conversação que marca algumas “denúncias” na imprensa: formalmente, a própria dinâmica do cotidiano e de sua exposição como tema público, sinaliza, sobretudo, uma adaptação funcional do impresso que, ao alçar de forma eficaz à

---

<sup>216</sup> ASSIS, Machado de. O jornal e o livro. In: LEITE NETO, Aluizio; CECILIO, Ana Lima; JAHN, Heloisa. **Machado de Assis: obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008b. (Vol. 3)

<sup>217</sup> HABERMAS, Jürgen. **Strukturwandel der Öffentlichkeit**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1990 [1962].

<sup>218</sup> *Ibid.*, p. 86.

<sup>219</sup> *Ibid.*, p. 97.

publicidade temas de interesse geral, era oralizado para justamente ser cada vez mais difundido.

O arguto senso histórico-sociológico de um Gabriel Tarde não deixaria de notar um eixo central para esta argumentação: estruturando os temas no campo da publicidade, o periódico, a um só tempo, implica uma unificação espacial e uma diversidade temporal, construindo um vínculo contingente entre o acontecer local e seus ecos junto ao público “em geral”.<sup>220</sup> Nesse sentido, além da língua e da circunscrição territorial de difusão, no caso da temática educacional aqui discutida, sua própria publicização indica uma relação fundamental com valores. Portanto, além das especificidades da linguagem de forma dialógica no impresso (no período aqui analisado, ainda descolada dos protocolos que marcariam a “linguagem” do jornalismo no século XX), no caso do Império brasileiro, o tema da educação, alçado nas páginas impressas como denúncias sociais, trazia vínculos com os próprios processos sociais fortemente demarcados pela moralidade e pela percepção da “honra” (conceitos que serão abordados ainda neste capítulo), conferindo um status de publicidade e, fundamentalmente, de reconhecimento de temas comuns a partir de critérios valorativos – estabelecendo mediações que tornam a reunião física de indivíduos privados em um agregado público efetivamente *social*. Diversas implicações dessa esfera educacional, *especificamente* destacada do interior de uma esfera pública, serão analisadas nesta pesquisa. A princípio, os próprios impressos para a educação da infância (livros didáticos, por exemplo) representam um ponto de partida importante.

A difusão de livros didáticos, cujo marco fundamental é o século XIX, situa os temas educacionais em uma significação bastante particular: conforme apontam Eliana Freitas Dutra e Jean-Yves Mollier, o impresso constitui um espaço de circulação próprio, colocando em diálogo e confrontação valores, temas e uma estrutura comunicativa pautada em horizontes nacionais.<sup>221</sup> Traduzindo a abordagem para os termos de uma história social da educação, Antoine Prost assinala que a própria escrita era mediação fundamental dos processos de sociedade: antes de forma de erudição ou constituição de uma esfera de letras, a escrita, funcionalizada em contextos de escolarização e educação, assinalava uma importante via de integração e rotinização dos laços sociais.<sup>222</sup> A própria dinâmica das edições, nesse sentido, está diretamente associada a uma política dirigida

---

<sup>220</sup> TARDE, Gabriel. *L'opinion et la foule*. Paris: PUF, 1989 [1901].

<sup>221</sup> DUTRA, Eliana Freitas; MOLLIER, Jean Yves. Introdução. In: DUTRA, Eliana Freitas; MOLLIER, Jean Yves (Orgs.). *Política, nação e edição*. São Paulo: Annablume, 2006.

<sup>222</sup> PROST, Antoine. *Si nous vivions em 1913*. Paris: Grasset, 2014.

*para e sobre a nação.* Nos dois casos aqui apresentados a partir da documentação, além da referência à moralidade, aos costumes e às preocupações higienistas da segunda metade do século XIX (temas explícitos nas duas denúncias destacadas), a documentação apresenta alguns impasses da própria escolarização no Império brasileiro. Em relatório anexo à fala do visconde de Monte Alegre em 1851, o célebre Justiniano José da Rocha informava que na Corte havia

[...] huma infinidade de collegios e de escolas, de cuja existencia nem he possivel dar fé; multiplicão-se taes estabelecimentos por quasi todas as ruas; quem quer que póde por quaesquer meios reunir meia duzia de meninos, arvora-se em educador da mocidade, e d’ahi tira hum lucro que, embora insignificante, de sobejo compensa o seu trabalho.<sup>223</sup>

A preocupação de Justiniano José da Rocha, muito propalada pelas províncias ao longo de todo o período imperial, não era fortuita. Antes de mera lamúria sobre o “estado” da instrução pública, subjaz ao argumento do publicista algumas percepções centrais das elites políticas imperiais: a fala deve, portanto, ser enquadrada à luz dos processos sociais que marcam o Império nos anos 1850. Boa parte da vasta historiografia sobre o período imperial brasileiro tem demonstrado a centralidade do período no processo de construção institucional do Império, por meio de rearticulações estruturais como o fim do tráfico Atlântico, a publicação do Código Comercial e a edição da Lei de Terras.<sup>224</sup> Desde as teses de Caio Prado Júnior, esmiuçando o descompasso entre a modernização material e as estruturas políticas, e da síntese teórica de Florestan Fernandes, abordando a estruturação funcional de novos padrões socioeconômicos em um sentido extracolônial, até as contribuições mais recentes de Izabel Marson, Luiz Felipe de Alencastro, Ilmar Rohloff de Mattos e Ricardo Salles,<sup>225</sup> a década de 1850 pode ser analisada como

<sup>223</sup> ROCHA, Justiniano José da. Exposição sobre o estado das aulas públicas de instrução secundaria, e dos collegios e escolas particulares da Capital do Império. In: CARVALHO, José da Costa. **Relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1851.

<sup>224</sup> Em grande medida devo a atenção a esse conjunto estruturante de transformações nos anos 1850 como espécie de “divisor de águas” no Império brasileiro às falas e às aulas da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Saenz Leme na Unesp e ao curso do Prof. Dr. Luiz Felipe de Alencastro na Casa de Rui Barbosa, em julho de 2010, intitulado “O Rio de Janeiro e o Brasil em torno de 1850”.

<sup>225</sup> PRADO JUNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011 [1933]. FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2005 [1974]. MARSON, Izabel. **O Império do progresso**. São Paulo: Brasiliense, 1987. ALENCASTRO, Luiz Felipe. **O trato dos viventes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. MATTOS, Ilmar Rohloff. **O tempo saquarema**. São Paulo: Hucitec, 2011 [1987]. SALLES, Ricardo. **Nostalgia imperial**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013 [1996].

momento central no entendimento do Oitocentos brasileiro: além da efetiva consolidação do Estado imperial à luz do apaziguamento das últimas grandes rebeliões regenciais (“já não se levantavam grandes barreiras a uma ação política intrépida e conseqüente”, afirma Sérgio Buarque de Holanda em um livro seminal)<sup>226</sup> e do sem-número de “melhoramentos” materiais (navegação a vapor, telégrafo, início de projetos ferroviários, expansão de tipografias etc.), a acelerada vida na Corte assiste a uma preocupação não menos importante: projetos para a estruturação da instrução da infância ganhariam significativa publicidade no Império. Nas palavras do ministro Couto Ferraz, publicadas em documentação oficial de 1856,

A politica do Governo [...] não se tem limitado a promover os melhoramentos materiaes do paiz. Compreendendo que não é esse o unico elemento de civilisação e de progresso, e que na Sociedade ha tambem interesses de outra ordem, que reclamam igual attenção, tomou o Governo a peito a tarefa [...] de melhorar, quanto lhe for possivel, a instrucção publica, aperfeiçoando-a e diffundindo-a de modo mais efficaz, por todas as classes.<sup>227</sup>

O célebre ministro do Império anunciava, sobretudo, uma aposta no futuro, argumentando que “cada phase da Sociedade exige novas elaborações, cada epocha pede novas reformas”.<sup>228</sup> Os anos 1850 sinalizam, para além das viradas nas pautas políticas e econômicas, uma nova auto-compreensão do Império a partir da construção, junto ao debate público/político, de uma significativa esfera para preocupações com processos educativos como condições de *reprodução* da dinâmica social. As preocupações com os elementos “populares”, nesse sentido, ganhariam espaço nas preocupações políticas. Alessandra Schueler inscreve esse movimento em um quadro mais amplo, demarcado por importantes dinâmicas socioeconômicas, de modo que

A ênfase na instrução e na educação popular, viabilizadas pela construção de escolas públicas e colégios, e pelo desenvolvimento da escolarização, acompanhavam outros planos de intervenção dos poderes públicos na vida da população e nos espaços das cidades, como a construção de ferrovias e bondes, a instalação da iluminação pública,

---

<sup>226</sup> HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Capítulos de história do Império**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 45.

<sup>227</sup> COUTO FERRAZ, Luiz Pedreira. **Relatorio apresentado á Assembléa Geral Legislativa**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1856.

<sup>228</sup> *Ibid.*, p. 49.

os projetos de saneamento, ajardinamento e cercamento de praças, a regulamentação das festas, além da “ideologia da higiene”, responsável pela prevenção e erradicação das doenças como a febre amarela, que atingiam em cheio os setores mais pobres da população.<sup>229</sup>

No Império brasileiro, os anos 1850 indicam justamente um recorte fundamental para a investigação dessas implicações. Afinal, além da ação propriamente estatal, havia uma margem muito significativa para ações de indivíduos privados no campo da educação (tema de interesse público por excelência no período). É justamente essa mobilização de uma sociedade civil que articula os interesses de uma esfera educacional. Por isso a preocupação de um nome como Justiniano José da Rocha, enfatizando, por exemplo, que

Affligem-me não ver em todos os collegios signaes de confiança e de amenidade nas relações do professor ou do director e dos alumnos. Se reflectissem elles que sua missão he toda paternal, saberião inspirar aos seus alumnos esses sentimentos tão preciosos para suavisar-lhes a aridez do estudo.<sup>230</sup>

O autor, apesar das severas críticas, acreditava que havia boas instituições onde “os alumnos, aliás no meio da aula, applicados a suas lições, respiravão hum ar de contentamento que, depondo dos sentimentos paternaes do chefe do estabelecimento, deixava ver todo o proveito que da lição ião tirando”.<sup>231</sup> A centralidade dessa preocupação institucional com a escola entrelaçava um duplo entendimento: a educação entendida, a um só tempo, em sua materialidade (projetos e legislações para a escolarização) e seus componentes *formativos* (vinculando conteúdos de ensino a orientações de condutas). Esta segunda dimensão será explorada em capítulo à parte,<sup>232</sup> desdobrando as implicações da própria educação como formação. Por ora, convém reter a sintomática crença de Justiniano José da Rocha de que

Hum dos cardeaes objectos da educação da mocidade deve ser infundir o culto da patria, o conhecimento das suas glorias, o amor ás suas tradições, o respeito aos seus monumentos artisticos e litterarios, a nobre aspiração a torna-la mais bella e mais gloriosa. Esse sentimento

---

<sup>229</sup> SCHUELER, Alessandra. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999.

<sup>230</sup> ROCHA, 1851, op. cit., p. 8.

<sup>231</sup> Ibid., p. 8.

<sup>232</sup> Cf. Capítulo 4.

de religiosa piedade para com a nossa mãe commum não se encina com prelecções cathedricas, communica-se porêm nas mil occasiões que opportunas se apresentarão no correr da vida e das lições collegiaes... mas para communica-lo, he necessario te-lo.<sup>233</sup>

A percepção de que os processos de educação seriam fundamentais para a estabilidade política e social do Império não era nova. O distintivo nos anos 1850 residia em outro ponto: a defesa da educação da infância em seus critérios mais abstratos (amor pelas instituições, moralidade, religião etc.) estava alinhada a projetos concretos para a escolarização do Império. Logo no início de janeiro de 1854, a página inicial do *Correio Mercantil* estampava que

Os caminhos de ferro, a reforma da instrucção publica, a navegação do Amazonas até Nauta, o calçamento da cidade, a illuminação a gaz, e mais que tudo essa bandeira de justiça e direito para todos, sem distincção de partido, inaugurada pelo actual ministerio em pleno parlamento, formão sem duvida alguma um rico patrimonio legado ao anno de 1854 pelo de 1853, que esperamos tenha sepultado consigo os lutos imperiaes, o naufragio dos nossos vapores, a mania do suicidio, a febre amarela, os mestres que abusão e corrompem a infancia [...] O anno de 1853 com razão será conhecido na historia pelo nome de *anno do programma*; porque, ou se cumprem solemnes promessas, e então o paiz entra deveras em uma quadra de prosperidade, ou se falta redondamente a ellas, e então seja esse o ultimo programma em que terão direito de acreditar, até os que trazem escripto na testa um T com giz.<sup>234</sup>

Certamente, na Corte, um dos grandes marcos do “anno do programma” (parafrazando a engenhosa expressão do periódico) foi a edição do célebre *Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário*, em 1854, também chamado de “Reforma Couto Ferraz” (em função de Luiz Pedreira do Couto Ferraz, ministro do Império no gabinete chefiado pelo marquês do Paraná). A bem da verdade, a própria reforma de 1854 na Corte deve ser inserida em um processo de reformas no campo da instrução pública imperial que, pelo menos desde 1848 na província do Espírito Santo e

---

<sup>233</sup> ROCHA, 1851, op. cit., p. 9.

<sup>234</sup> *Correio Mercantil*, Rio de Janeiro, 2 jan. 1854.

1849 no Rio de Janeiro, rondavam as preocupações das elites políticas.<sup>235</sup> Tratava-se, nesse sentido, de um verdadeiro processo de governo das escolas, regulamentando e formalizando medidas para a educação dos pequenos cidadãos: diferentemente da Lei de 1827, o documento do ministro Couto Ferraz apresentava um caráter muito mais minucioso e cuidadoso na elaboração, proposição e explicitação do entendimento do ensino no Império brasileiro. Dermeval Saviani situa o texto legal de 1854 justamente no longo processo de afirmação de uma “pedagogia leiga” na educação brasileira:<sup>236</sup> processo que, embora tenha sido efetivamente disparado a partir da Lei de 1827, como tentei demonstrar em capítulos anteriores, deve ser analisado à luz das significativas mediações no arco compreendido pelos anos 1830-1850 a partir da educação como campo de intervenção social, galvanizando a atenção e as preocupações das elites políticas na construção do Estado imperial.

O documento estava dividido em cinco títulos, cujos conteúdos versavam sobre diversos aspectos da estrutura escolar: métodos de ensino, inspeção de estabelecimentos de ensino, instrução pública primária, instrução pública secundária, ensino particular primário e secundário, regulamento para professores e diretores de estabelecimentos públicos e particulares etc. Além de estratificar o ensino em níveis, como o primário (a chamada “instrução elementar”), o secundário (o principal expoente era o Imperial Colégio de Pedro II, na Corte, além dos Liceus presentes nas províncias) e o superior (concentrado nas faculdades), a reforma de 1854 igualmente demarcava o público escolar: ficava proibido o acesso de escravos, de “meninos que padecerem molestias contagiosas” e dos “que não tiverem sido vacinados”; enfatizava, ainda, que “ás lições ordinarias das escolas não poderão ser admitidos alumnos menores de 5 annos, e maiores de 15”.<sup>237</sup> Ao distinguir e separar indivíduos, a demarcação de idades sistematizava a “existência de determinadas percepções sobre as diferentes fases da vida humana”.<sup>238</sup> A própria infância, nesse sentido, adquiria novas formas: agora efetivamente galvanizada pela ordem política imperial.

---

<sup>235</sup> GONDRA, José Gonçalves; TAVARES, Pedro Paulo Hausmann. A instrução reformada. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, n. 3, 2004, Curitiba. **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Curitiba: UFPR, 2004.

<sup>236</sup> SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

<sup>237</sup> COUTO FERRAZ, Luiz Pedreira do. **Decreto de 17 de fevereiro de 1854**. In: BRASIL. *Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1854*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878. Parte II. p. 59.

<sup>238</sup> SCHUELER, 1999, op. cit.

A obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, aliás, concretizavam justamente a ação do Império no sentido de inserir os cidadãos em uma mesma ordem política. Afinal, além de prescrever e delimitar matérias de acesso aos níveis de ensino, o decreto de Couto Ferraz hierarquizava e selecionava um conjunto de saberes que deveriam ser transmitidos, sob chancela legal, como patrimônio e pertença a um espaço nacional. Nesse sentido, o documento indicava que deveriam ser ensinados nas aulas primárias, por exemplo,

A instrução moral e religiosa,  
A leitura e escripta,  
As noções essenciaes da grammatica,  
Os principios elementares da arithmetica,  
O systema de pesos e medidas do municipio.  
Póde comprehender tambem:  
O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas,  
A leitura explicada dos Evangelhos e noticia da historia sagrada,  
Os elementos de historia e geographia, principalmente do Brasil,  
Os principios das sciencias phisicas e da historia natural applicaveis  
aos usos da vida.<sup>239</sup>

Fundamentalmente, a multifacetada Reforma Couto Ferraz de 1854, além de formalizar os campos do ensino, apresentava um projeto central: abria ao Império um conjunto de *possibilidades* para a atuação e a regulamentação da instrução. Não à toa, diversos dispositivos do documento encontrariam eco nos anos 1860 e 1870 (como os próximos capítulos deste trabalho demonstram), sinalizando uma verdadeira “agenda” de desafios e da própria forma de autocompreensão do Império e de seus cidadãos. Os preceitos da reforma, situados na problemática dos processos educativos que marcam os anos iniciais do Segundo Reinado, talvez indiquem a própria condição com que a educação da infância seria encarada: vinculada a uma esfera de publicidade a partir da multiplicidade de agentes e meios de difusão, além de espaços para exposição de ideias e valores, os temas relativos à instrução sinalizariam uma primeira formação do social como vetor de preocupações políticas no Império.

Jacques Donzelot analisou a formação do social na segunda metade do século XIX, sobretudo, à luz dos impasses da República francesa de 1848,<sup>240</sup> concluindo que a

<sup>239</sup> COUTO FERRAZ, 1878, op. cit., p. 57.

<sup>240</sup> DONZELOT, Jacques. *L'invention du social*. Paris: Éditions du Seuil, 1994. p. 67.



estrutura do social seria marca de um déficit fundamental: o choque entre o ideal republicano lançado pelas Luzes e a efetividade de uma forma democrática pautada no sufrágio do Oitocentos francês. Não abordo o social como vínculo direto ao sufrágio – elemento que, na formação do Império e da República brasileiros, juntamente com os critérios de letramento mínimo (fato que será ainda mais grave a partir das reformas eleitorais dos anos 1880),<sup>241</sup> construiu barreiras históricas para a participação política.<sup>242</sup> Trata-se, aqui, de investigar os nexos que situam as pautas educacionais do Império brasileiro, construindo um autêntico espaço político demarcado, sobretudo, por ações corretivas e reformadoras para o conjunto da sociedade imperial. Ênfase, nesse sentido, uma esfera social como campo para intervenções e preocupações políticas. Esfera marcada, sobretudo, pela construção de pautas de interesses “comuns”, supondo, a princípio, uma mínima estrutura de coesão e solidariedade entre grupos e instituições sociais no horizonte da nação. Eusébio de Queirós, em 1856, registrava que

N'uma época que se avanta pelo rapido desenvolvimento de todos os ramos da actividade social, pareceria singular que, a par das aspirações aos melhoramentos materiaes em que começa o Brasil a tomar parte importante, não apparecessem tambem significativas manifestações em favor da cultura intellectual e do aperfeiçoamento moral da nossa mocidade.<sup>243</sup>

Como aperfeiçoamento moral e material, os processos de educação e a atenção à infância configuravam práticas de uma vida urbana, tornando tangível os próprios giros modernizadores no Império,<sup>244</sup> nos anos 1850, com a estruturação de um capitalismo comercial e as atividades urbanas. Trata-se, fundamentalmente, da organização de uma experiência da modernidade no Império em torno da elaboração de condições de modernidade na vida urbana e, sobretudo, de seu regramento moral por meio da constituição da urbanidade e sua estruturação em relação a valores do campo da

---

<sup>241</sup> FERRARO, Alceu Ravello. Brasil: liberalismo, café, escola e voto (1878-1881). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, p. 219-248, 2010.

<sup>242</sup> Cf. CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

<sup>243</sup> CAMARA, Eusebio de Queiroz Coutinho Mattoso. Relatório do estado da instrução primaria e secundaria. In: COUTO FERRAZ, Luiz Pedreira. **Relatório apresentado á Assembléa Geral Legislativa**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1856.

<sup>244</sup> DOMINGUES, José Maurício. **A América Latina e a modernidade contemporânea**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. DOMINGUES, José Maurício. Questões sociais existenciais, tendências de desenvolvimento e modernidade. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 59, n. 1, p. 203-231, 2016.

moralidade.<sup>245</sup> O célebre saquarema, aliás, entendia que boas reformas serviam como esteio para o “aperfeiçoamento moral”. Projetada para o futuro, a educação da infância descortinava a própria temporalidade acelerada que parte das elites políticas dos anos 1850 entenderiam como um autêntico processo de civilização e efetivo melhoramento de estruturas sociais:

Em todos os paizes chamados ao gremio da civilização, tem modernamente sido a instrucção primaria objecto de especial solitudine da parte dos governos illustrados. E com effeito, nem uma ambição ha mais nobre do que promover a felicidade futura da nação, dando a todos os meios de dissiparem para seus filhos as trevas da ignorancia, e de conquistarem assim sua emancipação moral.<sup>246</sup>

Nesse sentido, talvez o texto legal de 1854 seja um importante marco para a “modernização” de algumas estruturas imperiais, congregando, a partir da Corte, um conjunto orgânico de regulamentos e percepções da educação, abrindo-a para o horizonte da própria formação da nação. É justamente esta a leitura que proponho para o que Euclides da Cunha, fino intérprete dos dilemas sociopolíticos da nação, sugestivamente chamava de “a significação moral” do gabinete de Paraná.<sup>247</sup> para além de uma “conciliação” no arranjo político de um Império recém-estabilizado, preocupado com as cicatrizes das agitações regenciais, os anos 1850 e o gabinete de Paraná demarcam justamente um tempo em aceleração – processo que “enfeixa as energias do passado e desencadeia as do futuro”.<sup>248</sup> Além da perspectiva de uma imagem nação construída sobre a escola e a educação da infância em um horizonte de rotinização das instituições políticas, essa visão da “modernização” aberta a partir da segunda metade do século XIX mediante os processos de educação implica dimensões do longo processo que Jürgen Osterhammel, a partir de extensa pesquisa sobre as mudanças socioeconômicas estruturais do capitalismo e suas traduções em formas de vida na segunda metade do Oitocentos, chamou de autoocidentalização (*Selbstverwestlichung*) da vida urbana, de

---

<sup>245</sup> Restrito ao escopo desta tese, não consigo demonstrar devidamente o problema da moralidade como estrutura de percepções sobre a vida urbana e suas condições de modernidade no Império. Por isso, tomo a liberdade de remeter o(a) leitor(a) a um texto de minha autoria intitulado “Moral scenes from urban life: moral perceptions of modernity in Imperial Brazil”, que deve ser publicado em 2017 pela revista *Theoretical Practice* junto ao dossiê “Repressed histories of the 19th century”.

<sup>246</sup> CAMARA, 1856, op. cit., p. 5.

<sup>247</sup> CUNHA, Euclides da. À margem da história. In: COUTINHO, Afrânio (Org.). **Euclides da Cunha: obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. (Vol. 1)

<sup>248</sup> *Ibid.*, p. 399.

modo que a construção da urbanidade, para além dos “melhoramentos materiais”, implicava o horizonte cultural da escolarização e da difusão de modelos de instrução pública nas cidades.<sup>249</sup> Entendida como autoocidentalização, essa modernização não é “emprestada”, tampouco postiça, como se os espaços afastados da Europa Ocidental fossem reflexos desarticulados e inacabados das ideias e das instituições ocidentais. Trata-se, antes, de um repertório singular das elites políticas e letradas que, em formações sociais particulares, elaboram especificidades e mecanismos seletivos da modernidade a partir de adaptações (*Anpassung*) e renúncias (*Abstriche*).<sup>250</sup>

O entrelaçamento da moral e da religião na elaboração de imagens e saberes sobre a infância no conjunto dos processos de educação, nesse sentido, não implica qualquer tipo de “herança colonial”, arcaísmo ou heteronomia sobre uma sociedade desarticulada. Trata-se efetivamente de uma mediação da historicidade da própria sociedade imperial no conjunto de transformações da modernidade (especialmente a partir da segunda metade do Oitocentos). Esse argumento, como linha teórica que articula todas as etapas da tese, será abordado em suas especificidades em todos os capítulos seguintes. Gostaria de reter, aqui, que o horizonte modernizante do Império e da sociedade imperial dos anos 1850 é indissociável de um trabalho sobre os processos de educação também a partir das elites políticas. Eusébio de Queirós, por exemplo, acreditava que, a partir da reforma na instrução da infância,

A acção civilisadora da época em que vivemos fará o resto: o desenvolvimento das nossas instituições e o progresso em que brilhantemente vai caminhando o Brasil, não poderão consentir que, quando tudo é movimento na sociedade, só fique estacionária e sem vida a instrução e educação, primeira condição e garantia do aperfeiçoamento moral e da dignidade do homem.<sup>251</sup>

Em registro semelhante, mas explicitamente debruçado sobre os percursos da educação imperial, José Ricardo Pires de Almeida, em 1889, salientava o significado da reforma de 1854 justamente à luz das possibilidades que estavam abertas para a composição social do Império: acreditava, nesse sentido, que Couto Ferraz, antes de

---

<sup>249</sup> OSTERHAMMEL, Jürgen. **Die Verwandlung der Welt: eine Geschichte des 19. Jahrhunderts.** Munique: C. H. Beck, 2010.

<sup>250</sup> *Ibid.*, p. 424.

<sup>251</sup> CAMARA, 1856, op. cit., p. 28.

atender e imediatamente aplicar os regulamentos, visava, sobretudo, antever o conjunto de necessidades trazidas pelos novos tempos.<sup>252</sup> Além de uma esfera de intervenção corretiva sobre a vida social, o conjunto das “atividades sociais”, para parafrasear os textos de época, era construído como campo projetivo. Estruturando saberes, normas, procedimentos e funções no campo educacional do Império, a reforma de 1854 sintetizava, por meio da educação, uma possibilidade de governo do tecido social. Além da iniciativa individual da sociedade civil, João Antonio de Souza Ribeiro Junior, por exemplo, entendia a ação do Estado nos processos de educação como elemento fundamental de elaboração da coesão social na nação:

E se para esse grande trabalho o povo deve engrandecer-se pela educação e pelos costumes, incumbe ao Estado dizer a primeira palavra moralizando-o pela lei, pelo exemplo e pela instrução [...] Pela instrução, esclarecendo o espírito com as letras: formando o coração com a religião; protegido as artes pelo trabalho. A nação educa-se pela mocidade, e esta pela família; por isso dizia Voltaire que ensinavam os meninos do Oriente a temerem os eunuchos, e a mocidade e a sociedade saíam sem vida e sem futuro.<sup>253</sup>

A proposição que procuro sustentar por meio da análise inicial da Reforma Couto Ferraz, a bem da verdade, demarca algumas posições desta própria pesquisa em relação ao conjunto (muitas vezes divergente) de interpretações e análises da educação imperial. No calor dos turbulentos anos iniciais da República brasileira, por exemplo, José Veríssimo, ao sabor das polêmicas típicas dos homens de letras daqueles tempos, defendia um amplo projeto de “educação nacional” espelhado nas escolas norte-americanas (uma educação entendida como “superior espírito de ser um fator moral de nacionalismo”):

Além de nunca lhe haveremos dado a importância social que lhes mereceu a eles, jamais a espalhamos em relação sequer comparável com o que eles fizeram. E, sem impedimento da nossa centralização administrativa e política, a escola brasileira, isolada na esfera de uma pura e estreita ação de rudimentar instrução primária, não teve a mínima influência nem na formação do caráter, nem no desenvolvimento do sentimento nacional.<sup>254</sup>

---

<sup>252</sup> ALMEIDA, José Ricardo Pires. **História da instrução pública no Brasil**. Brasília: INEP, 1989.

<sup>253</sup> RIBEIRO JUNIOR, João Antonio de Souza. Discurso. **Revista Mensal da Sociedade Ensaios Litterarios**, Rio de Janeiro, 1863.

<sup>254</sup> VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 45.

As críticas de Veríssimo são bastante plausíveis. Além da precariedade e da parca distribuição de escolas e materiais nas províncias (as precárias estatísticas do Império evidenciam justamente isso), os próprios livros didáticos representavam importantes entraves. Afinal, “ainda hoje, a maioria dos livros de leitura se não são estrangeiros pela origem, são-no pelo espírito”.<sup>255</sup> A posição sustentada pelo autor, contudo, marca uma análise fundamentada na *falta*, como se os diversos processos educativos do período imperial não possuíssem qualquer significação mais concreta, por exemplo, para a própria organização do Estado nacional e a estruturação de uma sociedade imperial. Veríssimo oblitera o entendimento da educação imperial prendendo, de forma esquemática, as mazelas da “educação nacional” a um excessivo centralismo político-administrativo da monarquia. Entre os anos 1850 e 1870, a configuração da própria esfera educacional, como campo de publicidade e de debates mediante razões públicas, possibilita um questionamento do argumento de Veríssimo. A própria porosidade dos debates sobre educação da infância, articulando o Estado imperial e os diversos agentes da sociedade civil, matizam bastante o registro de incompletude com que o autor analisa a configuração dos temas educacionais no Império e na formação do Brasil.

Como processos de educação, aliás, as preocupações com a infância mobilizavam conjuntos bastante difusos de saberes e imagens. Nesse campo de publicidade dos temas educacionais, por exemplo, a *Revista Mensal da Sociedade Ensaios Literários*, que circulava na Corte desde o início dos anos 1860 e reunia, no grêmio, textos assinados por nomes como Machado de Assis, Ramalho Ortigão, Ramiz Galvão etc., ilustra muito bem a porosidade e o circuito de publicidade de temas relativos à educação da infância no conjunto das atividades letradas no Império. Cláudio Luiz da Costa, diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos na Corte, saudava a circulação do impresso que, ao lado das instituições de ensino e das preocupações com a educação da infância na Corte, construía um horizonte proposições e debates para a esfera educacional: “a sociedade perdia, pelo lento definhamento da moralidade de cidadãos, que podião ser mais ilustrados, menos sujeitos às fraquezas e aberrações das paixões, excellentes chefes de familia habilitados para bem vigiar e dirigir a educação de seus filhos”.<sup>256</sup> As preocupações com os processos

---

<sup>255</sup> VERÍSSIMO, 1985, op. cit., p. 55.

<sup>256</sup> COSTA, Cláudio Luiz da. Discurso. *Revista Mensal da Sociedade Ensaios Litterarios*, Rio de Janeiro, 1863.

de educação, para muito além da ação do Estado, articulavam a própria sociedade imperial como horizonte nacional. Feliciano Leitão, nesse sentido, afirmava que “preciso não perder de vista que quando se diz *meninos* diz-se uma camada da sociedade; isto é, a própria nação que é amamentada agora, no primeiro desenvolvimento de suas forças intellectuaes”.<sup>257</sup>

No caso da Reforma Couto Ferraz, além de mero marco regulatório que versava sobre o funcionamento das aulas e das escolas, ela pode ser analisada como uma ampliação da esfera de atuação do próprio Estado imperial no sentido de delimitar e formalizar práticas para a boa educação da infância e da mocidade. Antes de qualquer monopólio ou hipertrofia do Estado imperial, tratava-se, sobretudo, de regulamentar um campo de legitimidade para as temáticas educacionais, reconhecendo os limites da própria autoridade imperial como espaço vinculante de todos esses processos. A afirmação do Estado imperial, nesse sentido, pode ser investigada em um duplo movimento: reprodução de estruturas da vida e integração simbólica/valorativa. Tomando esses dois polos como orientação para a análise da formação histórica dos Estados no século XIX, Bourdieu situa os processos educacionais como elementos dinamizadores:<sup>258</sup> afinal, o Estado, além da sujeição/dominação (“domesticação”), implica a construção de estruturas de *integração*.<sup>259</sup> Antes de um mecanismo disciplinador ou puramente coercitivo, a partir dessa leitura, o governo dos processos de educação da infância, como tema social por excelência no Segundo Reinado, significa, a um só tempo, uma administração das consequências da interdependência entre os indivíduos e os grupos sociais no sentido de funcionalizar suas ações no contexto dos interesses políticos do Estado imperial. A própria dinâmica de afirmação da infância pode ser analisada justamente à luz desses elementos, evidenciando os dois componentes estruturais que convergem para os processos modernos de educação (estruturas de sujeição/disciplina e formas de integração).

Nesse sentido, os processos de educação, garantindo a “geração vindoura”, assinalam os horizontes de reprodução da sociedade imperial. A infância, assinalada em suas especificidades tendo em vista o cidadão futuro, era efetivamente estruturada em um contexto de preocupações da política imperial com a construção de um modelo de

---

<sup>257</sup> LEITÃO, Feliciano. Discurso. **Revista Mensal da Sociedade Ensaio Litterarios**, Rio de Janeiro, n.9, 1866.

<sup>258</sup> BOURDIEU, Pierre. **Sur l'État**. Paris: Éditions du Seuil, 2012.

<sup>259</sup> *Ibid.*, p. 566.

instrução pública. A dinâmica generativa das condutas e das ações educadas, respaldada nos elementos de distinção da estima social oferecidos pela gramática moral dos processos de educação, elaborava os nexos entre um ideal de ordem social e sua garantia dentro do Estado imperial. Eusébio de Queirós, à luz das pautas em educação na Corte dos anos 1850, argumentava que

Com effeito, quando um paiz bem organizado reconhece que vai caminho errado, quando, apesar de sabias e reflectidas leis, e das mais bellas instituições que a razão aconselha, e em despeito de germens fecundos de prosperidade e engrandecimento, não consegue o bem-estar e a felicidade que todos almejam; em desespero de causa, volvem-se os espiritos para a instrucção e a educação da mocidade, que encerra em si os destinos das gerações vindouras, e então como que uma revelação se produz; apparece a convicção de que os males que affligem a sociedade resultão da falta de cultura intellectual, da ignorancia da maioria dos cidadãos, da consciencia obscura dos deveres de cada um, da má direcção da juventude, da rotina e estado estacionario dos methodos de ensino, da incerteza dos principios moraes e das crenças religiosas: é então tambem que á indifferença succede o entusiasmo, o espirito publico pronuncia-se, a reforma do ensino publico torna-se uma necessidade que todos sentem e todos reclamão, e o legislador tem consciencia de sua missão.<sup>260</sup>

A educação era abordada como tema “social” na medida em que delineava estruturas de reprodução e manutenção do próprio Estado imperial. A infância, tematizada no esforço de construção de uma instrução pública, implicava uma discussão sobre a ordem social e os mecanismos morais de reprodução de uma sociedade imperial. Nesse sentido, a integração dos saberes em conteúdos escolares era inseparável de sua hierarquização a partir do campo de legitimidade conferido pelas ações reformistas de Couto Ferraz. Bem ao gosto das discussões da época (como desdobrarei no próximo capítulo), o célebre ministro do Império enfatizava a indissociabilidade entre o cultivo do intelecto e a formação moral da infância. Nesse sentido,

N’um systema bem organizado de ensino publico não deve a instrucção secundaria merecer da parte dos poderes sociaes menos solitudine e protecção do que a instrucção primaria. Se esta exerce decisiva influencia nos destinos de um povo, e é a primeira condição do desenvolvimento intellectual e de todo o progresso moral, aquella,

---

<sup>260</sup> CAMARA, 1856, op. cit., p. 1.

ornando o espirito com mais amplos e elevados conhecimentos, e iniciando-o nas mais ricas e sublimes producções litterarias dos outros povos, inspira o sentimento do bello, educa e aperfeiçoa o gosto, enriquece a imaginação, e contribue efficazmente para o adiantamento da litteratura nacional e para a marcha geral da civilisação.<sup>261</sup>

Hierarquizando saberes e um corpo burocrático de funcionários (inspetores, professores etc.), a reforma de 1854 afirmava formalmente o próprio espaço legítimo dentro do qual os indivíduos e as dinâmicas sociais deveriam gravitar para condição de reconhecimento dentro de uma mesma ordem. Nesse sentido, a centralidade da escola e da educação, propondo linhas para a formação da infância, é flagrante. Na viagem do Imperador às províncias do Norte em 1859, a comitiva foi recebida na Bahia pelas palavras do dr. Abilio César Borges, futuro barão da Macaúbas. Diretor do Ginásio Baiano, figura conhecida na literatura pela prosa ressentida de Raul Pompeia, o dr. Abílio, posteriormente também célebre pelos livros didáticos difundidos pelas escolas imperiais, dirigia-se à mocidade para a apresentação do Imperador,

[...] a quem vos tenho sempre ensinado a venerar, porque é o chefe supremo da nação, e ainda mais, porque é sabio e virtuoso; - a quem vos tenho ensinado a idolatrar como primeira garantia da felicidade de nossa chara patria [...] Eis, Senhor, a mocidade em cuja educação velo estremecido, buscando preparal-a dignamente para o serviço da patria, gloria do vosso reinado, sustentaculo do vosso throno, e honra minha! Fitai bem os olhos n'aquelles semblantes juvenis, radiantes de prazer ao aprimorarem-se do seu bom Monarcha; - vêde, Senhor, aquella ingenua expressão do mais puro amor, affiançando-vos em todos elles, no porvir, subditos fieis e leaes servidores.<sup>262</sup>

O dr. Abilio ensinava justamente a imagem de estabilidade de uma monarquia. Imagem que marca boa parte das reflexões em educação no período. O cônego José Joaquim da Fonseca Lima, nome atuante na vida política da Corte, também não deixaria passar em uma de suas falas:

Feliz se aos respeitos e obediência que lhe devem os súbditos, vê juntar-se essa íntima aflicção, que constitui a maior e a verdadeira gloria dos

<sup>261</sup> CAMARA, 1856, op. cit., p. 16.

<sup>262</sup> SOUZA, Bernardo Xavier Pinto. **Memoria da viagem de SS. Magestades Imperiais ás províncias da Bahia, Pernambuco, Parahiba, Sergipe e Espirito Santo**. Rio de Janeiro: Typ. Pinto de Souza, 1861. p.57.



monarcas, e é ao mesmo tempo o mais solido fundamento da firmeza e estabilidade dos thronos, assim como o mais seguro penhor da felicidade das nações. Naturalmente bom e dócil, o povo brasileiro préza esse throno, em que se prendeu as mais gratas recordações de sua existência e prosperidade.<sup>263</sup>

O tom de encômio certamente não é estranho ao público das célebres leituras seriadas dos *Livros de leitura* do dr. Abilio, impressos de significativa popularidade nas escolas imperiais. Compreendendo a leitura como princípio eminentemente formativo, os impressos do dr. Abilio, publicados entre os anos 1860 e 1890, acompanhavam a formação intelectual dos jovens alunos desde as primeiras sílabas até a leitura e a compreensão de trechos mais complexos (é comum, por exemplo, encontrar nos livros de leitura do dr. Abilio textos de autores do porte de Gonçalves de Magalhães, Monte Alverne, Casimiro de Abreu, Camilo Castelo Branco etc.). Os textos e as falas do barão de Macaúbas, além de sua participação como professor e diretor de instituições de ensino no Império, eram fundamentais para a construção de uma infância educada: além de pautas políticas e escolares sobre a escolarização da infância, agora os jovens estudantes seriam pensados, também, a partir da especificidade de suas exigências intelectuais e morais para o campo da leitura. Sintetizando sua trajetória como importante professor e diretor de estabelecimentos de ensino, o *Terceiro livro de leitura* do dr. Abilio apontava que

Mette-se nas mãos de um menino de 5 annos de idade uma carta de ABC, á cuja composição não prescindiu idea alguma de systema; e nella, ao termo de tres, quatro e mais longos mezes de um trabalho enfadonho e deprimente, e quasi sempre á custa de dores e lagrimas, aprende elle a conhecer e nomear as letras, a ligal-as em syllabas vasiaas de sentido, a combinar as mesmas em palavras, chegando ao final a ler correntemente mas como um papagaio, sem consciencia do que faz [...] E sempre a perspectiva medonha da palmatoria a amagurar-lhe os candidos e innocentes dias da infancia, e a fazer-lhe odiosos o mestre, a escola e o estudo.<sup>264</sup>

O cuidado com a infância pautava o que Foucault chamou de uma autêntica “genética” do indivíduo.<sup>265</sup> Além de uma pragmática da utilidade social dos indivíduos

<sup>263</sup> SOUZA, 1861, op. cit., p. 32-33.

<sup>264</sup> BORGES, Abilio César. *Terceiro livro de leitura*. Bruxelas: Typ. E. Guyot, 1870. p. III.

<sup>265</sup> FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard, 2014 [1975].

(alicerçada na ideia, repetida à exustão na documentação oitocentista, de “tornar-se útil a si e aos outros”), tônica defendida não sem alguns respingos utilitaristas (busca da felicidade comum), a hierarquização dos saberes e a delimitação dos indivíduos a partir de critérios formativos de conduta implicavam uma relação fundamental com o controle e a condução do tempo social. A própria educação da infância significava um esforço sobre a gênese das ações e dos costumes, estruturando uma completa interdependência entre o indivíduo e a coletividade ao tomar como referência uma pauta de valores em que as ações e as intenções nelas depositadas classificam e expõem as assimetrias da esfera social.<sup>266</sup> As especificidades da infância ganham forma por meio de características que as individualizam a partir da utilidade coletiva. A “genética” do indivíduo é a formalização de relação fundamental com o tempo social: à luz dos processos de educação, uma *gênese* do indivíduo começa a ser esquadrihada. Extrapolando os limites do desenvolvimento fisiológico, a infância significa, sobretudo, uma relação fundamental com valores mediada pelo tempo. Essa decomposição genética do indivíduo, tanto na fixação de sua gênese cultural (infância) quanto na seriação dos saberes disponíveis para seu governo, fracionava o agir em valores disseminados por meio dos quais os processos de educação pontualmente elaboravam as condutas e conteúdos disciplinares.

*O educador da mocidade brasileira*, conhecido livro do dr. Alexandre José de Mello Moraes (compilado por Inacio Hermogenes Cajueiro), possibilita uma análise da infância a partir da genética do indivíduo entrelaçando os temas da moral e da religião. Concebido como livro de leitura junto ao público das aulas primárias, embora impresso originalmente na província da Bahia, a obra conheceria edições aumentadas na Corte, nos anos 1860, pela tipografia de Antonio Gonçalves Guimarães, além de ter sido bastante difundida, em sua edição original, dentro da própria Corte –<sup>267</sup> segundo os anúncios do *Correio da Tarde*, aliás, ela ficava à venda no consultório do dr. Mello Moraes e na tipografia dos Laemmert.<sup>268</sup> Sob a epígrafe “amar a patria, e ao genero humano he o primeiro dever do cidadão” e contando com dedicatórias ao Imperador, o autor afirmava que “he o meo intento apresentar uma Eschola Brasileira, em tudo nova, em tudo mais clara, em tudo mais facil a comprehensão de qualquer criancinha”.<sup>269</sup> O contraponto com

---

<sup>266</sup> FOUCAULT, 2014, op. cit., p. 190.

<sup>267</sup> Cf. *Correio Mercantil*, Rio de Janeiro, 11 out. 1854.

<sup>268</sup> *Correio da Tarde*, Rio de Janeiro, 21. nov. 1855.

<sup>269</sup> MORAES, Alexandre José de Mello. *O educador da mocidade brasileira ou lições extrahidas das Sagradas Escripturas*. Bahia: Typographia de Epiphanio Pedroza, 1852.

a já discutida obra de Cairu evidenciava uma disputa pelo didatismo na educação da infância: contra a volumosa empreitada de Lisboa, o pequeno livro de Mello Moraes e Inacio Cajueira era bem mais modesto em sua dimensão, contando com onze lições dispostas em quarenta páginas.

As práticas de disciplina, como lições de moral dispersas em momentos do regramento das condutas e do agir da infância, partiam de uma prescrição geral sobre a origem do caminho da vida: “filho meo [...] guarda-te de andar pelas suas veredas”, pois “se a sabedoria entrar no teu coração, e a sciencia agradar a tua alma: o conselho te guardará, e a prudencia te conservará, a fim de seres livre do caminho do máu e do homem que falla couzas perversas [...] cujos caminhos são todos corrompidos, e cujos passos são infames”.<sup>270</sup> A infância, fixada como momento de gênese das inclinações, era decomposta na sua relação com valores do campo da moralidade: as lições, em um conjunto que vai do reconhecimento da Criação até o campo mais concreto da *praxis* social nas virtudes (justiça, bondade, obediência, misericórdia etc.), ilustram os momentos do entendimento da infância compondo uma imagem que, decomposta em pequenas unidades, torna didático o governo das inclinações. Embasado em trechos bíblicos, o livro buscava, no conteúdo de valor do agir e de suas intenções, a adequação da gênese das ações em relação à estruturação da moralidade, ensinando, por exemplo, que “tenho na verdade alcançado que Deos não faz excepção de pessoas; mas que em toda a nação aquelle que o teme, e obra o que he justo, esse lhe he aceito”.<sup>271</sup> Decompondo a gênese do agir dentro da relação com valores da moralidade, os processos de educação orientam a disciplina no sentido da obediência, “porque o teu poder, Senhor, não está na multidão, nem tu te comprazes na força dos cavallos: mas sempre te agradou a supplica dos humildes, e dos mansos”.<sup>272</sup>

Antes de qualquer forma de coerção física, o disciplinamento das gêneses do agir na infância implica o reconhecimento interno da sanção. Em uma das lições, o texto aconselhava: “teme a Deos e observa os seus mandamentos: porque isto he o tudo do homem”.<sup>273</sup> Construindo uma interrelação entre as prescrições estruturais da moralidade e a religião, a dinâmica do crime e do castigo associava a violação do campo da moralidade como um distanciamento do próprio entendimento de “homem”. A aderência

---

<sup>270</sup> MORAES, 1852, op. cit., p. 2.

<sup>271</sup> Ibid., p. 21.

<sup>272</sup> Ibid., p. 18.

<sup>273</sup> Ibid., p. 33.

dos processos de educação ao regramento da ação da infância rotinizava sua interiorização como elaboração de uma consciência educada. Nesse sentido,

Desde o Céu olhou o Senhor: vio todos os filhos dos homens. Desde a sua morada, que teem preparada olhou sobre todos os que habitão a terra. Elle he que formou o coração de cada um delles: o que entende todas as suas obras. Os caminhos delles, perante elle, estão sempre, nunca escondidos á seos olhos. Os olhos do Senhor em todo o lugar contemplão aos bons e aos mãos.<sup>274</sup>

A seriação dos saberes e sua decomposição em momentos pontuais para a interpretação da moralidade na gênese das ações era fundamental para a estruturação da moralidade a partir dos processos de educação. A ideia básica do dr. Abilio, por exemplo, consistia em que “cada idade tem sua aptidão para a aquisição se uma certa ordem de conhecimentos, ou para a compreensão de uma certa ordem de idéas”.<sup>275</sup> Os preceitos da chamada “boa leitura”, como advertia o livro, significavam um ato que deve ser feito “não gritando, cantando, ou na toada monótona [...] mas com aquella mesma expressão que é costume empregar-se, quando se quer ser escutado com attenção e interesse”.<sup>276</sup> A leitura era entendida, sobretudo, como transmissão de valores e de virtudes para a vida: educar a leitura, afinal, significava emendar o próprio intellecto para temas edificantes – “Deos, pais, mestres, patria, amor (instruccões que devem todos os dias ler aquelles meninos que desejam ser bons)”.<sup>277</sup> Retomando suas lições publicadas no *Segundo livro de leitura*, que viera a lume no fim dos anos 1860, o dr. Abilio ensinava, tomando a infância como interlocutora, prática comum nos livros escolares oitocentistas:

Lembrai-vos, charos meninos, que de Deus viemos e para Elle temos de voltar, si por nossas boas acções o merecermos. Lembrai-vos que sois responsaveis diante de Deus por todas as vossas acções, pelo emprego de vosso tempo, e pelo uso de vossa razão. Deus vê tudo e tudo sabe [...] Sêde applicados, modestos, doceis, amantes da justiça e da verdade, moralizados e religiosos, que Deus vos abençoará, e sobre vós descera a Graça do Céu [...] Fazei tudo isso e reinará entre vós a paz e a felicidade: fazei tudo isso e haveis de possuir um dia todas

---

<sup>274</sup> MORAES, 1852, op. cit., p. 27.

<sup>275</sup> BORGES, 1870, op. cit., p. VI.

<sup>276</sup> Ibid., p. 4.

<sup>277</sup> Ibid., p. 9.

aquellas excellentes qualidades, sem as quais nunca podereis bem servir á Deus, á Patria e á Familia.<sup>278</sup>

As condutas e os valores expressamente ensinados nos livros dedicados à educação infância construía verdadeiras regras do “bem viver” na sociedade imperial. Nesse sentido, diversas histórias diluíam ensinamentos específicos para a amena educação da infância. Um dos livros de grande popularidade nesse sentido foi a *Coleção de fábulas* de Justiniano José da Rocha, que retirava trechos de Esopo e La Fontaine (devidamente adaptados em prosa) para ensinar lições de moralidade e de boa conduta aos alunos-leitores, apresentando um conjunto de valores e de virtudes (honestidade, prudência, humildade, respeito etc.).<sup>279</sup> Além de compilador dos trechos apresentados (o livro é composto por 120 pequenas histórias), Justiniano José da Rocha enfatiza seu papel de tradutor do conteúdo das histórias para o entendimento do público infantil. Nesse sentido, informava que o próprio “gênero” continha problemas para o uso da infância, já que o conteúdo era

[...] sacrificado a uma linguagem confusa, insípida, gramaticalmente irregular; a moralidade que das fabulas deve sahir, sendo como o corollario deduzido pela própria intelligencia, de quem a lê, é o mais das vezes tão diversa do apólogo, que o espirito perde-se em buscar-lhe a ligação.<sup>280</sup>

Em uma das célebres lições de moralidade extraídas das fábulas, por exemplo, o livro de Justiniano José da Rocha ensinava que

Essa fabula é da mais justa e mais bella applicação: todos somos membros de um vasto corpo, que é a Sociedade, cada um exerce funções especiaes, mais subidas, mais humildes; porém todos indispensáveis para a prosperidade e até para a existência de todos.<sup>281</sup>

As adaptações e compilações de pequenas histórias para o ensino da infância constituíam um ramo de especialização dos impressos que ganharia muita força no início

---

<sup>278</sup> BORGES, 1870, op. cit., p. 11.

<sup>279</sup> ROCHA, Justiniano José. **Colleção de fabulas imitadas de Esopo e de Lafontaine**. Rio de Janeiro: Typ. Episcopal de Agostinho de Freitas Guimarães, 1852.

<sup>280</sup> Ibid., p. II.

<sup>281</sup> Ibid., p. 29.

do século XIX. A infância era entendida como o germe do homem público: educar implicava, sobretudo, um esforço de introjeção de valores sobre as condutas para adequação ao sentido público das ações. Um dos grandes autores neste contexto foi o francês Pierre Blanchard. Apresentando um pequeno manual moral do homem público em 1798, o autor prescrevia, em pleno ano VII do calendário revolucionário na França, regras de conduta contra os vícios que degradavam a vida social – ensaiava, em suas próprias palavras, “não lições, mas alguns conselhos ao homem que tem em suas mãos o destino de seus semelhantes”.<sup>282</sup> Contudo, suas obras mais célebres estariam no campo dos livros destinados à infância. Organizando diversas fábulas de Esopo em prosa, Blanchard enfatizava que “uma vantagem que as fábulas apresentam é que são curtas, vantagem essencial quando se trata de leitores de cinco a seis anos: a atenção deles não consegue acompanhar uma longa narrativa”.<sup>283</sup> A bem da verdade, para Blanchard, além da devida adaptação em prosa, a moral extraída das pequenas fábulas “seria aplicada aos defeitos das crianças”, já que originalmente as historietas gregas “não foram compostas para as crianças: a lição é endereçada aos ambiciosos, aos opressores, aos ávaros, aos velhacos – e somente os homens sabem o significado disso”.<sup>284</sup>

No conjunto das produções de Blanchard, o difundido *Tesouro de meninos*, livro já discutido em capítulo anterior, apresenta outros elementos estruturantes dos processos educacionais no Império brasileiro.<sup>285</sup> As orientações do bem viver no mundo imperial atravessavam efetivamente o critério da honra: afinal, como ensina o narrador ao iniciar o diálogo com as duas crianças, “é tempo que ambos conheçais, como devem conduzir-se na Sociedade as pessoas, que querem viver com honra”.<sup>286</sup> Em vínculo estreito com o governo da ordenação social, a honra estabelecia nexos importantes com a própria moralidade ensinada:

Agora observai quaes são as bases moraes deste edificio, e ficareis sabendo como cada um se deve conduzir para ser homem honrado. Estas bases moraes são: Não faças a outro o que não queres que te fação; e faze aos outros o que queres que te fizessem. Por este modo, o selvagem achando máu, e injusto que o lancem fóra da sua choupana, e

<sup>282</sup> BLANCHARD, Pierre. **La verité à ceux qui gouvernement**. Paris: Duchesne, 1798.

<sup>283</sup> BLANCHARD, Pierre. **L'Ésope des enfans**. Paris: Librairie de l'Enfance et de la Jeunesse, 1827.

<sup>284</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>285</sup> BLANCHARD, Pedro. **Thesouro de meninos**. 6. Ed. Lisboa: Typographia de Antonio José da Rocha, 1851.

<sup>286</sup> *Ibid.*, p. 13.

lhe roubem a sua presa, se abstem de commetter esta mesma injustiça com o seu semelhante, para ser respeitado na sua propriedade.<sup>287</sup>

A honra demarcava um princípio fundante do *reconhecimento* entre indivíduos na vida social. O reconhecimento era partilhado, sobretudo, como reciprocidade de ações: notando uma mudança sociológica estrutural na percepção da alteridade na modernidade, Lynn Hunt destaca justamente a modulação da honra, entendida, especialmente a partir do século XVIII, como um *vínculo com ações* – antes de significar qualquer estima por nascimento ou *naturalmente* designada a grupos.<sup>288</sup> As implicações deste processo são centrais para a investigação em curso: antes de naturalizada ou diretamente ligada à estima de nascimento e de linhagem, a honra aqui está vinculada a valores cultivados e socialmente elaborados em processos de educação. A própria formulação da infância, balizada no reconhecimento social da ação “honrada”, nesse contexto, implica uma integração assimétrica na ordem social a partir da universalidade de formas e preceitos de conduta incorporados e ensinados. Charles Taylor situa o reconhecimento social a partir de um novo entendimento da própria identidade, de modo que a grande ruptura da modernidade implicava, sobretudo, um abandono da identidade derivada de um reconhecimento *a priori*, ou seja, tendo como pano de fundo uma elaboração social prévia a partir do lugar hierárquico ocupado pelo indivíduo.<sup>289</sup>

Taylor, nesse sentido, sinaliza a ruptura a partir de uma identidade derivada “interiormente” (*inwardly*),<sup>290</sup> ou seja, dimensão em que a situação da pessoa está pautada em processos de reconhecimento e de estima a partir do valor imputado às ações sociais. No entanto, a “interioridade” não significa um processo gerado monologicamente, mas vinculado de forma dialógica nas dinâmicas sociais: não existe de forma determinante um roteiro social previamente demarcado (pelo nascimento, por exemplo). Antes, há uma relação de sentido com as ações realizadas a partir de juízos e formas de moralidade. Afinal, o tratamento teórico do reconhecimento aqui está distanciado de um ideal pleno de autenticidade na medida em que há uma exigência fundamental de conformidade externa: as expectativas da conduta “honrada”, nesse sentido, tangenciavam uma têneue

<sup>287</sup> BLANCHARD, 1851, op. cit., p. 18.

<sup>288</sup> HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

<sup>289</sup> TAYLOR, Charles. The politics of recognition. In: TAYLOR, Charles; APPIAH, Anthony; GUTMANN, Amy (Orgs.). **Multiculturalism**. Princeton: Princeton University Press, 1994. p. 25-73.

<sup>290</sup> *Ibid.*, p. 34.

linha entre a moralidade e a própria educação no Império, exigindo o referencial de processos intramundanos que tomavam a religião como vínculo de valor. O *Tesouro*, de Blanchard, garantia:

Ó meus bons amigos, não vos esqueçais nunca que é de Deus, de quem tendes recebido tudo, e que é também d'elle que recebereis no outro mundo a recompensa, ou o castigo das acções, que tiverdes feito neste.<sup>291</sup>

A religião, aqui, deixa de ser puramente uma “grandeza metassocial” no reconhecimento da estima social, conforme a formulação de Axel Honneth.<sup>292</sup> Na elaboração da sociedade imperial, a moralização do agir e sua condição de visibilidade moral na estima social, como recurso à honra e à conduta honrada, situava na própria dinâmica de reprodução e instituição da sociedade seu desenvolvimento valorativo. A religião, portanto, não faz referência a uma grandeza anterior e superior à organização social. Neste caso, ela é abordada como socialmente elaborada (instrumentalizada), no sentido da constituição de uma relação com valores diferente da honra em contextos tradicionais (vinculada a estamentos, estruturando de forma substancial processos sociais). Trata-se de uma percepção da honra que, convertida a uma prática individualizada na relação com valores socialmente estimados, demarca um quadro de referências para as interações sociais ao delimitar expectativas de conduta diretamente relacionadas às percepções da infância como momento de “educabilidade” para o governo da vida. Acoplada à *praxis* social, essa relação com valores fundamenta uma gramática moral estruturada pelos processos de educação. O livro de Blanchard, nesse sentido, ensinava:

É isso mesmo, meu filho. Toda a Moral por tanto consiste em não fazer o mal, e em retribuir o bem que se nos fez: eis-aqui o que constitue o Homem Honrado. Mas ainda não basta não fazer o mal, e retribuir o bem, que se nos fez; é necessario tambem saber fazer sacrificios generosos; quero dizer, fazer sacrificios sem esperança de ser jámais recompensado com outros semelhantes sacrificios. Eis aqui então a

---

<sup>291</sup> BLANCHARD, 1851, op. cit., p. 29.

<sup>292</sup> HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2011 [1992].



Virtude, isto é, o animo de ser util aos seus semelhantes gratuitamente, e mesmo até contra o proprio interesse.<sup>293</sup>

No contexto da agenda reformista dos anos 1850 e dos debates desenvolvidos na esteira da reforma do ministro Couto Ferraz, as teses do conselheiro José Liberato Barroso marcam elementos fundamentais. Elaborando uma teorização sobre a organização da sociedade imperial a partir dos processos de educação, os textos de Liberato Barroso pautaram debates importantes nos anos 1860 e 1870. Alguns desdobramentos importantes de sua vasta produção serão analisados posteriormente dentro da configuração da esfera educacional a partir dos anos 1870.<sup>294</sup> Agora pretendo analisar seu importante livro (composto por uma reunião de textos do início dos anos 1860), cuja longa introdução amarra conceitualmente os propósitos centrais de sua obra.<sup>295</sup> O autor entendia a educação da infância como a “mais importante das necessidades sociaes”, ou seja, um “trabalho de regeneração social”. Essa percepção, a bem da verdade, era a plataforma crítica a partir da qual Liberato Barroso atacava certa “politica exclusiva dos interesses materiaes”, entendendo-a como “o ultimo e supremo interesse de todos os povos decahidos”, de modo que chamava atenção “para essa outra ordem de interesses sociaes, para os interesses moraes da sociedade”.<sup>296</sup> Os processos de educação sublinhavam uma dinâmica *formativa* cuja origem era a infância: a máxima de que “as escolhas não educação, instruem”, explicava o autor, “não quer isto dizer que a educação se não deva desenvolver e completar nas escolhas; mas que os principios da educação, o germen da moral, que a eschola deve cultivar e aperfeiçoar, o homem recebe no lar domestico”.<sup>297</sup>

No limite, esse argumento implica uma diferenciação fundamental entre instrução e educação – procedimento que, por sua centralidade para a pesquisa, será tratado no próximo capítulo como base do ideal de *formação*. Para a presente discussão é importante frisar seu desdobramento na forma de uma concepção da organização social, pois Liberato Barroso derivava daquela diferenciação certa defesa liberal da propriedade e da segurança individual (fundamentos de certa concepção da sociedade civil, na medida em que a ideia de segurança garante as liberdades do indivíduo privado), argumentando que “quem ama sinceramente as instituições liberaes, deve ser amigo dedicado da instrução popular.

---

<sup>293</sup> BLANCHARD, 1851, op. cit., p. 20.

<sup>294</sup> Cf. Capítulo 6.

<sup>295</sup> BARROSO, José Liberato. **A instrução publica no Brasil**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1867.

<sup>296</sup> Ibid., p. X.

<sup>297</sup> Ibid., p. XXX

Uma instrução sã e solida, geralmente derramada por todas as classes da sociedade [...] Um bom ensino primario é a melhor e mais certa garantia contra a anarchia”.<sup>298</sup> A assertiva do autor deve ser devidamente inserida em seu peculiar entendimento da organização social derivada do processo da história. Essa preocupação, aliás, marca os diversos textos de Liberato Barroso, que defendia que “a religião foi no passado, e será no futuro, em todos os tempos, o primeiro fundamento das sociedades humanas: é sómente sobre a sua influencia poderosa que se basêa a preponderancia dos povos civilizados”.<sup>299</sup> Seu grande projeto de “regeneração social”, buscando nos processos de educação as condições de *instituição* da vida social e de *reprodução* da sociedade imperial, consistia em demonstrar que

Fundar a sociedade sobre a base solida e permanente do dever é o exforço supremo da civilização moderna. O seculo passado teve de preencher uma gande missão nos destinos da humanidade: o triumpho do direito e da liberdade foi a grande obra dessa revolução, que espantou o mundo pelas suas grandezas e pelos seus horrores. O edificio carunchoso das velhas instituições desabou ao exforço supremo da philosophia raccionalista, que firmou sobre as ruinas de um passado de seculos as bases de uma sociedade nova e de uma civilização rica dos maiores progressos. Sobre as ruinas do direito da força firmou o seo imperio o direito da razão: libertou-se a intelligencia; e alargou-se a esphera da liberdade individual. O impeto do tufão revolucionario varreo da face da terra os erros e os crimes dos seculos passados; e sobre essa base plana e pura de verdades eternas se vai operando a reconstrucção social, na qual ha de formar o seu imperio o direito do dever, o direito moral.<sup>300</sup>

Todo esse caminho de decomposição da síntese teórica de Liberato Barroso, creio, é importante para que agora sua fundamentação seja desenvolvida: o reconhecimento e a estima social a partir dos processos de educação. Se Cairu pensava a educação na configuração do Estado imperial a partir de uma teoria das simpatias concebida a partir do princípio da utilidade na *construção* do espaço nacional e de sua sociedade (o que conferia à constituição das formas de sociabilidade um grau de rotinização das ações e de seus valores), Liberato Barroso, em uma esfera educacional efetivamente constituída, apresentava os processos de educação como consolidação de uma forma social

---

<sup>298</sup> BARROSO, 1867, op. cit., p. XVI.

<sup>299</sup> Ibid., p. XXIII.

<sup>300</sup> Ibid., p. XXXIII.

equilibrada sobre o reconhecimento e a estima. Trabalhava, portanto, sobre uma gramática moral básica. Nesse sentido, informava o autor, “aplaudindo de todo o meu coração esse movimento das idéas nas sociedades modernas, eu saúdo a aurora de uma nova época na historia da humanidade, época de triumpho para as verdades eternas, sobre que deve assentar o edificio social”.<sup>301</sup> A própria constituição da sociedade imperial, mobilizando os fundamentos morais da religião, matizava a dinâmica da secularização, uma vez que, “sob a influencia dos erros do racionalismo do seculo 18<sup>o</sup>”, “alguns escriptores [...] sustentão que a religião foi uma necessidade momentanea e passageira da civilisação, que passou com o desenvolvimento da razão”.<sup>302</sup> Advertia, contudo: “não vos pareça [...] que venho levantar a bandeira do racionalismo, e seguir as inspirações dessa philosophia que pretende achar sómente nas forças da razão a solução de todos os problemas que se prendem aos destinos da humanidade”, pois, “sob as inspirações dessa philosophia, que deu tão triste celebridade aos homens de 1793, não podia a sociedade caminhar tranquilla na senda do progresso”.<sup>303</sup> Liberato Barroso, enfim, garantia que

O christianismo, principio da civilisação moderna [...] offerece no complexo de suas doutrinas e de seus preceitos o typo das sociedades humanas [...] É a moral evangelica o codigo de sublime philosophia, que deve dirigir a educação das gerações modernas [...] Ensinando as virtudes, que se oppõem á exageração dos appetites phisicos e á todos os outros vicios, que dominão as classes inferiores, e destruindo pela humildade e pela igualdade o orgulho, vicio das naturezas superiores, que é ainda mais funesto por causa do desenvolvimento do antagonismo e pela esterilidade de todas as virtudes, a moral evangelica firma as verdadeiras bases da familia e da sociedade.<sup>304</sup>

A relação com valores estabelecida pelo autor concebe o reconhecimento e a estima social como momentos de superação de uma sociabilidade apenas direcionada para as necessidades do indivíduo privado. Os processos de educação, aqui, são os fiadores da integração da forma social. Se Liberato Barroso reconhece o intercâmbio dos indivíduos privados na sociedade civil por meio da garantia da segurança de propriedade e individual, a formação da infância é pensada como formação do futuro cidadão na medida em que a moralidade e a relação com valores ultrapassa o âmbito dos egoísmos do

<sup>301</sup> BARROSO, 1867, op. cit., p. 254.

<sup>302</sup> Ibid., p. XXIII.

<sup>303</sup> Ibid., p. 253.

<sup>304</sup> Ibid., p. XXIV.

indivíduo singular. O interesse privado, portanto, é absorvido pela estruturação da moralidade. A própria forma social é tangenciada, pois é abordada como uma *limitação* ao egoísmo. Limitação moral que converte a lógica das necessidades da sociedade civil em uma relação entre indivíduos reciprocamente referidos em associação pelo “bem comum”. Nesse sentido, a interação e o reconhecimento da ordem comum impedem que o único elemento de coesão seja o interesse individual na manutenção da segurança dos indivíduos. Trata-se, pois, da construção de um horizonte moral que, disponível como uma gramática básica, articula o conjunto social em torno de valores. A conservação da segurança e da vida individual, antes de uma necessidade meramente orientada por indivíduos privados autointeressados, implica a contenção dos egoísmos por um código moral de reconhecimento e de estima. É justamente aqui que os processos de educação da infância (o futuro *homem e cidadão*), como estruturação da moralidade e como formação, garantem a passagem da forma social em geral para sua especificidade como *reprodução* de uma sociedade *imperial*.

O cuidado com a educação da infância e suas dimensões atreladas à estruturação da moralidade e da religião são marcas da própria “tarefa” histórica do século. Esse argumento comporta um duplo movimento. Sua primeira implicação diz respeito ao campo da moralidade como elaboração de uma sociedade civil. Destacando que a escolarização e a “influência da religião” “completão a obra da formação do homem, que começou a desenvolver-se das relações que emanam da família”, o autor entendia que, para a reprodução das “bases da harmonia social”, fundamental era organizar a “atividade social” em um complemento funcional governado pela estruturação da moralidade, garantindo as “relações da família e da sociedade civil pelo desenvolvimento das idéas”.<sup>305</sup> Se tal movimento era lido no registro de uma “aspiração universal do progresso e da civilização”, a garantia de um governo moral sobre uma sociedade imperial só seria efetiva na medida em que “o progresso caminha regularmente”, ou seja, com os processos de educação orientando a reprodução da vida social de modo que “as luzes e a moralidade se derramam por todas as classes”. Portanto, se existe “riqueza e o egoísmo nas classes altas, e nas classes baixas a ignorância, a miséria e a inveja, são inevitáveis as revoluções sangrentas”.<sup>306</sup> Religião, família e escola, na medida em que estruturavam uma imagem da ordem social, construam o eixo de uma proposta de cidadania cujo

---

<sup>305</sup> BARROSO, 1867, op. cit., p. XXXIX.

<sup>306</sup> Ibid., p. XL

horizonte era uma razão pública esclarecida pelos processos de educação e sua gramática moral.<sup>307</sup>

A segunda implicação que pode ser desdobrada da discussão feita acima diz respeito à tradução dos processos de educação como manutenção da forma social em geral para sua especificação no contexto imperial. Dos fundamentos da sociabilidade entre indivíduos até sua especificação em uma sociedade *imperial* e seus mecanismos de reprodução, para Liberato Barroso, o caminho era articulado pela aderência da *praxis* social ao campo da moralidade. A gramática moral (egoísmo, inveja etc.) que Liberato Barroso deriva dos processos de educação interpreta a formação da infância como momento da própria sociedade imperial e de seus imperativos históricos. O autor, nesse sentido, acreditava que “o Brasil não pôde ser, nem é indiferente á este movimento civilizador do seculo 19”, de modo que “o desenvolvimento das faculdades moraes e intellectuaes” deve contribuir para que se “mantenha no Brasil a união das provincias, a integridade do Imperio”.<sup>308</sup> A infância, inserida nesse movimento constitutivo da sociedade civil a partir de seus horizontes de reprodução específicos (como sociedade *imperial*), é pensada como núcleo dos processos de educação, pois, se “a religião e a família são os fundamentos da educação”, “o fim principal da educação [...] corrigir as inclinações viciosas da infancia”.<sup>309</sup> Pensada a partir de suas inclinações, a infância, ao passo que exige um cuidado com sua formação, é ela própria interpretada dentro da gramática moral dos processos de educação e seus desdobramentos no reconhecimento e na estima social.

Ainda no âmbito da estrutura moral nos processos de reconhecimento, Jessé Souza angula uma teoria da modernização brasileira, tomando como eixo importante o século XIX, no sentido de expor os componentes estruturais de certo *personalismo* (uma “dominação pessoal”, nos termos do autor) como núcleo da violência social.<sup>310</sup> Em uma discussão aberta com o seminal trabalho de Maria Sylvia de Carvalho Franco, *Homens livres na ordem escravocrata*, o autor propõe o entendimento da violência como único código legítimo na formação histórica brasileira, situado (antes de ser oposto ou

---

<sup>307</sup> Cf. ROCHA, Marlos Bessa Mendes. O ensino elementar no Decreto Leôncio de Carvalho: visão de mundo herdada pelo tempo republicano?. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n.43, 2010.

<sup>308</sup> BARROSO, 1867, op. cit., p. XLI.

<sup>309</sup> *Ibid.*, p. XXX.

<sup>310</sup> SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

deslocado) justamente no núcleo dos próprios processos modernizantes. Nesse sentido, um traço central da formação brasileira residiria na ausência de um “código moral explícito”, de modo que não houve, por exemplo, uma “religiosidade ética” como esfera de moralidade vinculadora das paixões e anseios pessoais.<sup>311</sup> Com a pesquisa empírica aqui conduzida, todavia, gostaria de pontuar alguns argumentos a partir das linhas gerais traçadas pela importante pesquisa de Jessé Souza como generalizações teóricas: apesar da precária institucionalização de uma moralidade ético-religiosa, a possibilidade de uma relação com a moral no Oitocentos não poderia ficar restrita a mera opacidade, como se a efetividade da relação com valores (morais) esbarrasse em uma sociedade desarticulada, tibia e com inexistentes estruturas de coesão, consenso e partilhamento de condutas. Nesse caso, aliás, a abordagem correria o risco de tangenciar uma via teórica oposta à intenção do próprio autor, resvalando em uma variação da “modernização epidérmica” como processo social inautêntico em função do precário grau de heteronomia na interação social (heteronomia, nesta passagem, é pensada no sentido de um núcleo valorativo básico para a instituição da gramática moral das ações e comportamentos).

A importância da abordagem de Jessé Souza para meu argumento, em termos teóricos, está na sugestão de uma ruptura com antigos dualismos das ciências sociais, especialmente no estudo de sociedades da América Latina, que tratavam o tema da modernização e da figuração da formação brasileira como um traçado “pré-moderno”, cindindo a formação social entre o “moderno” e o “arcaico”. Nesse sentido, se assumo como pressuposto aquela opacidade da relação moral nas interações sociais (como se o horizonte social fosse movido apenas por “sujeitos concretos”, sem qualquer vínculo de abstração valorativa),<sup>312</sup> perco o que mais me interessa nessa pesquisa: a tangibilidade da forma social e da sociedade imperial pensada, a um só tempo, como conjunto coerente e como mecanismo de autoreprodução de suas interações em relação a valores – além da própria intervenção do Estado moderno na moldura social de uma esfera educacional. Meu argumento é que uma relação de sentido para ações como elementos generalizáveis, universalizantes e com algum grau de institucionalização pode ser situada no próprio interior da sociedade imperial justamente no âmbito de uma estrutura moral de reconhecimento dinamizada pelos processos de educação. Afinal, a efetivação de uma esfera social de valores educacionais, em estreito vínculo com o Estado imperial e com

---

<sup>311</sup> SOUZA, 2012, op. cit., p. 124.

<sup>312</sup> Ibid., p. 125.

processos sociais, indica que as proposições para a formação da infância circunscrevem, além de elementos mediadores no social (a própria infância devidamente objetivada nas preocupações sociais e políticas), pautas de reconhecimento que estão ancoradas, justamente, na educabilidade e na transmissão de valores. Esse autêntico percurso de *formação*, que será investigado no próximo capítulo, oferece um importante traçado para a dinâmica de uma *sociedade* imperial.

Se a moralidade de uma vida honrada era a fiadora da integração e da ordenação dos elementos na sociedade educada, a religião era pensada como a mediação primeira de todos os preceitos e deveres que regulavam a ordem da vida. A educação, para além da escola e dos conteúdos, novamente desdobrava sobre a sociedade política uma reflexão e uma proposta de intervenção em seus fundamentos. Na sarcástica nota de Camus, não há necessidade de Deus para a culpabilidade nem para os castigos: para isso, nossos semelhantes já bastam.<sup>313</sup>

---

<sup>313</sup> CAMUS, Albert. **La chute**. Paris: Gallimard, 2010 [1956].

## CAPÍTULO 4 | RELIGIÃO, FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO: QUADRO TEÓRICO DA MORALIDADE

Formou Deus o homem, e o pôs num paraíso de delícias; tornou a formá-lo a sociedade, e o pôs num inferno de tolices.

Almeida Garrett, 1846.

A discussão ensaiada no capítulo anterior sobre a extensa obra de Liberato Barroso intencionalmente não desdobrou aquele importante texto em uma de suas consequências mais significativas para a educação da infância.<sup>314</sup> Como minha preocupação fundamental era situar os processos de educação dentro da elaboração de sua gramática moral para as primeiras aproximações com uma sociedade imperial no conjunto das reformas dos anos 1850, abordei de maneira bastante leviana um dos eixos básicos do autor: investigar sistematicamente os processos de educação da infância como “obra da formação do homem”.<sup>315</sup> O entendimento desse ideal de formação é absolutamente fundamental para a análise da infância e sua elaboração, nos processos de educação, nos anos 1850 e 1860. Apenas sintetizando o já analisado percurso do argumento de Liberato Barroso, sistematizo a sequência dos quatro momentos apontados pelo autor para o entendimento da efetividade dos processos de educação e de cuidado com a infância: (1) condições morais da sociabilidade em geral; (2) efetivação de uma sociedade civil e sua estrutura da moralidade para o contexto de interpretação da gramática moral nas ações e em suas relações com valor; (3) forma social pensada especificamente como sociedade *imperial* a partir de sua necessidade de reprodução moral; (4) imperativo histórico do século XIX na educação da infância como garantia da ordem social.

A rigor, o problema da formação da infância costura esses quatro momentos. No caso de Liberato Barroso, aliás, a formação do homem e do cidadão a partir das “inclinações” da infância exigia a estruturação da moralidade e da religião como núcleos valorativos básicos. Acreditando que “só a religião pôde inspirar ao povo sentimentos de respeito, ordem, e virtudes”, o autor defendia que “moral não pôde ser separada da

---

<sup>314</sup> BARROSO, José Liberato. **A instrução pública no Brasil**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1867.

<sup>315</sup> *Ibid.*, p. XXXVIII.



religião”. Antes de qualquer heteronomia da dinâmica social em relação a uma igreja ou do entendimento da religião puramente como tradição e instituição social total, Liberato Barroso explicitamente separava a relação com valores dos processos de educação (a moralidade e seus vínculos religiosos) de sua moldura institucional em uma igreja ou confissão específica. Afinal, se a religião é base dos conteúdos formativos da moral, “d’ahi não se segue que se deve entregar esta instrução á direcção exclusiva do Clero”, pois “começando pela reivindicação da liberdade de consciencia, o movimento emancipador da sociedade civil contra a supremacia da Igreja, que creou a theocracia da idade media, ha de chegar á secularisação da eschola”. Tal movimento era interpretado “como ultima expressão dessa liberdade de consciencia, que é o princípio de todas as liberdades, a fonte de todo o progresso, e a base da verdadeira grandeza moral”.<sup>316</sup> A construção da sociedade civil, na medida em que é pensada a partir de sua constituição interna (livre da heteronomia institucional), remete à estruturação da moralidade suas condições de governo e de reprodução. Para o autor, os valores religiosos significavam formas de cultura, de modo que a religião “se deve identificar com a humanidade em suas mais elevadas e mais sublimes aspirações de progresso e civilisação”. “Com a sua moral, que reúne todas as qualidades, autoridade e indulgencia, e finalmente com seus grandes monumentos desde o Genesis até o Discurso sobre a Historia Universal”,<sup>317</sup> a religião oferece uma imagem “de que o sentimento religioso é todo o homem”.<sup>318</sup> agora, não apenas decomposto na infância como momentos da gênese das inclinações, mas entendido como um processo orientado – uma formação que constitui sua própria humanidade na integração com a vida social e o campo da moralidade.

Aqui, para Liberato Barroso, a religião desenvolve sua dinâmica de formação: além da orientação moral do agir, ela é diluída nos processos de educação da infância, repondo, a partir da necessidade interna da sociedade imperial, a disposição de elementos prescritivos para a conformação das inclinações da infância (entendida, segundo a discussão do capítulo anterior, como origem das intenções do agir) em relação à estrutura da moralidade. Por isso, “o ensino deve ser religioso, isto é, o mestre deve ensinar ao menino todas as consequencias moraes, que resultão na pratica dessa noção suprema de Deus, autor de nossa existencia, inspirador de nossas consciencias”.<sup>319</sup> A formação das

---

<sup>316</sup> BARROSO, 1867, op. cit., p. 13.

<sup>317</sup> Ibid., p. 109.

<sup>318</sup> Ibid., p. 103.

<sup>319</sup> Ibid., p. 15.

condutas, aqui, implica a formação da consciência. Organizando seus conteúdos temporalmente na sucessão de etapas da vida, a infância e sua moralização, interpretadas no registro de uma *formação*, implicam o desenvolvimento cumulativo de uma consciência educada conforme o campo da moralidade, de modo que, se a infância é o referente para a imagem do homem, essa busca pelas origens das inclinações morais exige que

Os grandes principios da moral christã podem, e devem ser ensinados nas escholas pela palavra e pelo exemplo. São as grandes verdades desse christianismo social, cujo trabalho invisivel, no fundo das consciencias, e fóra das confissoes dogmaticas, é infinitamente mais geral, mais profundo, e mais poderoso, do que se percebe na superficie do circulo das Igrejas; desse christianismo, que penetra na legislação, costumes e idéas das sociedades modernas, que é a alma da civilisação, uma corrente de idéas vivas, que purificou todos os elementos da ordem social.<sup>320</sup>

O projeto de Liberato Barroso, derivando do governo moral da sociedade civil uma imagem da infância (tendo em vista seu horizonte de reprodução), implicava uma proposta bastante sistemática a fim de interligar a instrução primária e a instrução prática (indústria, agricultura, comércio etc.) a uma substância moral comum. Esse ideal de esclarecimento, buscando “formar o complexo da cultura intellectual”, construiria um esforço de modernização garantido pelo “desenvolvimento material” e pelo “desenvolvimento moral”.<sup>321</sup> Essa garantia da formação, portanto, entendia a auto-realização individual limitada pela cooperação moral da coesão social. Para o autor, “a sociedade é também uma religião, e para obrar poderosamente sobre os homens é necessario que lhes dê um symbolo commum”, de modo que “a educação commum é necessaria; é a consequencia directa e invencivel do destino do menino”. Esse ideal de formação entendia a educação da infância mediante as práticas disciplinares e de sanção da estrutura da moralidade na medida em que sublinhava, para além dessa relação, uma disposição cumulativa de saberes a fim de posicionar, na estruturação da moralidade, as possibilidades de integração social. Pensar sobre a infância e sua educação significava pensar sobre a formação do homem e do cidadão, pois

---

<sup>320</sup> BARROSO, 1867, op. cit., p. 14.

<sup>321</sup> Ibid., p. 51.

Os homens seguem vocações diversas e percorrem carreiras distintas, que exigem estudos especiaes; mas antes disto ha uma grande e preciosa unidade, qe se deve observar, conservar, e augmentar, se é possível, entre todos os homens, entre todos os meninos destinado á ser no futuro contemporaneos, compatriotas, concidadãos de uma mesma familia, embora devão occupar posições diversas na mesma nação e na sociedade. Sem isto [...] tereis homens, individuos, mas não sociedade.<sup>322</sup>

No capítulo anterior discuti as significativas transformações da esfera educacional no Império brasileiro a partir dos anos 1850 nos termos de uma “genética” do indivíduo. Aquela leitura seletiva que fiz do argumento de Foucault, nesse sentido, permite assinalar, dentro dos processos de educação, um desdobramento significativo: a proposição de uma autêntica gênese do indivíduo moderno, dispondo, cumulativamente, de formas de adequação, conformação e coerção dos indivíduos em relação a séries que individualizam uma multiplicidade de práticas em um objeto de disciplina. Trata-se, fundamentalmente, de uma *integração temporal* ancorada na seriação de estruturas disciplinares dispersas (exercícios, atenção etc.) que, periféricamente, compõem uma ordem. A rigor, a própria dinâmica da seriação – conforme aquele sentido genético da abordagem de Foucault –, no contexto da genética do indivíduo, implica constituições difusas que *a priori* não exigem um conjunto fundante (o “social”) para que as relações sejam apreendidas em seu sentido. Por isso, gostaria aqui de extrapolar este argumento para sugerir a continuidade desta investigação a partir da análise de um ângulo sensivelmente diferente: a decomposição do indivíduo a partir de uma gênese temporal fundante sinaliza, sobretudo, um verdadeiro processo de *formação*. Aqui, portanto, penso que já não se trata apenas da decomposição de momentos para a interpretação da gênese do agir dentro da estruturação da moralidade. Trata-se, antes, de uma longa elaboração de ações e condutas, articulando aquela constituição genética dos processos de educação a uma perspectiva de desenvolvimento e de aperfeiçoamento, integrando o fracionamento das gêneses do agir em um *processo* orientado.

Publicado na Corte, um texto de Eugenio Lopes de Gomensoro articulava essas preocupações com o ideal de moralização dos processos de educação.<sup>323</sup> O autor

---

<sup>322</sup> BARROSO, 1867, op. cit., p. 3.

<sup>323</sup> GOMENSORO, Eugenio Lopes de. Como se forma a messalina. **Revista Mensal da Sociedade Ensaio Litterarios**, Rio de Janeiro, 1863.

acreditava que “a civilização, que é uma das bases fundamentaes da sociedade, com o correr dos annos, vai em ordem crescente; ella por lei natural, participa desse incremento, e como a corrupção marcha a par da civilização, por consequencia directa, a sociedade corrompe-se”.<sup>324</sup> Interpretada em registro moral, as corrupções implicavam um projeto de reforma das condutas e, sobretudo, de sua formação, já que “essa corrupção póde desaparecer, desde que á educação intellectual se juntar a moral; pois a intelligencia é o pharol que projecta a sua luz sobre o da verdade moral”. Evocando “a ordem natural das cousas”, Gomensoro acreditava que “as obras participão das perfeições e imperfeições de seus auctores”, de modo que, “o ente racional, sendo obra de um Auctor”, “ás vezes elle é forte como uma rocha, outras vezes fraco como a cera”. O caminho da formação, portanto, indicava que

Umaz vezes o genio do mal, á semelhança do estatuatio, encontra difficuldades, encontra tropeços em dar-lhe a fôrma a seu capricho; outras vezes debil o genio amolda-o a seu gosto. Já vedes, pois, que o espirito humano póde ou não ser arrastado para o mal: quando ainda elle está no estado natural, a fortaleza é mais frequente; porem essa participa de duração momentanea, por isso que estranho a tudo, tudo lhe póde causar impressão; quando porem o espirito é cultivado, quando esta cultura é intellectual e ao mesmo tempo moral, a fortaleza é as mais das vezes persistente e duradoura, porque a intelligencia e a moral, de mãos dadas, trabalhão para um só fim; o que falta a uma como auxilio, a outra o possue, e desta maneira enrobustece-a: em conclusão podemos dizer, que a cultura é para o espirito, o mesmo que a lapidação é para o diamante.<sup>325</sup>

Como processo de desenvolvimento orientado, a formação e o campo da moralidade eram dimensões complementares nos processos de educação. Identificada como forma de cultura, de cultivo e de modelagem (a imagem do diamante é sintomática nesse sentido), a formação orientava a educação da infância para além da decomposição genética do agir e de suas inclinações. Tratava-se de pensar, antes de seriações sobre a gênese e os móveis da ação, uma totalização do desenvolvimento moral que assumia a infância como ponto de partida da composição do indivíduo como futuro homem e cidadão. Apresentando seus quatro tomos do *Compendio de história universal*, obra bastante popular e utilizada nas escolas imperiais, Justiniano José da Rocha redigia uma

---

<sup>324</sup> GOMENSORO, 1863, op. cit., p. 252.

<sup>325</sup> Ibid., p. 254.

importante preleção sobre os estudos históricos e seu significado na instrução dos jovens alunos e leitores. A constituição da cultura, entendida como percurso de formação, implica o entendimento de uma condição de humanidade. O autor ensinava, a partir de uma longa genealogia, que

O homem não foi lançado neste mundo como os animaes que nelle nascem, pastam, sem outras preocupações além das do presente, sem outros cuidados que não os de obedecer aos instinctos materiaes que os pungem. Ente moral e intellectual, herda elle todo o passado, procura assenhoreiar-se pela conjectura de todo o porvir, aprende na sorte dos que o precederam, procura modificar a condição dos que lhe succederem. Nos poucos dias que tem de passar neste valle de expiação, o homem como que vive triplice vida, a dos tempos que são, a dos que foram, a dos que hão de ser, e nessa triplice vida absorta a sua individualidade, desaparece elle o homem; substitue-se-lhe a humanidade.<sup>326</sup>

Mais do que regras, posturas prescritivas e práticas de disciplina, o autor-professor, ao situar uma abordagem do homem como “ente moral e intellectual”, deposita sobre os jovens alunos uma *herança*. A densidade do passado esmaga o presente como a dívida e a herança de virtudes e enganos comuns às sociedades humanas. Os alunos-leitores do presente são inseridos em uma temporalidade coesa que desfolha uma identidade direta, contínua, entre os tempos. Se é possível falar de um “excesso de história” no sentido nietzschiano, ou seja, um processo de cultura (*Kultur*) que represa o presente em função do fardo sedimentado pelo passado como um “sentido” (*Sinn*) histórico inscrito nas transformações,<sup>327</sup> tornando o presente uma espécie de epígono (*Spätling*) da continuidade temporal,<sup>328</sup> essa percepção crítica da historicidade oitocentista aponta justamente o significado de um entendimento formativo vinculado à educação na medida em que demarca a temporalização como elemento dinamizador de valores. Como perspectiva de um passado coletivo, a inserção da infância no horizonte temporal da historicidade demarca justamente a dívida de pertença a uma totalidade

---

<sup>326</sup> ROCHA, Justiniano José da. **Compendio de historia universal**. Rio de Janeiro: Typographia do Regenerador, 1860. (Vol. 1)

<sup>327</sup> NIETZSCHE, Friedrich. **Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben**. Stuttgart: Reclam, 2005 [1874]. p. 10-12.

<sup>328</sup> *Ibid.*, p. 45.

(“história da humanidade”). O citado compêndio, como consequência de seu humanismo fundamental, expõe que

É essa a nossa condição gloriosa; na família, na nação, nos impulsos do nosso coração, nas aspirações de nossa intelligencia, achamos essa lei aprendêmol-a, applicamol-a, e por isso a historia da humanidade tão activamente desperta a nossa curiosidade, preocupa nossa attenção. Nesse pó das gerações que foram, queremos saber dos seus erros, dos seus sofrimentos, de suas virtudes, de suas glorias; é patrimonio nosso a que não renunciemos; se lhe renunciássemos, não seríamos homens.<sup>329</sup>

Depositar sobre os jovens leitores as heranças da história implica uma relação de sentido com a estruturação da vida social. Nesse ponto, o fardo represado na imagem do passado e no dever do presente em relação a essa dinâmica da temporalidade não deve ser confundido com um sobrepeso da tradição ou de qualquer “arcaísmo” sobre uma sociedade imperial inerte. Essa tematização da temporalidade, aliás, é perfeitamente articulada ao campo projetivo que movimentava os debates sobre a educação da infância na esfera educacional a partir dos anos 1850. À agenda de reformas e à estruturação da própria esfera educacional subjaz um trabalho de formação e de rotinização do agir que, assumindo a infância como uma gênese do futuro homem e cidadão, é impensável sem uma relação de sentido previamente estabelecida entre o presente e os desígnios originários de um ideal de homem e de seu projeto de emancipação dos vícios (por assim dizer, um “humanismo” que fundamenta os próprios preceitos formativos). A rigor, a objetivação da infância a partir de percepções associadas a formas educacionais, conforme o argumento desta pesquisa, articula a composição da infância no conjunto de tensões e processos sociais que orientam as condições da modernidade imperial na segunda metade do século XIX. Mais do que o horizonte de reprodução da sociedade imperial, as percepções sobre a infância propõem imagens que, no limite, tornam tangíveis algumas relações do Império brasileiro com a dimensão propriamente “social” da temporalidade. O *Epitome da história do Brasil*, de José Pedro Xavier Pinheiro, livro didático de longa carreira no Oitocentos, permite análises significativas deste ponto.<sup>330</sup> Com a primeira edição datada de 1854, a obra logo deu entrada na Inspetoria Geral de

<sup>329</sup> ROCHA, 1860, op. cit., p. 2.

<sup>330</sup> PINHEIRO, José Pedro Xavier. **Epitome da historia do Brasil desde o seu descobrimento até 1857**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert, 1864.

Instrução da Corte, ainda nos anos 1850, para adoção como compêndio das aulas primárias, de modo que conheceria diversas edições pela célebre tipografia dos Laemmert até os anos 1880 (como muitos livros didáticos, um verdadeiro *best seller* no Império). A advertência do autor era categórica:

Lembre-mos de que os homens são feitura de sua educação. Das ideas alcançadas ao alvorecer da razão pendem muita vez os seus destinos. Da semente lançada na terra virgem da infancia brotam essas arvores formosas que dão sombra com suas ramas, que deleitam com a fragrancia de suas flores, que nutrem com a substancia de seus fructos. A obra do futuro, mais ampla, mais difficil, mais gloriosa do que a do presente, carece de trabalhadores activos e peritos. Preparemol-os com esmero, dando-lhes as habilitações que os tornarão honra e timbre do presente, que no porvir levantarão padrão suberbo para glorificar o nosso patriotismo.<sup>331</sup>

A infância é pensada como possibilidade de um corretivo, uma espécie de ponto de recomeço a partir do qual a boa ordenação social poderia ser garantida e *reproduzida*. Nesse sentido, o horizonte projetivo da sociedade imperial e suas perspectivas de modernização só são pensados como ordem social na medida em que distendem sobre o presente as prescrições estruturais da moralidade como valores coextensivos ao religioso e a certo sentido moral do ideal de homem garantido pela história. O livro de José Pedro Xavier Pinheiro, ao passo que desenvolve uma relação marcadamente moralizadora com o tempo-memória da nação (“crea-se assim em todos os corações veneração aos homens que deixaram de si perpetua memoria, illustrando a nação ou concorrendo para seu futuro accrescentamento. Inspira-se-lhes o desejo de imital-os”),<sup>332</sup> tematiza abertamente a percepção social da duração como estratificação de etapas de vida regradas pela incorporação de valores e saberes. O autor, nesse sentido, ensinava que

Enquanto, porém, não surge o dia em que desapareçam de todo as trevas da ignorância, ao homem cumpre não escassear esforços para chegar até lá. Aperfeiçoar-se moral e intelectualmente é dever que se origina em sua própria natureza, na lei escripta pelas sociedades, e em especial na lei emanada de Deus pela revelação [...] A instrucção, pois, é pão que cabe a todos os membros do corpo social, qualquer que seja a tarefa comettida a cada um sobre a face da terra. Assim como a vida do corpo

<sup>331</sup> PINHEIRO, 1864, op. cit., p. 17.

<sup>332</sup> Ibid., p. 9.

ha mister o alimento, assim a sciencia, sob qualquer de suas fórmãs, é essencial á vida do espirito. Nenhum individuo está dispensado d'este preceito. Por humilde que seja a condição em que haja nascido, deve esmerar-se por dar ás suas faculdades novas forças, para desempenhar a sua missão na vida terreal, e corresponder á altura de sua categoria de ser immortal [...] Assim vem a caber a todos o pão do ensino e da doutrina, a uns mais, a outros menos, conforme o mister a que estejam dedicado, supondo condições do character que estão representando sobre a scena do mundo.<sup>333</sup>

Instrução e educação, dois termos bastante distintos para o entendimento do século XIX. Uma primeira aproximação certamente sugeriria que, ao passo que a instrução remete ao aprendizado de saberes ligados ao intelecto (ciências, letramento etc.), a educação compreende um aprendizado de condutas e relações prescritivas com a moral e os costumes. Percepções que, de fato, demarcam de forma bastante clara o entendimento Oitocetista dos termos. Contudo, este entendimento mascara questões muito mais densas: instrução e educação, como pretendo desdobrar aqui, sinalizam dois polos que, interconectados, galvanizam nexos sociais centrais para a análise da constituição e da reprodução do Império como *sociedade*. Nas páginas da *Revista Popular*, conhecido periódico da Corte, uma instigante discussão foi travada entre dois professores (ambos do Imperial Colégio de Pedro II) em 1859. João Batista Calógeras sintetizava o ato da instrução como processo de

[...] desenvolvimento da intelligencia [...] Consultemos pois a indole e necessidades da intelligencia. Eis o ponto da partida. Acha-se o menino em contacto com o mundo exterior; abre-se a scena na pequena esphera onde vive, com seus primeiros instinctos e as causas que o rodeião. – Saiba elle o que é tudo isso e aprenda um signal que represente cada cousa.<sup>334</sup>

Ao passo que a instrução fazia referência às faculdades do entendimento, o objeto da educação seria outro: Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro acreditava que “a educação é mais necessaria do que a illustração”, já que “nem todos podem ser litteratos, mas cumpre que ninguém ignore as regras necessarias para ser estimado na sociedade”. Fernandes Pinheiro concluía que “dirige-se a illustração ao espirito [...] póde fazer

<sup>333</sup> PINHEIRO, 1864, op. cit., p. 6-7.

<sup>334</sup> CALÓGERAS, João Batista. Instrucção. **Revista Popular**, Rio de Janeiro, v. 1, 1859. p. 97.



eximios sabios; não fará, porém, bons cidadãos”.<sup>335</sup> Calógeras, em argumentação semelhante, registrava que “se fôr preciso escolher, antes educação do que instrucção; antes moralidade do que sciencia; antes fazermos homens de bem do que sabichões”.<sup>336</sup> Afinal, referindo-se à infância, o menino “sabe muitas cousas; vio e ouviu os escravos, a despeito da vigilancia dos pais; assistio ás conversas das nossas reuniões, em que nem sempre nos lembra que estamos em companhia de meninos”. Como fundamento da moralidade e do “bom comportamento” social do futuro cidadão, o autor frisava, em tom de alerta:

Lá se foi a meninice, idade tão decisiva em que se deverião plantar os germens fecundos da religião e da moral [...] Tenha o menino por toda a parte exemplos de fé em Deos, amor ao proximo, humildade, respeito aos anciões, discrição nos actos e nas palavras; acostumai-o ás privações, á moderação, á singelesa. Conservai por todos os meios a sua santa innocencia [...] Vae o menino para o collegio; alli acha-se em companhia de outros; ainda com a melhor disciplina é impossível obstar ao contacto de palavras e gestos; fervem as jovens cabelos; a natureza vai ás carreiras neste clima ardente; a par da corrupção vai medrando a hypocrisia para evitar os castigos.<sup>337</sup>

Este debate entre essas duas figuras de proa na Corte dos anos 1860-70 já particularizava temas e problemas de uma efetiva esfera educacional como desdobramento de questões lançadas talvez uma geração antes, nos anos 1830 e 1840, conferindo contornos cada vez mais nítidos à educação da infância. Um homem de letras da relevância de Januário da Cunha Barbosa, por exemplo, discutia, em 1843, a “importancia de huma boa educação”:

E o que he huma republica ou hum reino, senão hum vasto corpo cujo vigor e saúde dependem da sapude e vigor das familias particulares, que são os seus membros e partes, e do qual nenhum póde faltar ás suas funcções sem que todo o corpo se resinta? E não he a boa educação que põe todos os cidadãos, e mais que todos os grandes e os principaes, em estado de desempenharem dignamente suas differentes funcções? Não he evidente que a mocidade he como o viveiro do estado, que por elle se renova e se perpetúa? Que delle vem todos os pais de familia, todos

<sup>335</sup> FERNANDES PINHEIRO, Joaquim Caetano. Educação e illustração. **Revista Popular**, Rio de Janeiro, v. 1, 1859. p. 333.

<sup>336</sup> CALÓGERAS, 1859, op. cit., p. 96.

<sup>337</sup> Ibid., p. 95.

os magistrados, todos os ministros, em huma palavra todas as pesoas constituídas em poder e dignidade?<sup>338</sup>

Para o célebre membro do IHGB, a educação era “huma senhora doce e insinuante”, de modo que “suas lições, que por assim dizer começam com o nascimento do menino, crescem e se fortificam com elle, lançam com o tempo profundas raizes, passam bem depressa da memoria e do espirito ao coração, imprimem-se de dia em dia em seus costumes pela pratica e pelo habito”.<sup>339</sup> Tratava-se, portanto, de um amplo processo de uniformidade de práticas e conformação de condutas – uma formação no sentido da própria analogia sugerida pelo autor de “huma segunda natureza”, organicamente integrada e socialmente enraizada na vida da nação. Nesse sentido, Januário da Cunha Barbosa defendia a necessidade de

[...] huma mesma disciplina, afim de que se lhes inspire bem com cedo o amor da patria, o respeito para com as leis do paiz, o gosto dos principios e maximas do estado em que hão de viver, por isso mesmo que cada especie de governo tem seu genio particular. O espirito e o character de hum estado republicano difere muito do espirito e character de hum estado monarchico, e he pela educação que elles se adquirem.<sup>340</sup>

Os vínculos estreitos que atam parte dos argumentos dos anos 1850 e 1860 aos primeiros Românticos no Império assinalam um ponto central para o entendimento da educação no período: trata-se do que Roque Spencer Maciel de Barros, em estudo clássico, chamou de “consciência crítica da nacionalidade”, ou seja, o afã com que os homens de letras engajavam-se como amplos educadores (no sentido mais genérico de *formadores* – ou, como prefere o autor, *Bildung*) de uma nação projetada em um duplo movimento: como *forma* temporalmente estruturada e sustentada na história e como *processo de cultura* vinculado à elaboração/transmissão de valores e orientações coletivas do agir.<sup>341</sup> Especialmente entre os primeiros Românticos brasileiros (Gonçalves de Magalhães, Salles Torres Homem, Pereira da Silva e Porto-Alegre), obras certamente lidas e bastante conhecidas por Fernandes Pinheiro e Calógeras, as proposições de amplos

<sup>338</sup> BARBOSA, Januário da Cunha. Importancia de huma boa educação. **Minerva Brasiliense**, Rio de Janeiro, 1 dez. 1843

<sup>339</sup> Ibid., p. 69.

<sup>340</sup> Ibid., p. 70.

<sup>341</sup> BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A significação educativa do Romantismo brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, 1973.

“projetos” educacionais não devem ser entendidas apenas como escolarização, tampouco como parte de uma esfera educacional efetivamente demarcada em suas especificidades. Trata-se de uma dinâmica de educação muito debitária da formação e da composição moral da nação, ou seja, de “dar à nação uma nova dimensão espiritual, que há de balizar os caminhos da nossa literatura, de nossa filosofia, de nossa educação, de nossa política”.<sup>342</sup>

Nesse sentido, a perspectiva dos primeiros Românticos construía uma abordagem fundamentalmente “espiritualista” dos processos de educação, derivando das formas de um espírito brasileiro os propósitos para um programa orientador da nação – no caso, as pautas em educação eram levadas a reboque pela importância da religião como meio de civilização no Império. Quando, em 1843, nas páginas do jornal *Minerva Brasiliense*, Salles Torres Homem afirmava que o “christianismo considerado em sua doutrina, em sua moral, em suas instituições, em seus benefícios e na sua historia, offerece em tudo com riqueza inesgotavel santas maximas para a viagem da vida, sentimentos para o coração, e a verdadeira solução do destino humano”, o publicista sintetizava todo um percurso teórico significativo para o entendimento das formas de educação lançadas pelo Romantismo brasileiro.<sup>343</sup> Afinal, já nas páginas da *Niteroi*, em 1836, Gonçalves de Magalhães desdobrava um entendimento profundamente marcado pelo historicismo de Cousin: nas palavras do poeta, se “a Religião é um dos fortes elementos da sociabilidade”, trata-se de uma forma social profundamente tributária de um sentido extraído e selado pela própria história.<sup>344</sup> Nesse sentido, “considerar a Religião somente como um jugo moral, destinado a conter o impeto de violentas, paixoes de alguns homens, a quem não mostrara ainda a illustração seus deveres sociaes, é despojal-a a de seus mais bellos attributos”.<sup>345</sup> Magalhães asseverava que

A Religião é um sentimento nobre de moralidade, de admiração, e de reconhecimento, incompatível com os desmanchos d’aquelles, que ou para o crime nasceram, ou n’elle se afizeram, por que todo o homem nasce, trazendo em seu coração o germen do bem, ou do mal, que depois os annos desenvolvem, e seja qual for este desenvolvimento, escripto

---

<sup>342</sup> BARROS, 1973, op. cit., p. 73.

<sup>343</sup> TORRES HOMEM, Salles. Progressos do seculo actual. *Minerva Brasiliense*, Rio de Janeiro, 1 nov. 1843.

<sup>344</sup> MAGALHÃES, Domingos José Gonçalves. *Philosophia da religião*. *Nitheroy*, Paris, n. 2, 1836.

<sup>345</sup> *Ibid.*, p. 12.

se acha com caracteres indeléveis sobre o seu rosto, como arreigado em seu coração.<sup>346</sup>

O autor, aliás, derivava da ideia religiosa uma forma política historicamente delimitada no “espírito” de cada época, de modo que chama a predominância religiosa na Antiguidade de formas “teocráticas” (leitura que ainda estará presente, inclusive, em argumentos dentro do IHGB até os anos 1870). A história, como formação de dinâmicas sociais, era pautada na apreensão e na difusão de sistemas de ideias:

Nós vimos as epochas do domínio do principio Religioso; no Egypto, na Grécia, em Roma, na idade media o achamos, contendo, e explicando todos os outros; vejamos agora em que epocha do Mundo pareceo ter elle desaparecido, e qual o aspecto d’essa epocha. Primeiramente nenhum século ha completamente irreligioso, a differença é de mais ou menos. Si na historia da humanidade um só século se apresentasse completamente irreligioso, isto bastara para provar, que este elemento lhe era extrinseco; mas é o que se não observa.<sup>347</sup>

Essa digressão sobre alguns temas caros à primeira geração de Românticos no Império deve ser complementada, agora, com um passo adiante no sentido de investigar de que forma o entrelaçamento da moral e da religião é consolidada na organização social. É justamente nesse sentido que uma reflexão sobre as formas de educação é alçada, ou seja, como processo complementar de um panorama de fundo político e moral. As páginas do *Jornal dos Debates Politicos e Literarios*, nesse sentido, são sintomáticas. Veículo organizado em torno de Salles Torres Homem, Pereira da Silva e Gonçalves de Magalhães no fim dos anos 1830, publicando textos de Silvestre Pinheiro Ferreira e fazendo oposição aberta a Feijó, por exemplo, o periódico reconhecia que

Quatro grandes principios servem de base ás sociedade humanas: a verdade religiosa, a verdade moral, a verdade politica e a verdade industrial. O desenvolvimento completo, regular, e simultaneo d’estes principios forma as épocas organicas da civilisação, assim como a ausencia constitue as épocas criticas, e os miseros tempos, em que cada cidadão é ao mesmo tempo a victima e o Deos unico. Um vasio immenso faz-se sentir no Brasil; os laços religiosos, moraes, politicos e industriaes tocam aquelle ponto de affrouxamento, em que não podem

---

<sup>346</sup> MAGALHÃES, 1836, op. cit., p. 17.

<sup>347</sup> Ibid., p. 25.

garantir duração e progresso [...] O christianismo, que, pela sublimidade de sua moral, pela puresa de seus mysterios, pela grandesa de seu passado, pela santidade de seus dogmas, pela bellesa de sua pompa, pela immensidade dos serviços e consolações por elle prestados á classe a mais numerosa, tem-se tornado a base da civilização moderna [...] Ora, o christianismo era a philosophia das massas sociaes, elle resolvia algumas questões vitaes de politica e de moral; hoje a incredulidade apossou-se de tudo; a indiferença lavra em todos os espiritos, e a religião é considerada como uma ridicula fabula só digna de espiritos fracos.<sup>348</sup>

O diagnóstico ocuparia várias páginas do periódico, de modo que seria publicado em diversos números. Afinal, a gravidade do tema nos anos 1830 sinalizava que “o elemento moral obscurece-se de dia em dia entre nós [...] Mas em um povo christão o scepticismo moral só póde provir da profunda degradação dos caracteres”.<sup>349</sup> Nesse caso, a (re)construção de uma sociedade imperial atravessava seus mecanismos de reprodução em relação a valores por meio dos processos de educação. Além da “da depravação moral das idéas e dos sentimentos” e da “desorganização total dos espíritos”, todo o tom de crise e sua possibilidade de regeneração moral – certamente muito caro a Magalhães – ilustrava que

Na quadra actual do Brasil a missão dos depositarios dos destinos publicos é immensa; elles devem prevenir a decadencia total da religião, em uma sociedade intorpecida na indiferença de todas as crenças. Elles devem rehabilitar a moral publica e domestica obscurecida pela desordem universal dos espiritos, pela depravação dos costumes. Elles devem garantir a ordem politica, tornando real, veridica, e effectiva a monarchia representativa.<sup>350</sup>

Os ecos de um momento em que o Império era profundamente abalado pelas sublevações nas províncias são explícitos. É justamente nesse registro que Danilo Ferretti identifica os textos do *Jornal dos Debates Políticos e Literários* como verdadeiros programas sociais do Romantismo brasileiro:<sup>351</sup> uma abordagem profundamente racional

<sup>348</sup> Programa, Crise política do Brasil. **Jornal dos Debates Políticos e Litterarios**, Rio de Janeiro, 11 jan. 1838.

<sup>349</sup> Ibid., p. 3.

<sup>350</sup> Programa, Crise política do Brasil. **Jornal dos Debates Políticos e Litterarios**, Rio de Janeiro, 18 jan. 1838.

<sup>351</sup> FERRETTI, Danilo José Zioni. Gonçalves de Magalhães e o sacerdócio moral do poeta Romântico em tempos de guerra civil. **Almanack**, Guarulhos, n. 2, p. 66-86, 2011.

da matéria religiosa, sem fundamentar preceitos dogmáticos ou vinculação à formalidade institucional de uma igreja, encarando a religião e seu sedimento moral como veículos de organização social. Ferretti, aliás, fala de uma “cruzada moral cristianizadora”, investindo o homem de letras de um *ethos* encarregado da formação da jovem nação (no duplo sentido de uma estruturação sociopolítica e de uma instrução em relação a valores). Tônica, aliás, da qual o pensamento de Magalhães jamais deixaria de ser tributário: em texto dos anos 1840, republicado nos anos 1860, o autor enfatizava que “em um povo desmoralizado e corrupto, como o nosso, pelos máos exemplo de tantos mil pequenos empregados de sua mesma natureza, não ha febre que em delirio não acabe, nem delirio que não termine em grande devastação e mortandade”.<sup>352</sup> O horizonte de cultura da nação, como campo em que os indivíduos singulares constituem uma relação unívoca com valores extraídos de uma mesma unidade de vida, contextualiza a dinâmica formativa da moralidade, tangenciando a forma social na medida em que insere o problema da instrução/educação dos futuros cidadãos como mecanismos de reprodução e de instituição internos à sociedade imperial.

Justamente nesse sentido, o periódico apresentava que “a instrução publica é o outro meio de regeneração para os povos. A organização actual da instrucção não é boa, nem rasoavel, nem sufficiente, nem legitima”.<sup>353</sup> Inserindo o projeto de uma instrução pública como vetor regenerador e de rotinização de valores no conjunto mais amplo do “espírito filosófico” apregoado pelos redatores, o periódico defendia que

A philosophia sensualista do seculo 18, com a massa inteira de todas as suas consequencias, domina o ensino no Brasil; moços e velhos, o antigo e o novo Brasil, todos somos taes quaes nos devia fazer o movimento philosophico d’aquelle seculo, ao mesmo tempo tão grande e tão terrível. Voltaire, Tracy, Locke, Condillac, Helvetius e Volney, são os nossos mestres, os que nos guiam, sem que nos lembremos de que essa philosophia sensualista dá por resultado final o que hoje vemos na nossa patria – Utilidade pura em moral – egoismo em politica – indiferença ou atheismo em religião – observação empyrica dos phenomenos nas sciencias – e impressões relativas do agradável, nas artes, em ves do bello absoluto [...] Ora, o meio mais proprio para atacar o mal na sua nascente, para não deixar progredir esta serie de idéas

---

<sup>352</sup> MAGALHÃES, Domingos José Gonçalves. **Opusculos historicos e litterarios**. Rio de Janeiro: Garnier, 1865. p. 88.

<sup>353</sup> Meios de governo, Instrucção publica. **Jornal dos Debates Politicos e Litterarios**, Rio de Janeiro, 25 jan. 1838.

desorganizadoras, é reformar o espírito da instrução pública; e todos os governos ilustrados tem-se servido d'essa poderosa alavanca para imprimir uma nova direcção aos sentimentos, ás idéas, e aos costumes, e não é a força que dirige o mundo; trata-se, por tanto, de muda-los, por meio de uma revolução no ensino publico.<sup>354</sup>

Além da autonomização de uma dinâmica cultural em relação à pesada herança ibérica (como no conhecido argumento de Magalhães), da construção dos grandes vultos do passado nacional e da carga religiosa imbuída à nação (temas de diversos textos de Salles Torres Homem, Porto-Alegre etc.), a possibilidade de uma regeneração moral alçada em processos de educação sinalizava a própria fermentação da originalidade e da particularidade da nação como destino histórico organizado. Nesse sentido, as condições de (re)construção de uma ordem social e seus pressupostos de reprodução encontravam, nos processos de educação, núcleos de elaboração da própria moralidade. Mais do que nutrir a nação com o espírito das letras e as “formas eternas” do belo, a autêntica “cruzada moral” Romântica destacava o campo da moralidade como elemento de atenção na formação social e política imperial, estabelecendo, conforme a análise de Bernardo Ricupero, uma estreita correlação entre as práticas de educação e o horizonte político de organização moral do Império.<sup>355</sup> Assumindo este pressuposto, procuro distanciar minhas análises de algumas linhas interpretativas muito marcantes. A primeira, de João Cruz Costa, cuja importante obra pretende demarcar as experiências do “pensamento brasileiro” a partir do horizonte de sua própria historicidade, apresenta uma interpretação da domesticação de formas disponíveis na Europa Ocidental ao pautar uma espécie de “desenraizamento” fundante, ou seja, a impossibilidade de estruturação de um sistema filosófico (no sentido denso de uma *tradição cultural*) autônomo/coerente no campo da história das ideias.<sup>356</sup> Longe dessa perspectiva de um “pensamento de importação” ou de uma incompletude da formação, acredito que a coerência do circuito de ideias é justamente o que estrutura os ideais de educação a partir das mediações e das especificidades da formação social.

Uma segunda análise da qual me desvencilho foi sugerida por Maria Orlanda Pinassi, que, em obra pioneira na explicitação do *problema* político e cultural da primeira

<sup>354</sup> Meios de governo, Instrução pública. **Jornal dos Debates Políticos e Litterarios**, Rio de Janeiro, 25 jan. 1838. p. 10.

<sup>355</sup> RICUPERO, Bernardo. **O Romantismo e a idéia de nação no Brasil: 1830-1870**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

<sup>356</sup> COSTA, João Cruz. **Contribuição à história das idéias no Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

geração Romântica, deriva seu entendimento daqueles autores a partir de temas da estética lukacsiana entrelaçados, sobretudo, ao jovem Marx, vinculando as formas da expressão artísticas à dinâmica dos processos capitalistas.<sup>357</sup> O argumento de Pinassi implica inserir os Românticos em uma dinâmica de classes do capitalismo internacional, de modo que, no Brasil, o projeto serviria apenas como *fachada* ideológica de um Império de “liberalismo abstrato ou retórico”, não tratando da crítica de uma estrutura social, mas restrito a especulações de “valores transcendententes”. A inautenticidade da estrutura social, cuja tematização era bloqueada pela reiteração dos “resquícios coloniais” (escravismo, propriedade fundiária etc.), ficava refém do arcaísmo da formação social (ausência de uma estratificação de classes) e, no caso da geração de 1836, da ausência de um ponto de vista crítico sobre o sistema de trocas de mercadorias e de reprodução ampliada do capital. A partir desses pressupostos, a autora questiona o conteúdo mesmo de um projeto Romântico e de sua efetividade cultural e reformista. Considero esse raciocínio, a despeito de sua importância para uma análise crítica do grupo da *Niterói*, um pouco problemático, pois ele parte de premissas teleológicas na medida em que pressupõe uma racionalidade externa ao processo histórico-social efetivo de uma antiga região colonial (como se o sistema-mundo capitalista formatasse, a partir dos centros, uma cifra ideológica em regiões periféricas em função da circulação da forma-mercadoria e da divisão social do trabalho).

Meu argumento é que justamente um dos significados mais profundos dos temas Românticos foi o de desvelar uma estrutura social na medida em que tangenciavam o problema da instrução pública como organização de relações e interações sociais abrangentes. Conforme a análise de Ilmar Rohloff de Mattos, “uma sociedade cuja individualidade coube ao Romantismo destacar”:<sup>358</sup> para além dos costumes, da língua e das instituições, a estrutura de uma *sociedade* imperial era tematizada na elaboração de imagens em que os mecanismos de construção e de reprodução da ordem social permaneciam intimamente associados aos processos de educação no horizonte cultural da nação. Especialmente a partir dos anos 1850 e 1860, como o próprio debate travado entre Fernandes Pinheiro e Calógeras atesta, a busca pela formação moral da nação seria pautada em argumentos sensivelmente diferentes (embora certamente tributários dos temas alçados pelos primeiros Românticos): a explicitação da polaridade instrução-

<sup>357</sup> PINASSI, Maria Orlanda. **Três devotos, uma fé, nenhum milagre**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

<sup>358</sup> MATTOS, Ilmar Rohloff. **O tempo saquarema**. São Paulo: Hucitec, 2011 [1987]. p. 140.



educação, por exemplo, especificava o argumento da educação como *esfera particular* no conjunto social. Assim, antes de permanecer tributário de um “espírito” em busca de sua originalidade e de sua própria forma expressiva (como, por exemplo, nos textos do Magalhães dos anos 1830 e 1840), os ideais de formação nos processos de educação são trazidos para o núcleo mais pragmático das dinâmicas sociais como estruturadores de coesão e, sobretudo, como mecanismos de composição e rotinização de valores.

A educação, assim pensada como constituição própria, além de mobilizar uma gramática moral específica, traz a reboque uma vinculação com processos sociais em um duplo movimento: como vinculação a dinâmicas formatadas no desenvolvimento de uma *sociedade* imperial (livros didáticos, tipografias, periódicos, escolarização etc.) e, sobretudo, como forma interna de sua ancoragem na própria estrutura da infância. A educação da infância, nesse sentido, era a própria condição social de visibilidade e reconhecimento deste grupo como categoria da sociedade imperial. Categoria que exhibe as tensões entre as imagens da civilização e suas dinâmicas de *formação*. Formação, esta, que significava, a um só tempo, as estruturas de produção/reprodução da sociedade imperial (os “futuros cidadãos”) e a confluência de valores organizados temporalmente na condução do indivíduo para o “bem viver” no Império. Almeida Garrett, em texto dos anos 1820 muito difundido junto ao público escolar em seletas e compilações imperiais ao longo do Oitocentos, ensinava que a educação era “a arte de formar homens”.<sup>359</sup> Trata-se de uma gênese fundamental para o indivíduo em sociedade, de modo que “a educação é uma só: o sexo, a posição social, os destinos futuros do educando a modificam de mil modos, mas sua natureza permanece a mesma”.<sup>360</sup> Afinal,

Para que se educa um ente racional? Em relação á natureza, para *filho*, *esposo* e *pae*; – em relação á sociedade civil e ao Estado, para *cidadão*, *subdito* ou *soberano*; – em relação a Deus, para *religioso*, determinadamente nós para *christão*.<sup>361</sup>

Um pequeno artigo da *Revista Brasileira*, dirigida por Candido Baptista de Oliveira a partir do antigo periódico *Guanabara*, ilustra muito bem a convergência entre

---

<sup>359</sup> GARRETT, Almeida. *Da educação*. Porto: Moré, 1867.

<sup>360</sup> *Ibid.*, p. 58.

<sup>361</sup> *Ibid.*, p. 65.

religião, moral e educação em um ideal formativo da infância.<sup>362</sup> Buscando “as leis secretas pelas quaes a humanidade se desenvolve”, o autor demonstrava uma predileção especial por Bossuet, pois “o historiador da Providência vai nas idades do mundo marcando as diferentes épocas, caracterizando-as pelos seus mais notáveis acontecimentos, e subtilmente indagando as vias secretas e os designios arcanos pelos quaes fundaram-se”.<sup>363</sup> Por isso, prosseguia o texto,

Bossuet, no meu fraco entender, deve ser o compendio historico preferido pelo Conselho de Instrucção publica, porque dá razão de todos os acontecimentos, e não desvia a educação moral dos meninos dos preceitos da religião de Jesus Christo. A educação só é proveitosa quando forma o cidadão e sobe delle á família e á nação, pela equipendencia de seus elementos moraes.<sup>364</sup>

A formação, ao passo que adquiria um sentido mais amplo de composição orgânica de elementos morais em um conjunto social, também ilustrava, em um recorte individualizado, a proposição de planos ordenados de desenvolvimento intelectual e moral – um problema de cultura. Este é justamente o centro teórico do deslocamento sugerido por Rudolf Vierhaus.<sup>365</sup> Analisando a correlação da forma (*Form*) e da moldagem (*Formgebung*) na composição espiritual (*geistig*) do homem (no contexto do moderno problema da formação), a abordagem da formação educativa expõe o conteúdo (*Innhalt*) de uma *relação orientada aos fins* da educação, entendida, sobretudo, a partir da constituição e da herança de elementos de cultura.<sup>366</sup> Em ligação direta com as Luzes, aliás, se o problema moderno da formação, grosso modo, apresentava como tônica certo “otimismo” no esclarecimento (*Aufklärung*) racional da ordem social, no Oitocentos a questão pode ser dimensionada a partir de outros preceitos.<sup>367</sup> As especificidades de sua transposição para o campo das formas de educação (ou, em alguns casos, formas propriamente *pedagógicas*), no limite, assinalam um encaramento importante da própria composição social a partir de critérios normativos e valores de moralidade – encarados

---

<sup>362</sup> OLIVEIRA, Candido Baptista de. Bossuet e Vico. **Revista Brasileira**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 364-367, 1857.

<sup>363</sup> *Ibid.*, p. 364.

<sup>364</sup> *Ibid.*, p. 367.

<sup>365</sup> VIERHAUS, Rudolf. Bildung. In: BRUNNER, Otto; KOSELLECK, Reinhart; CONZE, Werner. **Geschichtliche Grundbegriffe**. Stuttgart: Ernst Klett, 1972. p. 508-551. (Vol. 1)

<sup>366</sup> *Ibid.*, p. 511.

<sup>367</sup> *Ibid.*, p. 512.

como núcleos de gênese das formações culturais. O humanismo subjacente a esse tipo de entendimento enfatiza o aperfeiçoamento moral individual dentro de um conteúdo de cultura da comunidade nacional.<sup>368</sup> Proponho, neste passo da investigação, que é justamente à luz do quadro da moralidade que os temas clássicos do cultivo de si e do autodomínio adquirem especial relevância em contextos de formação, de modo que, galvanizada pelos processos de educação, a moralidade assim estrutura uma relação formativa no Oitocentos.

A rigor, o século XIX, sobretudo em sua segunda metade, assistiu a uma racionalização e a uma atenção crescentes sobre o campo da educação como possibilidade teórica de investigação da própria constituição social. Na esteira das diversas abordagens e questões levantadas pelas obras de Rousseau, Condorcet, W. Humboldt e Kant, especialmente para a análise do material selecionado, o par conceitual instrução-educação e seus desdobramentos *formais* para o esclarecimento de alguns passos desta investigação ganham notoriedade, sobretudo, a partir dos trabalhos de Johann Herbart entre os anos 1830 e 1840. O autor pautou seu entendimento do ensino em preocupações sistemáticas (um autêntico sistema pedagógico redigido em várias obras) com o problema da formação, entendida como unidade moral cultivada a partir de uma relação de sentido organicamente orientada por formas de educação.<sup>369</sup> Para Herbart, os problemas do ensino, estruturados em torno de uma espécie de filosofia social, assinalavam as práticas de educação como etapas de socialização, de modo que um de seus objetivos centrais, a formação do caráter (*Charakterbildung*) – como uma espécie de regramento e determinação (*Bestimmtheit*) da vontade – toma como pano de fundo uma teorização sobre o homem em situação relacional com a exterioridade das formas sociais (*Außenwelt*).<sup>370</sup>

Nesse sentido, o exercício das faculdades intelectivas como matéria de instrução implica o cultivo (*Zucht*) de relações do intelecto (associações, cognição etc.) a partir da apresentação (*Darstellung*) de elementos do mundo.<sup>371</sup> A instrução em matérias científicas para apreensão do mundo, contudo, pouco valor apresenta se estiver descolada de uma preocupação educativa mais ampla no sentido da formação (*Bildung*) de um

---

<sup>368</sup> BRUFORD, Walter Horace. Kultur und Zivilisation. **The Modern Language Review**, Cambridge, v.64, n. 4, 1969.

<sup>369</sup> HERBART, Johann. Aphorismen zur Pädagogik. In: RUTT, Theodor. **Sammlung pädagogischer Schriften**. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1957. p. 154-207.

<sup>370</sup> *Ibid.*, p. 181.

<sup>371</sup> *Ibid.*, p. 192.

caráter ético.<sup>372</sup> Ao passo que a educação é entendida como a unidade moral dos elementos de socialização, o autor apregoa uma “instrução educativa” (*erziehender Unterricht*) como fiadora da moralidade social estabelecida em torno de uma constelação de valores (vida social, família, religião, liberdade etc.). Trata-se, aqui, de uma filosofia social quase normativa baseada em uma ética da simpatia, buscando nas sociedades humanas formas associativas que garantam os princípios de eticidade do “bem viver”. Seguindo as importantes análises do historiador Jonathan Crary, é possível perceber uma associação da construção da subjetividade moderna no século XIX a formas de racionalização da própria *atenção* dos agentes em relação à sistematização de saberes e sua seriação como potencial de aprendizado no campo educacional.<sup>373</sup> nesse sentido, conforme o argumento de Crary, Herbart destacaria uma potencial crise de sentido da subjetividade autônoma na modernidade.

O autor deriva das pautas epistemológicas de Herbart uma sistematização pedagógica fundamental, racionalizando dinâmicas internas do sujeito moderno a partir da preocupação de demandas de educação ao internalizar formas morais como estruturas de governo (*regimentation*) sobre os indivíduos.<sup>374</sup> A abordagem de Crary, assinalando de forma magistral a centralidade de Herbart e de suas preocupações pedagógicas com a própria constituição de um sujeito moderno, é muito tributária e circunscrita a uma leitura desenvolvida a partir de elementos disciplinares explícitos, tratados, a bem da verdade, *especificamente* por Herbart (atenção, proibição, sanção etc.). Contudo, a ampla formalização dos elementos educativos/instrutivos sugerida por Herbart, para além dos tópicos disciplinares explícitos, permite um entendimento da moralidade como instância fiadora da formação, garantindo a integração dos processos cognitivos e espirituais de educação à rotinização de práticas sociais.

Bem entendido, não se trata de uma transposição de Herbart e de seu projeto de educação para o Império brasileiro: meu objetivo é tão somente assinalar linhas *formais* para o enquadramento do problema instrução-educação em relação ao processo mais amplo da formação educativa. Essas, portanto, são pautas que, como discuto neste capítulo, preocupavam as elites políticas e letradas do Império justamente no registro de uma tensão fundamental: a tópica Ilustrada da educação como “difusão das luzes” e o

---

<sup>372</sup> HERBART, 1957, op. cit., p. 183.

<sup>373</sup> CRARY, Jonathan. **Techniques of the observer**. Cambridge: MIT Press, 1990.

<sup>374</sup> *Ibid.*, p. 101-102.

entendimento da educação como formação e moralidade. Retomando o citado compêndio de José Pedro Xavier Pinheiro, convém, agora, destacar efetivamente a temática a partir das próprias recomendações do autor aos mestres e aos alunos-leitores:

Geração nova, estreando a observação do mundo physico, começando a discernir os phenomenos, do mundo moral, naturalmente inquire dos seus guias, na peregrinação da vida, o que é, o que vê, o que se trava com o seu entendimento debil e inexperto. Essa curiosidade accrescenta-se com a satisfação que depara. Não teria limites, se a natureza, se a sociedade, se a propria organização do individuo não creassem impedimentos que lhe arrefecem o ardor, que lhe tolhem os voos. Bem encaminhada e regulada, dá de si maravilhas.<sup>375</sup>

A moldagem dos processos de educação, nesse sentido, deve ser inseparável dos saberes necessários da instrução racional nas ciências. Pinheiro, aliás, não esconde certa preocupação com uma perfectibilidade social possível a partir da instrução-educação. O livro ensina que se trata de uma dinâmica social que

Forma os sabios que assignalam os seculos e as nações. Leva aos descobrimentos que sublimam a esphera da humanidade e ampliam os dominios da civilisação. Quando a todos fôr dado obedecer ás suas exigencias, o homem se aproximar á ao grau de perfeição que ha de transfigurar a sociedade, melhorando as suas bases, apurando as suas instituições, alteando ao mais subido ponto a sua missão providencial. Do desenvolvimento que tem assumido a educação intellectual, da dillatação das luzes pelas varias classes dos povos civilisados, da irradiação, cada vez mais intensa, da sciencia para os pontos mais distantes dos seus grandes focos, é licito esperar que, ao cabo de poucos seculos, o progresso da humanidade haja alcançado essa incommensuravel conquista.<sup>376</sup>

Instruir, educar e moralizar: três fundamentos para que os “jovens engenhos” fossem inseridos na ordem imperial – momento em que a infância era construída, sobretudo, no horizonte político da nação e do Império. Este argumento, aliás, é derivado das análises de Ilmar Rohloff de Mattos, que, em trabalho seminal para o entendimento da consolidação do Império, considera que a própria dualidade estabelecida entre a

---

<sup>375</sup> PINHEIRO, 1864, op. cit., p. 5.

<sup>376</sup> Ibid., p. 6.

instrução e os processos de educação articula a sociedade imperial na conformação de uma razão e de uma ordem públicas.<sup>377</sup> Nesse sentido,

Educar tornava-se, pois, a ação por meio da qual cada um dos alunos deveria adquirir os princípios éticos e morais considerados fundamentais à convivência social [...] Era assim o complemento do ato de instruir, que propiciava a cada indivíduo os germes de virtude e a ideia dos seus deveres como homem e cidadão. Instruir e educar eram, em suma, uma das maneiras – quiçá a fundamental – de fixar os caracteres que permitiriam reconhecer os membros que compunham a sociedade civil, assim como os que lhe eram estranhos, para além da fria letra do texto constitucional.<sup>378</sup>

Forma básica do reconhecimento social, os debates sobre a instrução e a educação a partir de sua inserção concreta (objetivação) em relação a grupos sociais específicos (infância) assinalam a própria *tangibilidade* da sociedade imperial. Sob pseudônimo de “Arseos”, as páginas da *Revista Popular* estampavam um artigo defendendo que “a educação da infância [...] e os hábitos locais têm um grande império sobre o futuro das nações; porquanto tudo isto concorre muito directamente para desenvolver o genio industrial ou bellicoso de seus nacionaes. A educação simples, porém fundada na mais depurada moral christã”.<sup>379</sup> Prosseguia o mesmo texto afirmando que

A educação moral e religiosa é o principal meio de que se devem servir os governos para conseguirem os fins de ter bons cidadãos; cumpre, porém, observar que as regras adoptadas para o ensino da infancia sejam muito simples, e só baseadas em principios incontrouersos. O espirito religioso deve ser desenvolvido entre o povo, mas em sua pureza christã, e despido dos apparatus de fanatismo, visto que a aberração das verdades evangelicas causa prejuizos mais destruidores que a guerra e a peste quando acommettem as nações.<sup>380</sup>

O autor, a bem da verdade, era nome de algum reconhecimento na nascente esfera educacional do Império. Trata-se de Sebastião Ferreira Soares, que posteriormente recolheria seus textos dispersos no volume *Preleções de moral particular e publica*,

---

<sup>377</sup> MATTOS, 2011, op. cit., p. 278.

<sup>378</sup> Ibid., p. 277.

<sup>379</sup> ARSEOS. Philosophia moral e politica. **Revista Popular**, Rio de Janeiro, v. 14, 1862. p. 42.

<sup>380</sup> Ibid., p. 43.

saindo em 1863, na Corte, pela Laemmert.<sup>381</sup> Na obra, além de preceitos sobre a religião, considerações sobre tipos de governo e formas do bem viver em sociedade, consta uma seção intitulada “Educação da infância”. Para o autor, “a educação dos povos é o ponto mais trabalhoso e difícil [...] porque a educação tem por fim preparar cidadãos uteis para o Estado, e morigerados paes de família”, de modo que “o melhor systema de educação é aquelle em que, de par com o aperfeiçoamento do espirito, se trate de fortificar o physico dos jovens incuntindo-lhes os bons habitos, e costumes singelos”.<sup>382</sup> O autor advogava que “uma boa educação moral e religiosa cria cidadãos uteis a si e ao Estado”, de modo que a instrução “que não tiver por base uma boa educação moral e religiosa, é mais prejudicial do que util, visto que a moral e a religião são os unicos elementos que podem conduzir os homens para a felicidade”.<sup>383</sup>

Como base dos processos em educação, o tema da religião era intimamente ligado ao problema mais amplo da própria formação. Os próprios anúncios de instituições de ensino, nesse sentido, demarcam a religião como elemento de zelo na educação, estampando verdadeiras estratégias de visibilidade em periódicos como o longo *Almanaque Laemmert*, por exemplo. O anúncio do Liceu Roosmalen indicava, após a epígrafe retirada do *Traité des études* de Rollin (obra do início do século XVIII, com edições muito lidas durante o Oitocentos), que “nesta educação não nos esquecemos da instrucción, que é a sua companheira necessaria; um menino bem educado não póde estar na ignorância”. O artigo anunciava que

Aproveitamos todas as oppportunidades para imprimir no espirito de nossos discipulos pensamentos de religião, de ordem, de bom senso, de dedicação e amor para com a familia; o recreio, as refeições, os estudos, tudo é animado por este espírito moralizador que pouco a pouco se infiltra, sem esforços, na alma impressionavel destas jovens intelligencias [...] Fallamos ao espirito e ao coração de cada menino, e podemos dizer que estamos muito satisfeitos com a obediencia de nossos discipulos.<sup>384</sup>

---

<sup>381</sup> SOARES, Sebastião Ferreira. **Prelecções de moral particular e publica**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1863.

<sup>382</sup> *Ibid.*, p. 114.

<sup>383</sup> *Ibid.*, p. 125.

<sup>384</sup> Lyceo Roosmalen. **Revista Popular**, Rio de Janeiro, v. 2, 1859.

Autor de obras sobre retórica, eloquência e oratória, Auguste de Roosmalen, francês residente no Império, pensava em um amplo método de ensino: desde os anos 1840, o autor estava dedicado à proposição de uma “harmonia das faculdades físicas e morais”, infundindo “no coração das crianças a sensibilidade da alma, o amor da justiça, o devotamento à família”.<sup>385</sup> A bem da verdade, a própria produção didática vinculada ao nome de Auguste de Roosmalen reconhecia a centralidade da religião na formação da infância e da mocidade no Império. No acervo da Seção de Obras Raras da Biblioteca Nacional, a edição francesa de *Literatura e moral* conta inclusive com a rubrica de aprovação e adoção junto ao Conselho de Instrução Pública do Rio de Janeiro.<sup>386</sup> Uma vez que o objetivo era “facilitar o desenvolvimento da inteligência inculcando ideias morais sem fatigar a atenção dos jovens espíritos aos quais o volume é destinado”, o livro ensinava que “a escolha de excertos oferecidos ao público foi orientada pelo grande respeito pela religião”. Bem ao gosto das seletas e das compilações dirigidas para as escolas imperiais, a obra de Roosmalen reúne um volumoso *mélange* de autores e gêneros textuais (La Bruyère, Ferdinand Denis, Chateaubriand, Racine, Boileau, Rousseau, Pascal etc.) apresentados em excertos cujo fim moralizante, muitas vezes expresso em forma de máximas, é o fio condutor das apresentações.

Ao passo que tematizava conteúdos cristãos, como o desdém (*mépris*) das vanidades e das riquezas, explicitava grandes exemplos bíblicos, como “o Filho de Deus, o Redentor do mundo”, que nascera na pobreza e na necessidade (*dénuement*),<sup>387</sup> apoiando a apresentação da matéria religiosa em exercícios de piedade cristã, como a figura de um Deus consolador diante dos bons cristãos e sua fuga das vanidades do mundo.<sup>388</sup> Tratava-se, fundamentalmente, de orientar as faculdades de leitura e compreensão dos jovens alunos a partir de observações de moralidade no sentido de uma autêntica educação dos costumes (*moeurs*). Roosmalen, nesse sentido, questionava abertamente temas e escritores que procuravam minar (*saper*) “os fundamentos da moral” a partir dos “funestos efeitos que eles produzem sobre seus leitores, fazendo da juventude maus cidadãos”.<sup>389</sup> Conforme a certa fórmula de Rosanvallon, a própria ênfase

---

<sup>385</sup> ROOSMALEN, Auguste. *Études littéraires*. Paris: Bureau de l’Orateur, 1845.

<sup>386</sup> ROOSMALEN, Auguste. *Littérature et morale: recueil de morceaux choisis*. Paris: Plon, 1856.

<sup>387</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>388</sup> *Ibid.*, p. 410.

<sup>389</sup> *Ibid.*, p. 197.



*pedagógica* sobre os costumes como base da moralidade é indissociável de uma ampla proposição de governo e de regularidade sobre a vida social.<sup>390</sup>

Se o *Terceiro livro de leitura*, parte da famosa série do barão de Macaúbas, evitava os arroubos quase “ascéticos” da piedade de Roosmalen, não era menos enfático no conteúdo religioso vinculado à educação e à formação da moralidade social como governo dos costumes. Retomando, junto às lições de leitura, o texto “Influência da religião sobre o espírito e o coração do homem”, produzido nos anos 1860 por d. Antonio de Macedo Costa, a célebre obra de Macaúbas prescrevia que

Estudar a religião e a historia não será para vós um mero acervo de factos e de datas; vereis nos grandes acontecimentos que ella narra, na conquista dos reinos, na ruina das dynastias e dos imperios, outras tantas scenas do drama providencial; outras tantas intervenções de Deus nos negocios d’este mundo. Com Bossuet vereis todos os factos, que se tem produzido sobre a face da terra desde a origem do mundo, dirigindo-se a um só ponto.<sup>391</sup>

Com efeito, o tema da religião, além de fundamentar exemplos e organizar a apresentação das lições a partir de máximas e relações de sentido orientadoras da ação social, estruturava as linhas teóricas da própria moralidade no Império brasileiro a partir do interior da esfera educacional. A lição difundida pelo barão de Macaúbas encerrava a leitura ensinando que

Sem religião não ha moralidade. Toda a moralidade que não repousa sobre a base do temor de Deus e do respeito á sua lei, é perfeitamente van; um phantasma de moralidade, que o menor sopro dissipa. E eis o que explica tudo o que vemos. Volvei os olhos em torno de vós, sondai todas as chagas, que devoram nossa misera sociedade, vereis que todas provem da falta de religião.<sup>392</sup>

Não se trata, bem entendido, de uma religião encarada puramente a partir de preceitos canônicos e dogmáticos institucionalizados (doutrinas, catecismos, bulas papais etc.). Argumento, antes, pela compreensão de uma temática religiosa que, em profunda

<sup>390</sup> ROSANVALLON, Pierre. *La légitimité démocratique*. Paris: Éditions du Seuil, 2008. p. 285.

<sup>391</sup> BORGES, Abilio César. *Terceiro livro de leitura para uso da infancia brasileira*. Bruxelas: Typ. E. Guyot, 1870. p. 423.

<sup>392</sup> *Ibid.*, p. 427.

consonância com a educação da infância no Império, evidencia uma elaboração social do religioso – ou seja, uma forma basicamente racionalizada de tratamento da percepção religiosa, orientada para uma espécie de pragmática social em que os recursos à transcendência e, em muitos casos, à piedade cristã sinalizam rotinizações de práticas socialmente orientadas a partir dos processos de educação na conformação de cidadãos. Não se trata, portanto, de uma dimensão religiosa dirigida por um sentido ascético mais profundo, uma “fuga do mundo” weberiana – ou, no célebre registro de Eisenstadt, a institucionalização de uma percepção da ação mundana referenciada e puramente orientada a um correlato transcendental metassocial.<sup>393</sup> A religião nos processos de educação do Império brasileiro, antes, situada e alçada como elemento constitutivo de uma esfera educacional, estrutura um conjunto de representações que conferem anseios e perspectivas sobre as possibilidades de uma *unidade moral* na sociedade imperial. Nesse sentido, é a própria dinâmica social que, organizada internamente a partir dos processos de educação, configura a religião como nexo de moralidade.

A construção de uma ordem efetivamente política, nesse sentido, pode ser pensada no conjunto dos processos sociais de educação no Império. A rotinização das práticas sociais formadas pela educação implica uma orientação dos preceitos morais no sentido de formas de moralidade: além do campo do dever e das prescrições, a determinação social das condutas e do agir, atravessando a esfera educacional e sua inserção social junto à infância, delimita as possibilidades de regularidade e de consentimento das relações na sociedade imperial. Roosmalen, por exemplo, insere suas preocupações pedagógicas nos quadros de um “governo paternal”, assegurando que

A juventude brasileira reconhecerá cedo ou tarde os bons feitos da solicitude de um governante paternal que não teme, com justa razão e apesar da supremacia que é atribuída à Europa, de ser erigido a árbitro do gosto e da moral, bem como de ser progressista quando se trata de formar e esclarecer os homens.<sup>394</sup>

A metáfora, explorando a nação e sua constituição política como uma grande família moralmente orientada pelo “paternalismo” de seu governo, aliás, era também comum na argumentação do citado livro de Sebastião Ferreira Soares. Assim como a

---

<sup>393</sup> EISENSTADT, Shmuel. Heterodoxies and dynamic of civilizations. **Proceedings of the American Philosophical Society**, Filadélfia, v. 128, p. 104-113, 1984.

<sup>394</sup> ROOSMALEN, 1856, op. cit., p. II. (tradução minha).

família era entendida como núcleo moralizador dos processos de educação da infância,<sup>395</sup> a derivação dessa imagem para a ordem política da nação implicava justamente uma possibilidade de governo moral da vida social. Soares explicitava que

A ordem tomada na sua mais ampla significação, é a harmonia dos seres em relação á regularidade e unidade do todo com cada uma de suas partes no seu modo de existir; disto segue-se, pois, que a ordem social é a marcha harmonica dos homens reunidos em familia sob as mesmas leis, e trabalhando cada um para o bem geral conforme as suas vocações, e segundo as suas possibilidades physicas e moraes; a aberração destes principios é o que se chama desordem e anarchia.<sup>396</sup>

A pretensão de situar a moralidade no campo coletivo de uma constituição política, aliás, ilustra a própria amplitude do tema na esfera educacional oitocentista. O grande escopo da formação, nesse sentido, pode ser uma espécie de suprassunção da ação individual dentro de estruturas coletivas, delimitando um raio bastante prescrito para o conteúdo e a intenção das ações. Processos que, uma vez delimitados em uma esfera educacional, sinalizam balizas significativas para o entendimento de uma formação moral: como busca de regularidade e linhas coesivas entre indivíduos, tratava-se, sobretudo, de fundamentar uma *sociedade* imperial sobre o governo dos próprios costumes. Sebastião Ferreira Soares, por exemplo, defendia que

Os homens nascem na mais perfeita innocencia, crescem e são educados com os preconceitos da época e dos paizes em que habitão; adquirem uma maior ou menor somma de conhecimentos, segundo a instrucção que recebem; e a educação lhes imprime os habitos e costumes que os acompanhão do berço ao tumulo: pretender, pois, reformar os erros das idéas, e corrigir os habitos defeituosos da geração que começa, sem primeiramente cuidar-se da extincção dos abusos de que está inçado o lar domestico, bem como preparar as escolas primarias; é o mesmo que tentar abafar um incendio lançando-se sobre suas chammas materias combustiveis.<sup>397</sup>

A gradativa especialização de uma esfera educacional no Império brasileiro, especialmente ao longo dos anos 1850 e 1870, delimitava claramente entendimentos cada

---

<sup>395</sup> Cf. Capítulo 6.

<sup>396</sup> SOARES, 1863, op. cit., p. 211.

<sup>397</sup> Ibid., p. 121.

vez mais segmentados e destacados para as dinâmicas de formação da infância. O professor Francisco Alves da Silva Castilho, em 1859, publicava um importante balanço metodológico para o governo das práticas pedagógicas nas escolas primárias imperiais.<sup>398</sup> Retomando os preceitos sistematizados nos anos 1820-30 pelo “velho” Cairu, figura que o professor estimava como o primeiro grande arquiteto da “instrução do povo”, Castilho apresentava seu método “escola brasileira” criticando o ensino mútuo (modelo desenvolvido por Lancaster na Inglaterra), em que o professor “multiplica-se por meio de seus monitores”, de modo que “estes são as autoridades subalternas da escola, a quem os companheiros devem respeitar como representantes da autoridade magistral”. É razoavelmente bem conhecido o malogro do ensino mútuo no Império, sobretudo em função da falta de preparo dos próprios professores e da inexistência de “móvel” adequada no espaço escolar: a crítica de Castilho ao ensino mútuo reconhecia, contudo, uma validade: “a escola por este modo organizada é uma pequena sociedade onde começa a desenvolver-se o respeito e o cumprimento do dever para com os superiores”. A crítica, afinal, era sintomática de uma percepção sobre a infância:

Esta organização oferece em theoria bonitas idéas, porém ninguém com ellas se illuda a ponto de considerar o ensino como se fosse uma machina organizada para mover-se em virtude de um agente mecanico, e embora considere-se o professor como mola real desa machina, o ensino não dispensa a sua intervenção em todas as suas subdivisões.<sup>399</sup>

Ao passo que propunha uma integração orgânica entre o professor e os alunos, criticando a segmentação excessiva do ensino mútuo, Castilho acreditava nas possibilidades de emulação e interação ofuscadas pela proposta lancasteriana. Nesse caso, a defendida centralidade dos mestres nos processos de educação – em um contexto de disputas sobre a institucionalização e a profissionalização das atividades do professor primário no Império –<sup>400</sup> implicava, além da estruturação de uma autêntica *função docente*

<sup>398</sup> CASTILHO, Francisco Alves da Silva. **Manual explicativo do methodo de leitura denominado “Escola brasileira”**. Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert, 1859.

<sup>399</sup> Ibid., p. 21.

<sup>400</sup> BORGES, Angélica. **A urdidura do magistério primário na Corte imperial**: um professor na trama de relações e agências. 415 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. UEKANE, Marina Natsume. **Instrutores da milícia cidadã**: a Escola Normal da Corte e a profissionalização de professores primários (1854-1889). 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

em relação ao saber escolar,<sup>401</sup> a afirmação de um trato com a infância a partir de pautas disciplinares fundamentadas na íntima associação entre a vigilância das condutas e a imputação de responsabilidades morais (nas palavras do professor, uma “pequena sociedade”). A infância moralizada, nesse sentido, abria aos processos de educação possibilidades corretivas: como campo de intervenção social, a educação da infância não deixava de ser uma perspectiva de reforma moral da vida social no Império. Ilustrativo dessa percepção era o célebre *Livro do povo*, publicado por Antonio Marques Rodrigues na província do Maranhão, no início dos anos 1860, contando com ampla difusão pela província e com exemplares disponíveis em diversas outras regiões do Império.<sup>402</sup> Na Corte, por exemplo, o *Correio Mercantil* informava que se tratava de um livro de leitura “escripto em linguagem simples, clara e accommodada á intelligencia das crianças, para quem se destina”.<sup>403</sup> Como texto de introdução da infância às primeiras letras (contando com diversos trechos de leitura extraídos da narrativa bíblica e de diversos autores da época), o autor acreditava que o livro “para a intelligencia e o coração do homem deve ser tão necessario, como o pão para o corpo”, de modo a garantir “que a mulher seja carinhosa mãe, ou filha obediente, ou fiel esposa, e o homem ame a Deus sobre todas as cousas, e ao proximo como a si mesmo”.<sup>404</sup>

Para o autor, a tarefa dos mestres e dos processos de educação implicava “infundir nos meninos idéas verdadeiras, sentimentos puros e nobres, e habitos virtuosos”, de modo que “seria agradável a sua tarefa, se tivesse de ensinar somente a meninas doces e bem educados; mas é bem difficil, bem penosa uma tal tarefa, quando pensamos nas más inclinações da nossa natureza, e nos vicios muitas vezes enraizados”.<sup>405</sup> Nesse sentido, a função docente junto à infância “é uma vigilancia, uma luta sem descanso”: se “a humanidade é a irman da brandura e da bondade, virtudes que deve possuir todo o homem, que tem de viver com a infância”, “deve a bondade moderar a aspereza da reprehensão, o rigor dos castigos, mas nunca degenerar em fraqueza e deixar impune qualquer falta”.<sup>406</sup> A moralização do agir, implicando uma educação dos sentimentos e do conteúdo das

---

<sup>401</sup> Cf. NARITA, Felipe Ziotti. **O século e o Império: tempo, história e religião no Segundo Reinado**. Curitiba: Prismas, Appris, 2014. (Coleção Ciências Sociais)

<sup>402</sup> Cf. COSTA, Odaléia Alves da. **O Livro do povo na expansão do ensino primário no Maranhão (1861-1881)**. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

<sup>403</sup> Notícias diversas. *Correio Mercantil*, Rio de Janeiro, 29. mar. 1862.

<sup>404</sup> RODRIGUES, Antonio Marques. **O livro do povo**. 4. Ed. Maranhão: Typ. do Frias, 1865.

<sup>405</sup> *Ibid.*, p. 177.

<sup>406</sup> *Ibid.*, p. 180.

condutas educadas, mobilizava um amplo espectro da gramática moral (paciência, perdão, caridade, civilidade, fidelidade, generosidade, trabalho etc.) no sentido de enfatizar, internamente aos processos de educação, o desdobramento dos sentimentos educados sobre as inclinações do agir, pois “com a obediência virá o respeito e o amor”. Os processos de educação e a função docente problematizavam a infância, suas inclinações e paixões temendo ameaçar o eixo da estrutura da moralidade (a religião), abafando as “crenças dos meninos”, o que “os levaria ao spticismo, verdadeiro suicídio da alma, que vive da fé como o corpo vive do alimento”.<sup>407</sup>

A vigilância e a punição das condutas articulavam os preceitos formativos da infância tanto em uma dimensão genética (esquadrinhando o agir a partir de suas inclinações) quanto na dimensão propriamente formativa de um processo orientado no sentido da realização moral do indivíduo desenvolvido. Como *processos de educação*, as preocupações com a infância diziam respeito ao conjunto das práticas sociais (família, professores, padres etc.). As lições, fortemente respaldadas pelas prescrições da moralidade, contextualizavam a interpretação do agir na gramática moral oferecendo como substância a religião. Nesse sentido, “querem dizer estas palavras de Jesus que devemos desprezar as cousas mais uteis e mais amadas, quando ellas são capazes de nos fazer tropeçar na culpa e que devemos ser humildes, e caridosos”, pois “todo aquelle que tiver orgulho [...] offende a igualdade fraternal, que é a base da moral evangelica e da sociedade christã”.<sup>408</sup> O entendimento dos preceitos formativos à luz da decomposição genética das inclinações do agir, aqui, situam a vigilância e a constituição moral da infância em uma esfera problemática em relação a suas inclinações. A infância, antes de um monólito destinado à perfeição, deveria ser problematizada a partir de especificidades do próprio processo de educação: carregada de paixões, impulsos e sentimentos, era ela própria uma imagem particular, projetiva do problema de uma ordem social. Afinal, o tom aforístico de um sarcástico observador do período não deixaria de retomar, em registro profundamente desenganoado, que “o menino é pai do homem”.

O problema da infância, nesse sentido, é inseparável de uma abordagem mais ampla no sentido da proposição de saberes sobre o homem. Alexandre José de Mello Moraes, em obra publicada em três tomos, argumentava que “a educação até é capaz de

---

<sup>407</sup> RODRIGUES, 1865, op. cit., p. 181.

<sup>408</sup> Ibid., p. 66.

mudar o machinal pelo habito”.<sup>409</sup> A grande preocupação do dr. Mello Moraes consistia em uma investigação sobre as raízes e os fundamentos das ações, defendendo, quanto ao cultivo dos costumes e dos comportamentos sociais, que “só deve ter-se por uso bom aquelle dos cavalleiros polidos e pessoas civilisadas, isto é, educados com cuidado”.<sup>410</sup> Como elemento de civilização e de distinção, a educação da infância desdobrava a genética do indivíduo como critério formativo por meio da distensão da constituição moral e intelectual em um *continuum* temporal, interligando as ações presentes e suas “inclinações” às origens da constituição humana das sociedades, de maneira que

A educação forma a maneira de pensar, e a maneira de pensar dirige as açoes; donde resulte uma continuidade dos mesmos usos entre os mesmos povos. A educação dá-se conforme á razão, ou aos prejuizos recebidos. A razão não está sujeita ao clima, ainda mesmo que se concorde que elle influe sobre o modo de raciocinar; e os prejuizos têm uma infinidade de causas que lhe são estranhas, ainda que algumas delle se deriva.<sup>411</sup>

A infância já não era pensada como a pureza quase “naturalista” do *Émile*, de Rousseau: movida por paixões e inclinações, a percepção da infância comporta aqui um caráter efetivamente *problemático*. Contextualizada a partir da gênese do indivíduo, a reflexão sobre a infância implica uma busca da condição originária, cuja autenticidade é desdobrada como uma inquietação com o problema das origens, ou seja, de uma *individualização* da própria gênese, estruturando uma dimensão de continuidade entre o início e as finalidades de uma genealogia desdobrada em suas relações de sentido. O dr. Mello Moraes, aliás, sugere que “pela acção é que o homem nasce; elle é uma mistura de paixão e de razão; mais passivo que activo. Sua actividade quasi sempre é effeito da paixão ou do objecto que lhe imprime o movimento. Os únicos princípios activos que o põem em acção, são o interesse, o amor e o ódio, prazer e dor”.<sup>412</sup> Como individualização de uma gênese das ideias, motivações e inclinações das ações em sociedade, o autor sinaliza, no entendimento formativo da infância, o polo originário para a moralidade do futuro cidadão. A análise que sugiro das obras de Mello Moraes pretende situá-las como

---

<sup>409</sup> MORAES, Alexandre José de Mello. **Physiologia das paixões**. Rio de Janeiro: Typ. de P. Brito, 1854. Tomo 2. p. 236.

<sup>410</sup> Ibid., p. 143.

<sup>411</sup> Ibid., p. 235.

<sup>412</sup> MORAES, Alexandre José de Mello. **Physiologia das paixões**. Rio de Janeiro: Typ. de P. Brito, 1855. Tomo 3. p. 182.

tentativas de demarcar uma busca pelas origens da própria nação e dos “nacionais”: tema, aliás, caro a um período em que o entrecruzamento de discursos (romances, descrições de naturalistas, telas etc.) construíam amplos sentidos explicativos de uma paisagem nacional.<sup>413</sup> Mello Moraes defendia que

Para o homem aperfeiçoado pela educação, [...] os actos de dedicação, os transportes da mais calorosa sensibilidade não serão, como habitualmente se crê, factos de abnegação, porém actos pessoais, ditados pela necessidade de satisfazer uma inclinação muito desenvolvida, e muitas vezes irresistível. O homem virtuoso é um egoísta a seu modo; como todos os outros, quer satisfazer suas tendências e seus gostos, para procurar felicidade para si; e como suas inclinações e seus gostos o arrastam para as idéas grandes e generosas, para os actos de religião, de sociabilidade, de philosophismo, e de idealismo, é entregando-se ás suas tendências, procurando seus gozos pessoais, subalternando o animal, que está e vive nelle pela parte posterior do cérebro, e o homem, propriamente dito, é que habita a parte anterior, que chega aos actos mais nobres e mais elevados. Sim, é uma felicidade, e uma felicidade mui grande arriscar a própria vida para salvar a de outrem, e dal-a mesmo se necessário for, pela santa causa da humanidade.<sup>414</sup>

O aperfeiçoamento sugerido pelo autor situava os processos de educação como vetores de civilização. Dinâmica, aliás, convergente com o propósito de uma ampla formação capaz de articular a exterioridade dos comportamentos (a polidez e o trato da sociabilidade) com os conteúdos internos do agir. No registro dessas leituras da formação, portanto, a imagem da infância não deixa de ser uma imagem do homem e de sua humanidade. Em muitas lições a formação da infância era atrelada a uma ampla elaboração social da própria consciência. O barão de Macaúbas, nesse sentido, alertava:

Lembraí-vos, charos meninos, que de Deus viemos, e para Elle temos de voltar, si por nossas boas acções o merecermos. Lembrai-vos que sois responsaveis diante de Deus por todas as vossas acções, pelo emprego de vosso tempo, e pelo uso da vossa razão. Deus vê tudo e tudo sabe [...] Sêde applicados, modestos, doceis, amantes da justiça e da verdade, moralisados e religiosos.<sup>415</sup>

---

<sup>413</sup> NAXARA, Marcia Regina Capelari. **Cientificismo e sensibilidade Romântica**: em busca de um sentido explicativo para o Brasil no século XIX. Brasília: Editora UnB, 2004.

<sup>414</sup> MORAES, 1855, op. cit., p. 54.

<sup>415</sup> BORGES, 1870, op. cit., p. 10.



A moralidade como campo dos processos de formação constrói uma dimensão de sociabilidade a partir do interior da esfera educacional. Dinâmica que permite a objetivação de valores (facticidade) em relação a uma estrutura de personalidade: o que Peter Berger chama de internalização, ou seja, uma forma de consciência socialmente delimitada a partir das objetivações apreendidas como valores para as condutas.<sup>416</sup> Trata-se de uma ancoragem da moral, atando o agir a um sistema de imperativos que, em referência ao religioso, apresenta os fundamentos e os limites da integração social. Um conhecido compêndio dirigido aos professores, de autoria de Antonio Marciano da Silva Pontes (diretor de escolas e membro do Conselho de Instrução Pública da Corte), indicava que “a instrução dá conhecimentos e aptidões, a educação fortifica as faculdades”.<sup>417</sup> À parte a retomada do debate sobre instrução e educação, importante problema na nascente esfera educacional no Império brasileiro, o livro enfatizava que “a instrução habilita para tal ou tal circunstancia; a educação dá regras geraes e applicaveis a todas as carreiras, a que o homem se possa destinar, sem todavia olvidar seu verdadeiro destino futuro além da vida terrena”.<sup>418</sup> Nesse sentido, inscrita na dinâmica social, a formação dos futuros cidadãos e a inserção dos processos de educação em uma sociedade imperial implicavam alertar que “o preceptor fórma, por assim dizer, elementos da sociedade, dá uma direcção util e moral a esses sêres, que virão a compol-a, desenvolve nelles os germens do bem e alevanta em seus corações uma barreira contra o mal”.<sup>419</sup>

A percepção da moralidade como derivação do religioso na esfera educacional, conforme a percepção de Pontes, demarcava a centralidade de uma formação de condutas e sentimentos. Afinal, o autor ensinava que “o homem, cujo aperfeiçoamento a educação se propõe desenvolver e dirigir”, deve ser capaz “de escolher livremente entre o bem e o mal, nos actos da vida, segundo a influencia dos sentimentos, que os animam”: origem do futuro cidadão, os processos de educação da infância, lidando com as “inclinações”, deveriam ser entendidos a partir do seguinte paralelismo: “assim como a educação physica fórma o corpo [...], a educação moral muito mais importante fórma o coração”.<sup>420</sup> Os indivíduos não podem ser governados sem autoridade: como educação dos costumes,

---

<sup>416</sup> BERGER, Peter. **The sacred canopy**. Nova York: Open Road, 2013 [1967].

<sup>417</sup> PONTES, Antonio Marciano da Silva. **Compendio de Pedagogia**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Typ. da Reforma, 1873.

<sup>418</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>419</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>420</sup> *Ibid.*, p. 23.

a moralidade indica justamente uma forma de governo sobre a vida e as interações sociais. Nesse sentido, os laços morais e políticos seriam as garantias de que os indivíduos vivem em sociedade para auxílio mútuo. Nos termos de Isaiah Berlin, o próprio debate educacional-formativo do Oitocentos, alimentado pelo Romantismo e pensado em chave política, indica que “o que a razão constrói, a própria razão destrói”:<sup>421</sup> para além da instrução das faculdades intelectivas e dos saberes ilustrados das ciências, a educação, pensada como base de uma formação, implica uma imersão nas formas sociais da subjetividade e de suas “inclinações” na lógica social. Nesse sentido, a gramática moral dos processos de educação pode ser pensada, além da rotinização de valores, em um campo da conformação da ordem social e política. De que forma podem as paixões manter os indivíduos unidos em sociedade? Para além das paixões, talvez seja mais conveniente tratar dos próprios sentimentos – ou de uma *educação* dos sentimentos.

---

<sup>421</sup> BERLIN, Isaiah. **Political ideas in the Romantic Age**. Londres: Random House, 2012.

## CAPÍTULO 5 | A EDUCAÇÃO DOS SENTIMENTOS

Nous sommes susceptibles d'amitié, de justice, de compassion, de raison. Ô mes amis! Que'est-ce donc que l'absence de vertu?

Lautréamont, 1870.

No posfácio à edição alemã de *La tentation de saint Antoine*, de Flaubert, em 1964, Foucault arriscava a seguinte fórmula: o que fora “tentação” no mundo antigo havia se tornado “educação” na prosa do mundo moderno.<sup>422</sup> Como base do argumento, o filósofo-historiador francês tomava certamente um exercício de comparação entre as próprias obras de Flaubert: pensava na *Tentation* (escrita e reescrita três vezes em 1849, 1856 e 1872) e na *Éducation sentimentale* de 1869. Em ambas, por certo, há uma espécie de controle do desejo – um regramento dos sentimentos para a descoberta da “verdade do mundo”: caminho que, no entanto, é realizado de duas maneiras. Nas andanças do anacoreta, grosso modo, há um indisfarçado controle do desejo como condição para o longo processo de aprendizagem do espírito em um exercício de conhecimento que, se não é realizado necessariamente pela ascese cristã, toma como referência um plano transcendente: em termos weberianos, uma condução da vida (*Lebensführung*) que estrutura a salvação como conteúdo de ação escatologicamente orientada para “por abaixo” (*umstoßen*) a ordem do mundo – daí a “fuga do mundo” (*Weltflucht*) como regramento (educação) de condutas e sentimentos.<sup>423</sup> Já nas vivências de Frédéric Moreau o que importa é uma tentativa de adequação do espírito ao mundo – o que supõe igualmente, mas em chave puramente racionalizada, um longo aprendizado do “saber viver”: o percurso de uma vida é o governo de si sobre os desejos e os sentimentos para a conciliação com a ordem das coisas no mundo. O chamado “romance de aprendizagem” (ou “de formação”), tal como a *Éducation sentimentale*, sublinha os sentidos pedagógicos de uma vida que também é um percurso de formação não apenas dos sentimentos nem

<sup>422</sup> FOUCAULT, Michel. Postface à Flaubert: *Die Versuchung des Heiligen Antonius*. In: DEFERT, Daniel; EWALD, François (Orgs.). **Dits et écrits**: 1954-1975. Paris: Gallimard, 2001. p. 321-353.

<sup>423</sup> WEBER, Max. **Wirtschaft und Gesellschaft**. Tübingen: Mohr, 1980 [1922]. p. 694.

dos preceitos socialmente partilhados para sua correta educação, mas para as condições de pensamento de um sujeito no “teatro do mundo”.

Esta última expressão, aliás, tem longa trajetória na cultura ocidental, mas o fato é que no século XIX ela assume um sentido bastante específico: no Brasil imperial, por exemplo, em relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte em 1867, o dr. Luiz Barboza da Silva chamava a atenção para o invulgar papel da mulher – na função de “mãe de família” – para a missão de “expressar no coração do filho sentimentos nobres”.<sup>424</sup> Afinal, os sentimentos educados não são levados pelas adversidades e contingências de toda uma vida: “e então, esse filho chamado a representar no grande teatro do mundo o papel que lhe competir” poderá “preencher cabalmente o fim a que somos destinados neste mundo”. O “teatro do mundo” é o palco do drama moderno – e o bom governo dos sentimentos e das faculdades intelectuais é, por assim dizer, o enredo para a justa condução da vida. Não à toa, importantes tratados modernos de educação não deixaram escapar essa dimensão propriamente educativa dos sentimentos, atrelando-os, como um Locke por exemplo, à polidez (*politeness*) das maneiras e dos costumes no trato da sociedade civil: inseparável de uma educação dos sentimentos, tangenciando a sugestiva abordagem de Pierre Manent, a modernidade instaura, nos processos de cultura e de educação, uma determinação arbitrária do humano como uma perspectiva do cultivo moral dos sentimentos e das ideias.<sup>425</sup> No Império brasileiro, efetivamente, a infância baliza uma significativa mediação social que justamente intercala os processos de educação a uma percepção centrada nos sentimentos: um verdadeiro governo da vida educada. Escola, educação e instrução apenas logram construir as dinâmicas de produção e de reprodução de uma sociedade civil no Império se a educação dos sentimentos permite a conciliação entre a infância e o mundo imperial em uma espécie de “ordem moral das coisas”.

A infância e os processos de educação, nesse sentido, encontram nos sentimentos um elemento central para a relação com valores do agir. Não à toa, o difundido *The education of the feelings*, de Charles Bray, era um conhecido livro no Império brasileiro (o conselheiro Liberato Barroso, por exemplo, citava-o),<sup>426</sup> contando com várias edições

---

<sup>424</sup> SILVA, Luiz Barboza. **Relatório apresentado a Assembléa Legislativa do Rio Grande do Norte na sessão ordinária do anno de 1866 pelo presidente da província, o exm. snr. dr. Luiz Barboza da Silva.** [S.l.]: Typ. Dous de Dezembro, 1867. p. 4.

<sup>425</sup> MANENT, Pierre. **La cité de l’homme.** Paris: Flammarion, 1997. p. 193.

<sup>426</sup> BARROSO, José Liberato. A educação da mulher (III). **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 6, 1876c.

e acréscimos de conteúdo durante a vida do autor.<sup>427</sup> Trata-se de um pequeno sistema moral direcionado para os processos de educação da infância (*management of children*) em que o autor sistematiza os sentimentos pela forma (religiosos, estéticos, morais etc.) no sentido de oferecer um conjunto de procedimentos e considerações sobre o agir educado, já que efetivamente Bray entende os sentimentos como elementos constitutivos de uma *estrutura do caráter*.<sup>428</sup> As implicações dessa *démarche* são centrais para este passo da pesquisa, pois o texto ilumina uma dimensão importante dos processos de educação, aproximando-os de um ideal de civilização decorrente do desenvolvimento dos sentimentos morais dos indivíduos e de sua integração no campo da socialização. Bray, pois, não entende a educação simplesmente como um conjunto de práticas que, partindo da infância, permitem a constituição da pessoa (*person*) em sua adequação (*to get on*) ao mundo. O autor pensa, antes, no desenvolvimento e na direção das inclinações morais e das faculdades intelectuais que distinguem a formação humana dos demais animais (*lower animals*).<sup>429</sup>

Esse humanismo era inseparável do governo moral dos sentimentos e de suas perspectivas de educação ao longo da vida. Os sentimentos, portanto, devem ser educados – e não propriamente instruídos. Mas mesmo a boa educação sem os conteúdos edificantes fornecidos pela instrução – atividade, esta, muito mais ligada ao cultivo das faculdades intelectuais – parecia improfícua. De todo modo, essa concepção tipicamente moderna da ação pedagógica – a saber, a divisão entre educação e instrução, em parte derivada de Comenius, como projeto de uma grande didática, mas efetivamente sistematizada no Oitocentos –<sup>430</sup> fazia tanto sentido no mundo imperial que o esforço para reintegrá-la na mesma ordem de uma prática capaz de fornecer, a um só tempo, a educação moral das condutas e dos sentimentos respaldada pela instrução do intelecto não parece ter sido pequeno. Muitos, tal como o dr. Abilio Cesar Borges – o barão de Macaúbas –, entendiam que a educação

[...] não é ella discriminada da instrucção propriamente dita, quando, em essencia, são realmente distinctas; posto que marcam e se desenvolvem de par, e quasi sempre tão estreitamente ligadas, e

---

<sup>427</sup> BRAY, Charles. **The education of the feelings**. 2. Ed. Londres: Longman, 1849.

<sup>428</sup> Ibid., p. 151.

<sup>429</sup> Ibid., p. 156.

<sup>430</sup> Cf. PIAGET, Jean. Jan Amos Comenius. **Bureau International d'Éducation (Unesco)**, Genebra, v.23, n. 2, 1993.

mutuamente ajudando-se, que não é facil distinguil-as ou separal-as na pratica; sendo que, na acepção comum, pela palavra educação se exprimem os dous ramos de ensino.<sup>431</sup>

Uma educação dos sentimentos era impensável, portanto, sem a ancoragem de sua formação e das formas de sentir em uma gramática moral. É justamente essa relação fundamental com valores que, projetada sobre a constituição da infância, garante uma imagem da ordem social. O barão de Macaúbas acrescentava que

[...] de semelhante confusão procede em parte a degeneração dos costumes; porquanto os encarregados do ensino entendem, no geral, cumprido seu dever cultivando as facultades intellectuaes dos meninos, ensinando-lhes artes, lettras e sciencias, sem se lembrarem da parte mais importante de sua missão, a moral e religiosa.<sup>432</sup>

Em 1876, o cônego José Joaquim da Fonseca Lima,<sup>433</sup> sugerindo algumas questões (as chamadas “theses”) fundamentais para a escolarização no Império, era bastante claro ao defender que “a família, a escola e a parochia são as officinas do alicerce social. Se trabalhão de accordo, o edificio se levantará com solidez e belleza. Sem esse accordo, todo o trabalho é perdido. O exemplo é o melhor instrumento da obra”.<sup>434</sup> João Batista Calógeras, professor do Imperial Colégio de Pedro II, ponderava que “o menino não julga, porém sente; elle aprecia os sacrificios de quem o dirige”.<sup>435</sup> Se a educação é dirigida aos sentimentos por meio dos exemplos, a fala do professor José Vicente Ferreira Barros, na província de Pernambuco em 1878, defendia que “é ao coração que mais particular e diretamente se deve fallar ao menino; estudando cuidadosamente suas inclinações, para combater com diligencia e critério todas as más”.<sup>436</sup> Como ensinava o professor,

A docilidade, a brandura, a obediência, o respeito, o amor á virtude, o ódio ao vicio, são qualidades que os distinguem e recomendam; mas,

<sup>431</sup> BORGES, Abílio César. **Vinte annos de propaganda contra o emprego da palmatoria**. Rio de Janeiro: Typ. Cinco de Março, 1876. p. 28.

<sup>432</sup> Ibid., p. 28.

<sup>433</sup> A documentação manuscrita analisada no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro será citada a partir da notação (número de localização das pastas) e da página.

<sup>434</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 15.3.12 – Instrução Publica – Conferências Pedagógicas (1875), p. 37.

<sup>435</sup> CALÓGERAS, João Batista. Instrução. **Revista Popular**, Rio de Janeiro, v. 1, 1859. p. 97.

<sup>436</sup> Instrução Publica. **Conferencias Pedagógicas celebradas na cidade do Recife**. Recife: Typ. de M. Figueirôa, 1879. p. 112.

me perguntarão ainda, como a educação produz em uns resultados tão benéficos, e tão perniciosos em outros? Porque uns a receberão regular e outros não. De uns a educação é boa, e a dos outros é má, porque em uns, os costumes, que são as suas acções livres, referem-se a uma lei suprema, á lei de Deus, fundamento de todas as leis, e em outros não.<sup>437</sup>

A escola continuava na família e a família encontrava na escola uma extensão de suas funções. A instrução do intelecto não podia ficar alheia à educação: a temática é repetida quase como uma tópica na discussão oitocentista sobre ensino e escolarização. Em passagem pelas províncias do Norte, em 1852, também Gonçalves Dias não deixou de notar que, para a boa formação das três dimensões da vida individual (física, moral e intelectual), cumpria que à tarefa do professor fossem adicionadas a família e a Igreja. Em função do “negócio de pouca importância” que se tornava a educação, asseverava o já célebre poeta, “a família, a escola e a igreja são cousas inteiramente distintas, e que entre nós não se tocam nunca. O professor não se corresponde com o pai de família; o pastor não se informa dos filhos de suas ovelhas; não visita a escola; não sabe se tem ignorância nela, nem como em outras partes, se faz da instrução um dever religioso”.<sup>438</sup> Educar não era uma ação encerrada na escolarização – o saber escolar dos currículos e a prática institucional dos mestres apenas formalizavam uma prática social muito mais ampla que dizia muito de um mundo que ainda buscava reintegrar no cultivo dos engenhos os fundamentos morais da educação (aliás, núcleos estruturantes dos processos de educação e de seus circuitos na esfera educacional). O equilíbrio dos sentimentos, na ordem imperial, era uma distinção para o governo do mundo: assim ensinava um conhecido manual presente nas escolas normais, prescrevendo que

O homem, cujo aperfeiçoamento a educação se propõe desenvolver e dirigir, tem uma triplice natureza; seu corpo não é a totalidade de seu ser, é antes uma parte acessória: elle tem além d'isso uma alma dotada de intelligencia, capaz de conhecer a verdade, e capaz de escolher livremente entre o bem e o mal, nos actos da vida, segundo a influencia dos sentimentos, que o animam e as diversas inclinações.<sup>439</sup>

---

<sup>437</sup> Instrucção Publica, 1879, op. cit., p. 113.

<sup>438</sup> DIAS, Gonçalves. Relatório: 1852. In: MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias: 1835-1889**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. p. 523. (Vol. 2)

<sup>439</sup> PONTES, Antonio Marciano da Silva. **Compendio de Pedagogia**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Typographia da Reforma, 1873.

O professor Pontes, nesse sentido, ensinava que “a educação moral, muito mais importante, fôrma o coração, isto é regula o procedimento do homem”. Afinal, como processo de formação, o ato educativo significava ensinar os pequenos cidadãos “a seguir os dictames da virtude e a submeter-se aos preceitos da moral. É pois de todos os ramos da educação o que mais atenção merece, pois constitui o homem na altura, em que a Deus approve collocar-lo na criação”.<sup>440</sup> A conduta da vida como regramento dos sentimentos e das ações no mundo imperial implicava um verdadeiro ato de governo do indivíduo sobre si. Educar os sentimentos, pois, era a prática desse compromisso. Nos anos 1830, o visconde de Cairu já lograra sistematizar em um texto de “recommendação aos mestres e mestras”, um apêndice ao segundo tomo da célebre *Escola brasileira*, que “a Moral Humana tem por fundamentos o instinto, o sentimento, o interesse, o remorso ou o contentamento da consciência, para qualquer pessoa não causar mal á outra, e fazer-lhe todo o bem que lhe he possível”: para Lisboa, portanto, a educação dos sentimentos da moral humana deve ser revestida pelo conteúdo da moralidade religiosa, pois “a Moral Christãa funda-se de mais na intrinseca excelencia da virtude, e na pureza do desinteresse, em conformidade á vontade de Deos, manifesta, não só pela luz da Razão, mas tambem pela luz da Revelação”.<sup>441</sup>

Esses princípios, em Cairu, servem como pano de fundo para a rotinização quase utilitária da ordem política: à medida que, entre os anos 1850 e 1870, a delimitação do “público infantil” ganhava forma ancorada nos processos sociais do Império, a tônica de uma educação dos sentimentos seria redirecionada, talvez de maneira mais difusa, como elementos fiadores dos próprios critérios formativos elaborados internamente em uma esfera educacional. Interessante, nesse sentido, observar os pareceres escritos e proferidos pelos próprios professores nas Conferências Pedagógicas do município da Corte.<sup>442</sup>

<sup>440</sup> PONTES, 1873, op. cit., p. 50.

<sup>441</sup> LISBOA, José da Silva. *Escola brasileira ou instrução útil a todas as classes*. Rio de Janeiro: Typ. de Plancher-Seignot, 1827b. p. 10. (Vol. 2)

<sup>442</sup> Especialmente na segunda metade do século XIX, esse gênero de conferências e de exposições ganhou muita visibilidade: desde encontros propriamente pedagógicos até espaços em catálogos das cobiçadas Exposições Universais (assunto que será discutido no Capítulo 7 desta tese). Além da participação de célebres nomes do pensamento em educação – no Brasil, por exemplo, os nomes mais lembrados são certamente os do barão de Macaúbas e do dr. Menezes Vieira –, esses eventos ofereciam significativo espaço de *publicidade* para discussão de concepções educacionais. Cf. CARVALHO, José Murilo de. As conferências radicais no Rio de Janeiro. In: CARVALHO, José Murilo de. **Nação e cidadania no Império**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. BASTOS, Maria Helena Camara. Jardim de crianças: o pioneirismo do dr. Menezes Vieira. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2001. BORGES, Angélica; GONDRA, José Gonçalves. Política e arte de superar-se: um estudo acerca das Conferências Pedagógicas na Corte imperial. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, 2005. SCHELBAUER, Analette Regina. Método intuitivo e lições



Instituídas com o documento assinado em agosto de 1872 por João Alfredo Correia de Oliveira, as conferências retomavam uma antiga necessidade pendente desde os tempos de Couto Ferraz em 1854. Diretamente vinculadas ao circuito de debates construído na Corte a partir dos anos 1870, algumas implicações desses processos serão discutidas nos próximos capítulos.<sup>443</sup> Por ora, gostaria de analisar como as conferências representam, sobretudo, um espaço de *publicidade* para os temas em educação, ilustrando as preocupações de importantes autoridades e professores com o ensino no Império brasileiro. Organizadas anualmente em sessões, o ministro José Joaquim Fernandes Torres, no relatório de 1868, já indicava que

Seria de grande utilidade para o melhoramento do ensino a pratica de reuniões periodicas dos professores das escolas primarias, a fim de communicarem as observações e idéas que sua experiencia lhes suggerisse, e discutirem sobre as modificações que parecessem necessarias. Assim melhor se esclarecerião as questões, e mais seguramente poderião ser resolvidas. A occasião que por esse modo se offereceria aos professores para patentearem seu merecimento e zelo, e a consideração que merecerião do Governo os que mais se distinguissem, seria um forte incentivo para que se dedicassem com todo o interesse ao exercicio de sua nobre profissão.<sup>444</sup>

Homem de Mello – então inspetor geral interino da instrução pública na Corte – chamava de “elevadas funções”, dignas de concentrar “toda a energia da alma e os dotes do coração” na realização de um grande fim social: “iniciar a innocencia no conhecimento do bem e na pratica da virtude, desenvolvendo-lhe ao mesmo tempo a intelligencia”.<sup>445</sup> A idade da “innocencia” é a idade do longo aprendizado das coisas do mundo – ou, como informava o livro de Théodore Barrau, adotado como livro de leitura nas escolas públicas primárias, era o momento propício para que os meninos “se costumem a regular as suas acções com a conveniente exactidão”, projetando na memória, na inteligência e na vontade – essas três grandes faculdades do espírito – a capacidade do juízo correto e

---

de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Navegando pela História da Educação brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2006. SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

<sup>443</sup> Cf. Capítulos 8 e 9.

<sup>444</sup> TORRES, José Joaquim Fernandes. **Relatório apresentado á Assembléa Geral na segunda sessão da decima terceira legislatura**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1868. p.19.

<sup>445</sup> HOMEM DE MELLO, Francisco Inácio Marcondes. **Relatorio da Inspeçtoria Geral da Instrução Primaria e Secundaria do municipio da Corte**. Rio de Janeiro: Typ. Cinco de Março, 1873. p. 12.

justo.<sup>446</sup> Se o teatro do mundo é o aprendizado da ação correta, a perfeita representação não pode ser menos do que a longa educação dos sentimentos. O marquês de Maricá, leitura que chegava às escolas através dos célebres livros do barão de Macaúbas (com muitos exemplares das célebres leituras seriadas circulando República adentro, inclusive) registrava em uma de suas conhecidas *Máximas*: “no theatro deste mundo todos os actores e bailes são mascarados”.<sup>447</sup>

A presença da forma das máximas nos processos de educação do Império brasileiro é sintomática. Seja como orientação de condutas políticas dentro do espaço imperial (como em Cairu) ou como compilações de deveres pessoais em relação a virtudes e códigos de conduta (como nas lições do barão de Macaúbas, por exemplo), o conteúdo apresentado como máxima implica uma relação fundamental com a moralidade: conforme a arguta percepção de Erich Auerbach, “a paixão do moralista concentra-se toda na censura”.<sup>448</sup> Especialmente nos livros didáticos do período imperial, essa relação possui importantes desdobramentos. A aproximação com a infância no gênero didático, seja tomando os alunos como interlocutores ou ilustrando lições com bustos de grandes indivíduos, implica igualmente uma espécie de “efeito de distanciamento”. Não se trata, a rigor, de um caminho inverso, mas de uma via de mão dupla: o contato com o exemplo das condutas, no caso dos livros didáticos oitocentistas, só estabelece uma dimensão efetivamente pedagógica na medida em que as prescrições funcionam como corretivos externos, ou seja, como mensagem dirigida por um código moral exterior que pode ser generalizado. Nesse sentido, retomando os termos de Auerbach, a máxima, além de sua universalidade formal, supõe que a autoridade da fala repousa em uma “pessoa moral” capaz de, pelo distanciamento, apresentar sua própria separação/contraposição “aos contextos históricos em que vivem as criaturas humanas, em que agem os homens e ele mesmo”.<sup>449</sup>

Trata-se, portanto, da elaboração de novos contextos de sentido para as ações: essa talvez seja a dimensão mais significativa dos processos de educação no horizonte da *formação* da nação. A educação dos sentimentos aqui discutida certamente pode ser analisada no registro de uma elaboração de novos sentidos para as ações. Asseverava

<sup>446</sup> BARRAU, Theodore. **Os deveres dos meninos para com seus pais**. Pernambuco: Typ. Classica, 1872.

<sup>447</sup> FONSECA, A. J. P. **Collecção completa das máximas, pensamentos e reflexões do Marquez de Maricá**. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1850.

<sup>448</sup> AUERBACH, Erich. La cour et la ville. In: AUERBACH, Erich. **Ensaio de literatura ocidental**. Trad. Samuel Titan Jr. e José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Editora 34, 2012.

<sup>449</sup> *Ibid.*, p. 275.

Gonçalves de Magalhães, bem ao gosto do ecletismo espiritualista dos anos 1860, que “nada, porém, produz mais rapidos efeitos e maiores estragos no corpo do que as paixões”. Citava, para tanto, os dizeres do célebre dr. Corvisart: “se alguém nega de boa fé, ou simplesmente póe em duvida a funesta influencia physica dos affectos moraes sobre o coração, fique sabendo que o coração se rompe n’um acesso de colera”. Mais abstratos que a mera questão fisiológica, contudo, os sentimentos e as paixões devem ser educados, uma vez que “o homem não é só feitura da natureza; é um artista de si mesmo, destinado a aperfeiçoar o seu ser, como o esculptor lima, retoca e pule a sua estatuá”. Um leitor atento de Lamartine não deixaria de notar a semelhança no argumento: “nascemos um esboço, devemos morrer estátua” (*nous naissons ébauche, nous devons mourir statue*).<sup>450</sup> Ao passo que o poeta francês levantava o tema dos homens exemplares e dos grandes indivíduos (em registro marcadamente Romântico), o autor de *Suspiros poéticos e saudades* era menos grandiloquente:

Pela sua intelligencia e vontade, essas duas potencias prodigiosas que creão todas as sciencias e artes, elle não só melhora todas as cousas da natureza [...] como tambem se aperfeiçôa a si mesmo, augmenta sua belleza moral e physica, vigora e dilata a sua existencia.<sup>451</sup>

Embora a grandiloquência distancie ambos, certamente o tom *formativo* aproxima-os: o traçado de uma vida ordenada deve respaldar a formação do indivíduo e de suas inclinações a partir do sentido moralizante da própria biografia. Não à toa, o Segundo Reinado foi o período por excelência dos grandes vultos nacionais que, para muito além dos eruditos dos intitutos de história, ocupavam inclusive os livros didáticos.<sup>452</sup> O esforço de regramento dos sentimentos para a moralização da biografia individual, nesse sentido, evidencia que “ha no homem uma força, superior á força vital, cuja accção modifica prodigiosamente o corpo [...] e, methodicamente empregada, subjuga as paixões, modera os desejos, corrige os appetites”. Magalhães conclui que “todos esses factos, e mil outros que poderíamos citar, dependem da reconhecida accção do moral

<sup>450</sup> LAMARTINE, Alphonse. **Nouvelles méditations poétiques**. Paris: Hachette, 1880. p. 39.

<sup>451</sup> MAGALHÃES, Domingos José Gonçalves de. A velhice. **Revista Popular**, Rio de Janeiro, v. 14, 1862. p. 27.

<sup>452</sup> OLIVEIRA, Maria da Glória. **Escrever vidas, narrar a história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

sobre o physico”, entendendo que “o moral compõe-se da intelligencia que percebe, da sensibilidade que se modifica, e da vontade que opéra”.<sup>453</sup> O autor, enfim, prescrevia que

[...] a inveja, o odio, o orgulho, a ambição, a avareza abalão o systema nervoso, perturbão a circulação do sangue e produzem molestias que apressão a velhice [...] As molestias causadas pelos agentes physicos não serão tantas, nem tão perniciosas, sem o concurso das affecções moraes e dos nossos desregramentos que as provocão e alimentão [...] Se, desvairados pelas paixões, centenaes de infelizes se matão, pelas paixões raladas milhares envelhecem.<sup>454</sup>

Na pontual apreciação de Nietzsche, toda sociedade razoavelmente ordenada coloca as paixões para dormir (*einschlafen*).<sup>455</sup> A crítica do aforismo nietzschiano expõe uma concepção “contrautilitarista” do social, criticando a valoração e a funcionalidade do conveniente (*zweckmäßig*) e do inconveniente (*unzweckmäßig*) nas sociedades: expõe, fundamentalmente, como a rotinização da vida social está também escorada no governo das paixões, buscando na formalização de uma “consciência moral” a construção de sentimentos morais capazes de justificar o valor de uma ação. Sarcasticamente, aliás, o filólogo alemão não deixaria de inquirir impiedosamente as conveniências de sentimentos como abnegação, renúncia (*Selbstentäußerung*) e sacrifício ao “próximo” na construção de um homem dócil ao governo da vida: “há muito encanto e açúcar nos sentimentos de ‘para os outros’ e nada para mim”.<sup>456</sup> De qualquer forma, educar os sentimentos na formação da infância, além do vínculo político para a concretização do “bom cidadão”, implicava uma forma primeira de regramento e de ordenamento do próprio mundo da vida e das interações sociais. A moralização da infância e das ações, nas palavras do professor Augusto Candido Cony em 1872, sinalizava um

Facho luminoso que precede ao homem no cumprimento de seus deveres para com Deus, consigo mesmo e para com seus semelhantes, como outr’ora a columna de fogo que guiava os israelitas através do deserto, [...] deve a moral ser objecto dos constantes desvelos do educador [...] Conhecemos nas escolas publicas a necessidade de um livro de moral, onde hajão conhecimentos de civilidade, afim de que

<sup>453</sup> MAGALHÃES, 1862, op. cit., p. 28.

<sup>454</sup> Ibid., p. 26.

<sup>455</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Die fröhliche Wissenschaft*. Colônia: Anaconda, 2009 [1882]. p. 39.

<sup>456</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Jenseits von Gut und Böse*. Stuttgart: Reclam, 1988 [1886]. p. 41. (tradução minha).

possão os alumnos conhecer os deveres que tem a desempenhar não só na classe, mas igualmente na convivencia forçada com os os outros homens. A sociedade tem direitos e preceitos que lhe são peculiares e que muito convem saber aos que nella vivem. Ella frequentemente julga mal os homens pelas formas exteriores que apresentam.<sup>457</sup>

O professor Cony prosseguia a exposição, argumentando que “é na religião que se assentão e solidificação os alicerces que sustentão o templo erguido á moral. Todas as nações que procurão caminhar na vanguarda da civilisação, prestão incessantes cuidados ao culto divino”.<sup>458</sup> A íntima ligação entre moral e religião selaria o regramento da infância, sobretudo, como exercício prospectivo, ou seja, pela capacidade de valorar uma ação a partir de seus efeitos virtuosos. Em *Iaiá Garcia*, cujos trechos foram originalmente publicados nos anos 1870 nas páginas de *O Cruzeiro*, Machado de Assis também não deixaria de notar:

Sei que as paixões governam os homens, e que a força de as reger não é vulgar. Por isso mesmo é que se estima a virtude. No dia em que a natureza se fizer comunista e distribuir igualmente as boas qualidades morais, a virtude deixa de ser uma riqueza; fica sendo coisa nenhuma.<sup>459</sup>

A fala acima, de Procópio Dias, é sintomática na composição de um personagem para quem “a vida física era todo o destino da espécie humana”. À luz da narrativa machadiana, a citada fala do professor Cony de que a sociedade “frequentemente julga mal os homens pelas formas exteriores que apresentam” desdobra outras direções para o problema das virtudes nas ações sociais. A moldura moral com que o narrador de *Iaiá Garcia* tece as intenções ofuscadas pela intrincada trama de dissimulações do texto, nesse sentido, permite uma ilustração bastante enfática da formatação moralizadora que assume o dilema entre as formas da virtude e sua expressividade em comportamentos. O conveniente Procópio Dias, aliás, personagem que reservava “para si a porção de gozo compatível com os meios da ocasião”, “tinha o pior mérito que pode caber a um homem sem moral: era insinuante, afável, conversado”.<sup>460</sup> Aqui, na medida em que a sociedade

<sup>457</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 15.3.8 – Instrução Publica – Conferencias Pedagogicas (1872-1874), p. 33.

<sup>458</sup> *Ibid.*, p. 34.

<sup>459</sup> ASSIS, Machado de. *Iaiá Garcia*. In: LEITE NETO, Aluizio; CECILIO, Ana Lima; JAHN, Heloisa. **Machado de Assis: obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008a. p. 572. (Vol. 1)

<sup>460</sup> *Ibid.*, p. 551.

“julga mal os homens pelas formas exteriores que apresentam”, a dinâmica moralizadora permite entrever como o próprio juízo do narrador a respeito do questionamento moral do comportamento de Procópio Dias é fundamentado em uma contrariedade de expectativas em que as “formas exteriores” do comportamento, ao passo que podem mascarar o sentido subjacente às expressões de comportamentos sob a polidez e a afabilidade, justamente expõem a gramática moral que estrutura o juízo e a estima da formação de comportamentos e do governo das ações na sociedade imperial.

Das corrupções e dos vícios surgem os exemplos, assim como do aprendizado da virtude e do respeito nasce a sabedoria. O “velho” Cairu, afinal, ensinava que “o sábio sente as suas imperfeições, e fica humilhado; debalde se cansa em conseguir a sua propria aprovação”.<sup>461</sup> Não se trata necessariamente do erudito: trata-se, antes, daquele que sabe ponderar o juízo. É aquele que detém o controle do tempo não pelo que este traz de fugaz, mas pelo que este de algum modo autoriza aquele que o vive a distribuir, dentre as potências do espírito, a memória dos exemplos, a inteligência dos julgamentos e a vontade educada. A infância é justamente o momento de formação desse grande regramento do espírito que na velhice é convertido em exercício. A temperança e o respeito devem ser infundidos na criança para a colheita, no curso da existência, da conciliação com a “cena do mundo”. É assim que, em manuscrito assinado em 1872, Francisco Antonio de Faria, inspetor geral da Corte, perguntava “que é o homem? *Homo puer magnus*, diz o poeta”: o homem é um menino grande. Afinal, assim como corriqueiramente a infância oferecia uma imagem do homem e do cidadão de amanhã, o homem futuro nada mais era do que o fruto formado desde a infância:

[...] pois nós que não temos medo de menino pequeno que é mil vezes pior vamos agora ficar com medo de menino grande porque elle já escreve na imprensa, e falla contra as instituições do seu paiz, nos comicios e praças publicas? [...] Pois em uma epocha como a nossa em que se falla e escreve contra tudo e contra todos, em que depois de cansados os homens de escrever contra os principios fundamentais dos estados e suas instituições, contra a Religião e contra a moral, chegarão até o insulto da divindade [...] e cada dia levantão um novo jornal que é um pelourinho nefando em que se açoutão publicamente os cidadãos.<sup>462</sup>

<sup>461</sup> LISBOA, José da Silva. **Preceitos da vida humana**. Rio de Janeiro: Laemmert, [18--]. p. 91.

<sup>462</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 15.3.8 – Instrução Publica – Conferencias Pedagógicas (1872-1874), p. 7.

Em relatório assinado por Francisco de Souza Carvalho em São Paulo, em 1879, o ensino deveria projetar na infância uma série de virtudes morais e civis para a construção do homem político de amanhã: trata-se de despertar na infância uma espécie de “intelligencia embrionaria, fadada a romper a crisálida, e apparecer metamorphoseada na triplice sociedade á que pertende: a família, o Estado, e a humanidade”.<sup>463</sup> A escola e a educação inculcam no aluno “as noções de seu futuro dever politico e humanitario”. Ambas, ainda, “[...] são chamadas a converterem em prestante filho, irmão, esposo e pai, á quem dos sentimentos do lar domestico só conhece afagos paternos, em patriota á quem só pelo berço é cidadão, e em catholico á quem de christão só tem o baptismo. A escola, pois, é a vanguarda da civilisação, a garantia do futuro, de ordem e prosperidade nacional”.<sup>464</sup> Com clareza magistral, Antonio Candido aponta que

A partir do século 18 as ideologias do progresso forjaram a imagem de um homem perfectível ao infinito graças à faculdade redentora do saber. Era como se a mancha do pecado original pudesse ser lavada e o paraíso, em vez de ter existido no passado, passasse a ser uma certeza gloriosa do futuro. O século 19 se embalou na ilusão de que quando a instrução fosse geral acabariam os “males da sociedade” – como se ela pudesse substituir as reformas essenciais na estrutura econômica e social que, estas sim, são requisito para se tentar a melhoria da sociedade e, portanto, dos homens.<sup>465</sup>

À parte o ferrão crítico com que Antonio Candido conclui a fala, o entusiasmo das elites imperiais com a educação implicava o entendimento de que educar era conduzir os sentimentos ao *estado da civilidade*. Por este motivo, em texto datado de dezembro de 1875, o professor Manoel J. Pereira Frazão entendia que “este atraso da nossa pedagogia, de que tem resultado a negação completa da educação”, era obra de gente “que pensa que a educação deve competir exclusivamente á familia, ficando ao mestre só o cuidado de

---

<sup>463</sup> CARVALHO, Francisco Aurélio de Souza. Inspeção Geral da Instrução Pública de São Paulo. In: BRITO, Laurindo Abelardo de. **Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo pelo presidente da provincia, Laurindo Abelardo de Brito, no dia 5 de fevereiro de 1880**. Santos: Typ. a Vapor do Diario de Santos, 1880. p. 9.

<sup>464</sup> Pude analisar as implicações dessa concepção de ensino na construção política do Brasil imperial em outro texto. Cf. NARITA, Felipe Ziotti. Religião e construção política do Brasil imperial. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-SP, n. 20, 2010, Franca. **Anais do XX Encontro Regional de História da ANPUH-SP**. Franca: FCHS-Unesp, 2010.

<sup>465</sup> CANDIDO, Antonio. Professor, escola e associações docentes. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, 2003.

transmittir ao discipulo as idéas contidas nos livros didáticos em uso”.<sup>466</sup> Educar, pois, supõe uma preparação. Supõe preparar os sentimentos para o governo de si e dos outros em sociedade: ou, ainda melhor, educar “é dirigir, é conduzir o ente racional do estado bruto *de natura*, ou de ignorância, até faze-lo cidadão útil, capaz de preencher as funções sociaes que lhe competem”. Aqui, a mobilização dos processos de educação como dinâmicas de uma civilização da infância fica explícita. A bem da verdade, essas impressões – reunidas pelo professor Frazão em um manuscrito intitulado *Memoria sobre a disciplina escolar* – implicavam uma atividade reflexiva da infância, construindo a imagem de uma escola portadora dos conhecimentos que davam sentido a todo o curso da vida. A escola deve ser o exercício da vida cotidiana e, por isso, “o menino, como eu já disse em outro trabalho, deve ver na escola uma miniatura da sociedade”. Os futuros papeis sociais da infância, domesticados desde as primeiras letras, preencheriam funções e predicados para o bom exercício da vida civil: em documentação encaminhada à Inspetoria Geral do município da Corte, o professor Frazão explicava que seus objetivos consistiam em:

1. – Responsabilidade effectiva de todos os seus actos. Esta noção póde-se dizer que falta completamente no paiz.
- 2<sup>a</sup>. – Respeito ás autoridades constituídas, distinguindo a deferencia, que lhes é devida, do sentimento baixo da adulação.
- 3<sup>a</sup>. – Distincção clara entre o cidadão zeloso que defende seus direitos, e o insolente, que offende as autoridades [...]
- 4<sup>a</sup>. – Urbanidade para com os inferiores.
- 5<sup>o</sup>. – Distincção clara entre a lei e o capricho pela obediência só a ordens legaes de superior legitimo.
- 6<sup>a</sup>. – Respeito ás censuras da opinião publica.
- 7<sup>a</sup>. – A economia e o valor do trabalho.
- 8<sup>a</sup>. – Código penal e criminal.
- 9<sup>a</sup>. – O codigo de processo.

---

<sup>466</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 15.3.11 – Instrucção Publica – Conferencias Pedagogicas (1875), p. 2.



10ª. – A caridade.

11º. – Grande numero de pequenas noções da vida pratica.<sup>467</sup>

A partir dessa imagem da escola como uma espécie de “sociedade em miniatura”, o professor Frazão era pontual em seu entendimento da disciplina: “ninguém ignora que a *disciplina* é a condição de qualquer *systema* escolar”.<sup>468</sup> O clássico trabalho de Philippe Ariès oferece *insights* teóricos centrais nesse sentido.<sup>469</sup> Para além da célebre tese da “aparição” da infância como objeto de atenções/preocupações durante a Época Moderna (especialmente entre os séculos XVI e XVII), a abordagem do historiador francês sugere uma linha a partir de um argumento que talvez tenha ficado um pouco à margem das recepções de sua marcante obra nas ciências sociais: abordando o problema a partir da coerência de grandes estruturas e imagens das formas de pensar e de sentir (as *mentalités*), o historiador francês demarca, justamente como traço distintivo da Época Moderna nas percepções sobre a infância, o entendimento de que as práticas de educação eram inseparáveis de uma estruturação das prescrições disciplinares.<sup>470</sup> O próprio modelo de escolarização organizado em torno dos liceus, internatos e escolas normais (instituições que conheceram seu ápice, inclusive, no Oitocentos) impõe diante do restrito círculo familiar um regime de condução e de temporalização na formação do indivíduo.

Este passo, na perspectiva de Ariès, é central. Entendido como o principal distintivo para o entendimento da escolarização moderna, a separação (*mise à part*) e o esforço de racionalização sobre os comportamentos da infância desenham uma ampla dinâmica de moralização.<sup>471</sup> Organizando a própria atenção da infância em relação à família, nesse sentido, essa dinâmica inscreve as afeições da família em uma autêntica “revolução sentimental”, cujo núcleo disciplinar passa a ser fundamental. A institucionalização da infância, nesse sentido, é apenas a exterioridade de uma dinâmica construída em torno da conformação e da educação dos sentimentos: a disciplina representa, sobretudo, o núcleo que estrutura a socialização moderna disparada pelos

<sup>467</sup> FRAZÃO, Manuel José Pereira. Resumo. In: FIGUEIREDO, José Bento da Cunha. **Relatorio da Inspectoria Geral da Instrucção Primaria e Secundaria do municipio da Corte**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878. p. 34.

<sup>468</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 15.3.11 – Instrucção Publica – Conferencias Pedagogicas (1875), p. 7.

<sup>469</sup> ARIÈS, Philippe. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Éditions du Seuil, 1975.

<sup>470</sup> *Ibid.*, p. 213.

<sup>471</sup> *Ibid.*, p. 8.

processos de educação, interligando a exterioridade das condutas a uma relação de sentido com um conteúdo específico do agir – como discutirei adiante, uma *obediência*. Nesse ponto, aliás, a analogia da escola como uma “sociedade em miniatura” era perfeitamente plausível para a configuração da esfera educacional no Império.

A bem da verdade, no caso da documentação aqui analisada, o professor Frazão, atuante mestre da Corte, não falava sozinho a respeito desse entendimento. Nas volumosas remessas de petições e registros de livros didáticos e materiais escolares junto à Inspeção Geral de Instrução Pública da Corte, em 1871, um relatório era enfático em asseverar que “é incontestável que os meninos devem ser tratados como cidadãos futuros, e como o ente humano é essencialmente dado á imitação, é lhe necessário modelos de virtude, de lealdade, de abnegação e de patriotismo para se inspirar dos mesmos sentimentos nobres”.<sup>472</sup> Uma folheada nos mais difundidos “tratados” pedagógicos da época possibilita verificar a importância da disciplina, da vigilância e da autoridade na educação da infância: seja no já citado compêndio de Antonio Pontes, seja na austeridade (*fermeté*) do professor do difundido texto de Daligault,<sup>473</sup> a prática disciplinar para a vida e as regras da organização social era fundamental nos processos de educação. No entendimento de Frazão, a exterioridade da disciplina só fazia sentido se a própria infância internalizasse a conduta como regramento das próprias formas de sentir. Afinal,

Nas nossas escolas chama-se bem comportado, não o menino que se distingue por seus actos de virtude, porem o que não faz nada, fica socegado, não faz barulho, não incommoda o mestre; os outros são sempre mal comportados, ou pelo menos incommodos! [...] Com effeito, tirar o movimento á criança é tirar-lhe a vida. O menino, assim educado por atropelamento, torna-se por habito hypocrita e dissimulado! Um professor allemão, eminente pedagogista, diz com grande espírito: “quando o menino não faz barulho, faz coisa peor”. O barulho é, portanto, o mais innocente dos actos das creanças, até porque é o unico que não deixa vestígios.<sup>474</sup>

O menino deve, pois, “pensar e obrar; e os pensamentos e os actos devem emanar de factos quotidianos da vida collegial. De sorte que ao sahir da escola, elle conheça

<sup>472</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 11.3.34 – Instrução Publica – Livro e material escolar. p. 32.

<sup>473</sup> DALIGAULT, Jean-Baptiste. **Cours pratique de Pédagogie**. Paris: Dezobry et E. Magdeleine, 1851.

<sup>474</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 15.3.11 – Instrução Publica – Conferencias Pedagogicas (1875), p. 8-9.

praticamente os actos mais importantes da vida civil”: “para induzir a criança a amar as nossas instituições politicas”, o mesmo professor dizia apresentar “a seos olhos a escola sob a apparencia de um pequeno estado”. As virtudes e a educação dos sentimentos evidenciavam os nexos sociais que reuniam indivíduos singulares em associações por meio da rotinização dos valores do campo da moralidade em formas de agir e em seus sentidos expressos como sentimentos morais. A relação entre a escola, os processos de educação da infância e a sociedade imperial, tematizando o conhecimento do “viver em conjunto”, implicava o próprio exercício dos sentimentos e de sua dinâmica de reconhecimento e estima a partir de fundamentos morais:

Outro erro, em que cahem frequentemente as crianças [...] é confundir respeito devido á autoridade com a humilhação, a baixeza, sentimentos que tirão ao homem sua dignidade. Para firmar no animo da criança uma distincção bem clara [...] eu introduzi no regulamento orgânico o direito de queixa, e a responsabilidade das autoridades; e na pratica faço comprehender por factos quotidianos, que, de um lado, podem-se cumprir todos os deveres do cidadão sem comprometter a dignidade propria, e fazendo-a respeitar; e de outro lado pode-se governar com muita força moral, e ser obedecido sem ser grosseiro para com os inferiores, nem impor-lhes humilhações.<sup>475</sup>

Em registro semelhante, o professor Gustavo José, em 1876, argumentava sobre o papel da disciplinarização da infância como forma de educação dos sentimentos. Como governo das afeições e moralização das expressões do agir, a educação dos sentimentos elaborava uma chave de racionalização das formas de sentir na medida em que as dinâmicas da punição e da consciência moral respaldavam a obediência e a conformação em relação a valores. O citado professor asseverava, nesse sentido, que

A disciplina é a protectora da piedade e da fé; a guarda dos costumes e dos grandes estudos; a inspiradora de um espirito puro; a conservadora da docilidade, do respeito e da afeição; a senhora, a dispensadora e thesoureira do tempo; a mola real, o musculo principal de todo o regulamento; e quando preciso, a vingadora das infracções.<sup>476</sup>

---

<sup>475</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 15.3.11 – Instrucção Publica – Conferencias Pedagogicas (1875), p. 10.

<sup>476</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 15.3.12 – Instrucção Publica – Conferencias Pedagogicas (1875), p. 77.

A prática de educação e de instrução implicava “levar os meninos a formar conceitos, que, amadurecidos pela idade, constituirão a base de sua vida futura” – no limite, as teses expostas, conforme as próprias palavras do professor Frazão, pretendiam mostrar que “a obediência só por si não basta para conter as crianças”. Além da pura conformação aos valores, o sentimento da obediência deveria estar vinculado à interiorização de conceitos da correta conduta da vida. Como bem lembra Weber, a *obediência* formaliza a ação do que obedece como se o conteúdo da ordem (*Befehl*) estruturasse uma *máxima* para os procedimentos/conduitas (*Verhalten*),<sup>477</sup> de modo que a própria motivação da ação educada perpassa condutas (“éticas”) pautadas no dever e na consciência moral (*Gewissenhaftigkeit*).<sup>478</sup> Como base do regramento e da moralização dos sentimentos na infância, a obediência era a possibilidade de elaboração de um contexto intersubjetivo de entendimento em que os sentidos e as intenções depositadas nas ações explicitavam as assimetrias do reconhecimento e da integração no interior da própria dinâmica de elaboração de uma sociedade imperial, o que dinamiza os processos de educação para além do horizonte prescritivo das estruturas de moralidade. O difundido *Tesouro de meninos*, por exemplo, ilustrava justamente como o castigo era apenas a condição externa/física de um conteúdo cujo imperativo deveria ser apreendido – a obediência, além de ordenar ações e condutas a partir de pautas morais, sedimentava uma ordem para a própria vida política e social, desdobrando os processos educativos para muito além da escola. O conhecido livro, nesse sentido, garantia que

O menino docil põe todos os seus esforços em seguir os conselhos de seus Mestres, instrue-se mais facilmente, poucas vezes é castigado, e faz-se habil. Julgai quanto lhe será agradável para o depois ver-se mais instruído, e mais estimado do que tantos ignorantes, que pela maior parte forão obstinados, e preguiçosos na sua infancia. O menino docil fórma para si um futuro agradável. Toda a nossa vida é preciso obedecer, meus filhos. Hoje é a vossos pais, e a vossos mestres; ao depois será aos vossos superiores, aos vossos deveres, ás circumstancias, e até mesmo a pessoas, de quem tereis feito pouco caso. Ninguém jamais pode fazer quanto lhe dá na vontade; todos os homens, até mesmo os mais ricos, dependem uns dos outros. Felicitai-vos por

---

<sup>477</sup> WEBER, 1980, op. cit., p. 123.

<sup>478</sup> Ibid., p. 682.

tanto, meus amiguinhos, de saber dobrar o vosso caracter á obediencia.<sup>479</sup>

As ideias do professor Frazão, aliás, de algum modo lograram alguma influência nos debates sobre educação da Corte. O professor José Alves da Visitação abria suas “breves considerações” sobre o ensino retomando a fala de Frazão: a educação implica conduzir o “ente racional do estado bruto de natura ou de ignorancia até fazel-o cidadão util”.<sup>480</sup> Acrescentava, ainda, que a instrução do intelecto sem o cultivo da sã moral tornava impossível a aquisição de “idéas claras sobre as questões sociaes mais importantes”: a infância e a mocidade, desse modo, tornavam-se vítimas de “leituras pouco piedosas” em que só encontrariam “louvores ao vicio e motejos á virtude”. Afinal, “o homem instruido sem educação, é como o navio sem leme que só por um acaso feliz chega ao porto desejado”. A leitura instruída pode ser completamente diferente da leitura educada – esta é necessariamente correta, sobretudo, porque põe freios à imaginação. O professor garantia que

O indivíduo que aprendeu a ler, mas nunca conheceu os principios da moral, nunca se accostumou em sua infancia a respeitar a seus superiores e a tratar com benevolencia a seus subordinados nunca poderá seguir a maxima recommendada pelo Divino Mestre: Amai-vos uns aos outros [...] Orgulhoso de sua instrucção, deixar-se-ha levar por doutrinas, cujas idéas venenozas, occultão-se na mais pomposa linguagem, levará após si outros desprevenidos, e d’este modo será causa de perturbações na vida social.<sup>481</sup>

Parte significativa da produção cultural oitocentista não se afasta desse argumento. O teatro do dr. Castro Lopes, nome muito próximo do Imperial Instituto Artístico (de Henrique Fleiuss) e do grupo da célebre *Semana Ilustrada*, era exemplar. Talvez não tanto em função do nível de elaboração estética e de composição dos atos – como já assinalou a fortuna crítica da obra escrita por Joaquim Manoel de Macedo e Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro –, mas certamente “exemplar” porque joga com certas lições de moralidade no sentido de instruir e, sobretudo, educar o público para uma

---

<sup>479</sup> BLANCHARD, Pierre. **Thesouro de meninos**. 6. Ed. Lisboa: Typographia de Antonio José da Rocha, 1851. p. 181.

<sup>480</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 15.3.13 – Instrução Publica – Conferencias Pedagogicas (1880-1889), p. 55.

<sup>481</sup> *Ibid.*, p. 56.

reta conduta no “teatro do mundo”. Desde *Abamoacára*, nos anos 1840, e o abnegado padre Sebastião, que acreditava ser um digno continuador de Nóbrega e de Anchieta, até os três atos que compõem *A educação*, a escola dos costumes encenada pelas obras pretendia fotografar a sociedade, tentando respeitar o critério de verossimilhança (“quase o grão de verdade”) e produzir o efeito moralizante como se a ação dramática encerrasse nos desacertos do mundo a correção e a justeza das coisas conforme a “boa formação” fornecida pela unidade daquele par tipicamente moderno: instrução e educação. A apreciação de Fernandes Pinheiro recompilada no *Dicionario bibliográfico português*, de Inocêncio Francisco da Silva, era certa ao afirmar que se tratava de uma peça de um “realismo decente e moderado”, já que

[...] não escandalisa o publico com a exhibição dos asquerosos quadros do vicio; que não blasphema contra a sociedade, tornando-a responsavel pelos desvarios de alguns de seus degenerados membros; que finalmente faz sobresahir a moral da urdidura do drama, da situação dos personagens, e não das ôcas teorias.<sup>482</sup>

Tudo isso fica mais claro nas cenas de *A educação*. Tentando resgatar algumas virtudes que, por conta de “theorias falsas e perigosas descriptas nesses dramas inverossimeis e escandalosos”, acabavam enredadas no “tremedal do vicio”, explicitava uma condenação fundamental a certas leituras que traziam “infiltradas nas flores da rhetorica o veneno que vae marmorizando o coração”.<sup>483</sup> Acompanhar o desfecho dramático do curso da vida de Julio na obra do dr. Castro Lopes é, pois, acompanhar o naufrágio daquele “navio sem leme” que é a instrução indevidamente educada. Se Julio era dado à “leitura indiscreta desses romances”, o curso de sua existência não podia ser outro senão o daquele que foi destinado a assistir “enquanto estiver no theatro do mundo, ao espetáculo de uma sociedade corrupta que se debate entre o vicio e a descrença de tudo quanto há de santo e respeitavel”. Já *Os três companheiros de infância*, “drama em 4 actos” de Gomes de Souza, narra o “fim desastrado” do jovem Romualdo, praticamente “uma criança, sem experiencia alguma do mundo, dotado de uma imaginação muito viva, de uma natureza ardente, sensível, amante dos prazeres e das aventuras” – o autor asseverava que “todas essas qualidades, que sob a influencia única de bons conselhos e

<sup>482</sup> SILVA, Innocencio Francisco. **Dicionario bibliographico portuguez**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1867. p. 114. (Vol. 8)

<sup>483</sup> LOPES, Antonio Castro. **A educação**. Rio de Janeiro: Typ. Perseverança, 1865. p. 60.

exemplos, teriam de dar os mais bellos fructos, perverter-se-hão talvez com os exemplos e os conselhos d'aquelle libertino".<sup>484</sup>

O próprio desregramento dos sentimentos impede, a todo instante, a conciliação com o teatro do mundo – que, justamente por isso, encontra no drama o gênero para a narração de uma vida. O teatro, aliás, toma como referência a vida da nação para convertê-la em verdadeiro palco da moralidade – uma “escola de moral”. Termo que, a bem da verdade, pode ser entendido para além da metáfora, uma vez que o próprio enredo e as situações eram verdadeiras “instituições” educacionais.<sup>485</sup> Nesse sentido, as célebres *Lições dramáticas*, de João Caetano dos Santos, defendiam que “a arte dramática é a imitação da natureza, e não a realidade della”,<sup>486</sup> derivando importantes consequências para seu argumento: “notem bem a diferença que ha entre uma e outra cousa; imitar, é fazer uma cousa em tudo parecida; igualar, é fazê-la tão semelhante, physica e moralmente, que se não possa distinguir uma da outra”.<sup>487</sup> Ao citar, inclusive, o célebre compêndio do dr. Mello Moraes sobre a fisiologia das paixões, o autor relacionava um conjunto de impressões e sentimentos estéticos (nervos, entusiasmo, terror, piedade etc.) para, enfim, alicerçar seu entendimento de que

O theatro, bem organizado e bem dirigido, deve ser um verdadeiro modelo de educação, capaz de inspirar na mocidade o patriotismo, a moralidade e os bons costumes; e, ou seja por esta, ou por outras razões, as nações cultas se tem esmerado em aperfeiçoá-lo, parecendo-me que o estrangeiro póde, á primeira vista, graduar a illustração de um povo, pela maior ou menor perfeição e regularidade do seu theatro.<sup>488</sup>

A condenação das leituras ou ações pouco edificantes (quando não fantasiosas), além de denunciar os abusos das paixões e dos caprichos, trazia uma necessidade de controle dos devaneios da imaginação – o que um arguto contemporâneo certa vez disse ser “a imaginação abrangendo e modelando a vida”.<sup>489</sup> Esse argumento, aliás, é muito

<sup>484</sup> SOUZA, Constantino Gomes de. **Os tres companheiros de infancia**. Rio de Janeiro: Typ. de Paula Brito, 1861. p. 7.

<sup>485</sup> CANO, Jefferson. **O fardo dos homens de letras: o “orbe literário” e a construção do Império brasileiro**. 2001. 407 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. SILVA, Luciane Nunes da. **O Conservatório Dramático Brasileiro e os ideais de arte, moralidade e civilidade no século XIX**. 226 f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niteroi, 2006.

<sup>486</sup> SANTOS, João Caetano dos. **Lições dramáticas**. Rio de Janeiro: Typ. de Villeneuve, 1862.

<sup>487</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>488</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>489</sup> NABUCO, Joaquim. **Minha formação**. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1956 [1900]. p. 76.

próximo daquele que, no plano da teoria do romance, Costa Lima acredita exercer uma espécie de “controle do imaginário”, subordinando o discurso ficcional à verdade histórica e aos costumes e, de alguma forma, retardando a legitimação do romance no mundo ocidental.<sup>490</sup> De todo modo, a inserção de temas de educação em parte das discussões estéticas do Império demonstra a complexa interdependência entre preocupações formais da esfera literária (e “artística”) e conteúdos dirigidos à educação da nação: o próprio Antonio Castro Lopes, por exemplo, além de conhecido latinista e autor de teatro, assinava a autoria de livros didáticos e de leitura para a infância. Autores como Joaquim Manuel de Macedo, Gonçalves Dias, Joaquim Norberto de Sousa Silva e Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro redigiram livros didáticos e textos efetivamente engajados na esfera educacional. Trata-se da construção de um perfil de atividade letrada que estrutura as dinâmicas do meio literário também como desdobramentos de processos de educação.<sup>491</sup>

À parte a inserção dos grupos letrados na porosidade da esfera educacional aqui investigada, gostaria de retomar um aspecto importante daquelas condenações à imaginação e o apego à “verdade histórica” dentro dos processos de educação. O controle da imaginação, nesse sentido, era fundamental para a moralização dos sentimentos. Além disso, esse esforço não deixava de assinalar uma imagem bastante particular da infância e de sua gramática moral. Um artigo assinado por P. A. Miranda argumentava que “o que mais importa na infancia é fortalecer o corpo, dirigir os instintos e educar os sentimentos”.<sup>492</sup> O autor prescrevia que “não se lhes contem, como é costume, contos de bruxaria nem fabulas tristes e pavorosas, que espantam e assustam a imaginação das creanças, e até podem desarranjar-lhes a saúde”, preferindo o ensino “da doutrina christã e entretenham-se com a leitura do Resumo da Historia Sagrada de Edom”. Fiel a certo critério da “verdade histórica” comprometido com a narrativa bíblica, o citado compêndio de Jacques Edom, para além de governar os perigos da imaginação, apresentava à infância fatos positivos: desde a criação do mundo, que teria ocorrido, então, há 4963 anos, até a sétima idade da história universal (que se estenderia do nascimento de Cristo até 1877), o livro apresenta 24 capítulos que, ao passo que moralizam as condutas e os sentimentos

---

<sup>490</sup> LIMA, Luiz Costa. **O controle do imaginário e a afirmação do romance**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

<sup>491</sup> ROZEAUX, Sébastien. **La genèse d’un “grand monument national”**: littérature et milieu littéraire au Brésil à l’époque impériale. 800 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Lille 3, Lille, 2012.

<sup>492</sup> MIRANDA, P. A. Educação intelectual da infancia (III). **A escola**, Rio de Janeiro, 1877.



por meio das paixões e erros que desfilam diante da infância na história universal (sob a temporalidade estabelecida pela história sagrada), garantem, segundo o autor, a certeza histórica dos fatos e juízos narrados.<sup>493</sup> O forte apelo do texto à memorização implica a própria moralização exigida no agir: ensinando pelos exemplos, a ideia de “fixar os factos na memória e intelligencia” indica que a própria moralização dos comportamentos toma como condição a atualização das prescrições estruturadas pela narrativa na “marcha dos acontecimentos”. Marcha que, pela memória e pelos modelos moralizantes apresentados, julga o próprio presente: na lição sobre Jerusalém, cidade então sob domínio turco-otomano, o compêndio ensina que “tal é o caracter do governo turco que domina em Jerusalem. Alem disso, o aspecto dessa cidade é profundamente triste, da mesma sorte que a natureza que a cerca. Parece que esta terra, há dezoito séculos não se consola de ter sido testemunha da imolação do Homem-Deus”.<sup>494</sup>

Os processos de educação, ao passo que articulam a esfera educacional como um campo social de atuação, oscilam, sobretudo, entre os polos da casa e da escola. Quando a educação dos preceitos morais não “vem de casa”, a escola não pode se esquivar da tarefa. É por isso que o professor José Bernardes Moreira acreditava que concorria também para a “indisciplina escolar a completa falta de educação domestica, tanto moral como religiosa”.<sup>495</sup> É por isso que, não à toa, o mundo oitocentista sugeria o trabalho do professor como uma espécie de “sacerdócio”: importante figura na esfera educacional, o professor e sua função estruturavam os processos de educação como um ato de civilização – derramamento das “luzes do ensino” para o aprendizado dos fatos morais que conduziam o cantado “ser bruto de natura” no sentido do “esclarecimento” dos fundamentos morais do viver em sociedade. A escola parecia uma realidade suspensa, muito longe do vulgar: era uma clara separação em relação ao mundo dos vícios, tentando corrigi-lo com o regramento de todos os sentidos e dos sentimentos. Ainda seguindo o raciocínio do professor Moreira, o mestre era insubstituível na condição de aplicar “grandes esforços para conter a uns e fazer comprehender a outros os principios da doutrina e da moral que elles deveriam saber desde a mais tenra infância, mas que os ignoram, engolfando-se desde criancinhas em todos os máos costumes, que adquirem pela vista e ouvidos nas ruas e outros logares, focos de devassidão”. A própria estrutura física

---

<sup>493</sup> EDOM, Jacques. **Resumo da história sagrada**. Rio de Janeiro: Academia de J. G. de Azevedo, 1877.

<sup>494</sup> *Ibid.*, p. 235.

<sup>495</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 15.3.12 – Instrução Publica – Conferencias Pedagógicas (1875), p. 9.

dos estabelecimentos de ensino, aliás, contribuiria para esse corte social entre o mundo educado e as ruas, já que, ainda segundo aquele professor,

As casas devem ser sobradadas, e sempre que for possível construídas nos centros dos terrenos; e n'aquellas sem que se não puder verificar esta ultima condição, suas aulas devem ficar nos commodos mais distantes das ruas, afim de que os trabalhos escolares não sejam perturbados pelo grande barulho que continuamente ha em quasi todas [...] No salão se reunirão os alumnos nas casas exigidas, e nas saletas se leccionarão as diversas turmas ou classes, tendo se principalmente em consideração que, quanto menores forem os grupos tanto mais facil será contel-o em regular a disciplina, dando-se assim aos alumnos o ensino das diversas materias sem a menor perturbação, difficil de evitar nas grandes reuniões de pessoas sensatas quanto mais nas de crianças.<sup>496</sup>

Se a educação dos sentimentos pretendia a conciliação com a ordem do mundo, ela não mirava aquele mundo das ruas povoado de vulgaridade: pretendia, antes, conciliar a educação com a possibilidade de correção do “teatro do mundo” – conciliação que não é uma receita moderna: estava escorada na verdade do tempo. A própria imagem da tradição, nesse sentido, era evocada como uma verdade que, atravessando as épocas, era atualizada *hic et nunc* pelos descaminhos que a vida pode oferecer. O professor Augusto C. Xavier Cony, por exemplo, dizia que a “exactidão” e a “ordem”, desde que observadas, tornavam-se “entre os alumnos como uma tradição que os antigos transmittem aos novos e todos conservam seguindo-a”.<sup>497</sup> O professor finalizava fazendo crer que “si em menino aprender a ser servil, e actuar em todos os actos como uma machina, cujo principio motor era a vontade do pai e do mestre”, tornando-se homem “não desmentirá seu passado, ou tomando o extremo opposto, se revoltará facilmente contra a sociedade que o não soube educar”. Educar os sentimentos da infância implicava, fundamentalmente, um ato de bom governo e de elaboração de uma imagem da ordem social. O regramento e a domesticação dos sentimentos eram a própria possibilidade de que a infância descobrisse e conhecesse seu lugar no mundo imperial. Hipocrisia, dissimulação, insolência: a infância, como um jogo de espelhos, mostra como a sociedade imperial entendia a formação de seus próprios cidadãos para a vida pública.

---

<sup>496</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 15.3.12 – Instrução Publica – Conferencias Pedagogicas (1875), p. 9.

<sup>497</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 15.3.10 – Instrução Publica – Conferencias Pedagogicas (1874), p. 45.

Em muitos sentidos, afinal, o menino é pai do homem. Aqui, a dualidade homem/cidadão é novamente integrada em sua unidade moral básica a partir dos processos de educação (o “bom cidadão”). Uma dupla configuração teórica pode ser derivada dessa dualidade: a mobilização dos processos de educação da infância difusos pela esfera educacional, enfatizando a educação dos sentimentos como vetor de moralização do agir, oferece uma imagem da ordem social na medida em que assume o regramento dos sentimentos como mediação da própria efetivação de uma forma social e de uma sociedade imperial. O próprio professor Manoel José Pereira Frazão, com sua já conhecida defesa de rígidos sistemas disciplinares, garantia que

O defeito mais vulgar entre as crianças, e até entre os adultos, é confundir a defesa dos direitos legítimos com a insolência, que offende aos que governão tirando-lhes muitas vezes até a possibilidade de fazer justiça. Este vício é um dos mais perigosos. Cumpre ao professor impedir que elle se dissolva na mocidade que elle educa. Porque, desenganemo-nos, os homens não passam de crianças grandes; e o cidadão é na sociedade o que o fizerão ou deixarão fazer na escola.<sup>498</sup>

O circuito de saberes sobre a educação da infância elabora um campo de atividade e de preocupações da sociedade civil por meio de seus nexos internos de articulação e composição. Não se trata, portanto, de uma tibieza ou de um inacabamento da sociedade imperial. Meu argumento é que sua condição de tangibilidade repousa, sobretudo, nos horizontes estruturados pelos processos de educação da infância (tanto na difusão de temas e debates dentro da esfera educacional quanto na elaboração das prescrições sobre a ordem social). O primeiro Nelson Werneck Sodré, nos anos 1940, autor de contribuições importantes para uma teoria da formação da sociedade no Brasil, elaborou um esquema interpretativo que pode ser discutido à luz da pesquisa aqui conduzida. Trata-se de um percurso teórico que, em artigo publicado na célebre revista *Cultura Política*, analisava as condições de formação de uma sociedade imperial no contexto da passagem do ruralismo para a constituição de classes e grupos urbanos a partir da segunda metade do século XIX.<sup>499</sup> Enfatizando a tibieza da organização social, o historiador argumentava que, proveniente de uma sociedade agrária de tipo colonial, cujos desdobramentos

---

<sup>498</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 15.3.11 – Instrução Publica – Conferencias Pedagógicas (1875), p. 13.

<sup>499</sup> SODRÉ, Nelson Werneck. Novos aspectos da circulação social no Brasil. *Cultura Política*, Rio de Janeiro, ano II, n. 12, fev. 1942.

sociológicos na formação social são pensados como domesticidade, solidariedade de parentela, regionalismo etc.,<sup>500</sup> a constituição da vida urbana a partir dos anos 1850 configurou uma “quasi brusca atrofia da circulação social”, uma forma estática e desenraizada do nacional – tanto nas instituições políticas quanto na deformação cultural de uma “cópia servil” da modernidade representada pela Europa Ocidental.<sup>501</sup> Como programa político, a teoria de Werneck Sodré corroborava a modernização conservadora do Estado varguista e seu centralismo político: contudo, analisada em sua preocupação teórica, essa percepção implica um registro da inautenticidade da formação social.

Neste primeiro momento de amadurecimento das análises de Werneck Sodré, o conceito fundamental é o de “circulação social”. A ênfase, nesse sentido, repusa na dinâmica de constituição de grupos sociais e classes em transformações socioeconômicas estruturais. Não à toa, a segunda metade do século XIX e o problema de uma sociedade imperial eram centrais. Sua grande síntese do trajeto histórico do Brasil neste primeiro período de sua produção teórica, a volumosa *Formação da sociedade brasileira*, desenvolve alguns dos pressupostos do ensaio de 1942.<sup>502</sup> Investigando o Império brasileiro a partir de uma letargia do “sistema produtor”, a análise salienta, sobretudo, a manutenção das heranças coloniais, de modo que “o Império continuou a colônia”.<sup>503</sup> Diante da hipertrofia do Estado imperial, a “sociedade que a obra reacionária tenta configurar em limites permanentes e estáticos” fica vazia de qualquer dinamismo interno.<sup>504</sup> Aqui, o argumento de Nelson Werneck Sodré, embora reconhecendo a diversificação econômica e produtiva pós-1850 e temas como a miscigenação e a figura sociológica do multato, expõe uma “circulação social” bloqueada, já que, além de tibia, a organização de uma sociedade imperial era inacabada, ou seja, não havia coerência de uma sociedade nacional. Trata-se, portanto, de uma formação social refém de sua própria imaturidade.<sup>505</sup>

O caminho de pesquisa percorrido até aqui possibilita alguns questionamentos ao modelo do primeiro Nelson Werneck Sodré. Afinal, longe de qualquer inacabamento, a sociedade imperial apresenta condições de tangibilidade e de dinâmica interna nos processos de educação da infância. O significativo circuito de saberes da esfera

---

<sup>500</sup> SODRÉ, 1942, op. cit., p. 68.

<sup>501</sup> Ibid., p. 69.

<sup>502</sup> SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1944.

<sup>503</sup> Ibid., p. 288.

<sup>504</sup> Ibid., p. 290.

<sup>505</sup> Ibid., p. 292.

educacional e sua estruturação no campo formativo do agir a partir dos processos de educação evidencia, além de uma proatividade interna à sociedade em relação aos seus mecanismos de integração, reprodução e transformação, um amplo intercâmbio de ideias entre o Império e outras regiões (neste período, especialmente Portugal, França, Inglaterra e Estados Unidos). Nesse sentido, conforme o ângulo teórico sugerido pela pesquisa, não se trata propriamente de uma inautenticidade da vida social, tampouco de uma “cópia servil” de instituições e ideias sobre a organização social. Trata-se, antes, de uma condição de historicidade da sociedade imperial entendida em sua dinâmica interna e em seus articulações e mecanismos projetivos em relação aos processos de educação dos futuros cidadãos. As pautas disciplinares vinculadas à educação dos sentimentos da infância, aliás, possibilitam um entendimento fundamental desse problema. Quais os sentidos das preocupações disciplinarizadoras sobre a infância? Além de profundamente entrelaçadas com os processos de conformação de uma sociedade civil ordenada, Maria Cristina Soares de Gouvêa considera que

A preocupação com o controle da expressão dos afetos, a contenção via o exercício de uma autoconsciência reflexiva tornavam-se centrais na formação das novas gerações. O indivíduo que emerge ao longo do século XIX é o sujeito cujo comportamento moral está submetido à razão, moldado pelo autocontrole da expressão dos sentimentos e afetos, o que iria envolver um prolongado processo de disciplinação efetiva.<sup>506</sup>

Em alguns pareceres analisados, tomar consciência da ordem do mundo implicava igualmente tomar parte em uma história de queda e de degeneração. Em 1876, por exemplo, o professor Gustavo José sustentava que “Deos punindo o homem por seu peccado, envolveo em um denso véo todos os conhecimentos do universo, de modo que só com muito labor, penas e dificuldades, pode o homem descortinal-os”.<sup>507</sup> Educar os sentimentos era governar-se. Era aprender o “governar a si mesmo” deixando-se governar pelo outro educado. Para a instrução bastava a vontade: mas “para se obter a pratica dos bons costumes é mister ser torcido, contrariado e constrangido pela disciplina; é

---

<sup>506</sup> GOUVEA, Maria Cristina Soares. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís Nívia de Lima (Orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 214.

<sup>507</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 15.3.12 – Instrução Publica – Conferencias Pedagógicas (1875), p. 70.

necessario qui esse pendor para os vicios, para o mal, seja destruído [...] pela vontade paterna e pela vontade do educador”. Sentir-se no mundo era sentir-se parte de toda uma obra cuja perfeição da cena residia na capacidade de, no “mundo de cá”, sentir e perceber os desígnios do “mundo de lá”, de modo que “a instrucção e a moral formão o meio mais facil de tornar o homem a imagem e semelhança de Deos”. O professor, inclusive, fazia algumas extrapolações históricas, perguntando: “o que fez a França em 1793 sob a influencia de Robespierre e outros, banindo toda a moral religiosa, e endossando a razão humana? O regicídio e a guilhotina; e outros crimes de que o mundo se horrorisa ouvindo sua narração”.<sup>508</sup>

No Império brasileiro, em muitos momentos, as discussões sobre o racionalismo setecentista e os respingos de 1789 ainda falavam muito de perto. Essas discussões, aliás, iam muito além dos grandes homens de letras do IHGB e dos periódicos mais ilustrados da Corte: nas próprias falas e posições de professores sobre a educação da infância essa tensão é bastante visível. O problema das “idéas modernas”, conforme o mesmo professor Gustavo José, terminava por encerrar a disciplina não na educação e no governo dos sentimentos e dos sentidos, mas no mero mecanismo de repressão pelo silêncio, que encontrava nos castigos e nos prêmios um fim em si, não se fazendo possível, assim, “torcer a índole rebelde e inclinada ao mal, repugnante por natureza á virtude [...] Logo o physico e o moral ficão intactos, em estado de embrutecimento”. Diziam, pois, os “livres-pensadores que quando o menino chegar ao uso da razão necessariamente abraçará uma conducta que a elle convier”. O caminho da vida, já traçado e acumulado pela verdade do tempo em experiência e em tradição, não pode ser contrariado pela “desrazão” da vontade: “o menino abraçará a religião que sua razão suggerir, e a forma politica de governo que elle entender e crear em sua phantasia quando chegar antes ao uso da sem razão, que da san razão”. A educação implica disciplina do corpo e do espírito – e isso não apenas no sentido normativo, mas naquilo que a disciplina traz de mais fundamental ao teatro do mundo que é o aprender a governar-se. Ela, afinal, é “a inspiradora de um espirito puro; a conservadora da docilidade do espirito e da affeição”. Senhora e “thesoureira do tempo”, protetora e “guarda dos costumes e dos grandes estudos”.

A prudência dos sentimentos estava diretamente relacionada à moralização das ações da vida – moral que, na verdade, encontrava no conhecimento religioso um

---

<sup>508</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 15.3.12 – Instrucção Publica – Conferencias Pedagogicas (1875), p. 76.

complemento lógico. As ideias pedagógicas do barão de Macaúbas, nesse sentido, são muito ilustrativas. Para “reprimir o mal”, a educação tem “necessidade de fazel-o conhecer, assinalal-o e indicar os meios de evital-o”, de modo que o aprendizado moral “tira sua inspiração e sua força de uma ordem de cousas superior ao simples conhecimento dos deveres” – conclui, assim, afirmando que “a educação moral deve pois estar ligada necessariamente á educação religiosa”.<sup>509</sup> De final do século XIX a meados dos anos 1920 e 1930, a bem da verdade, a *intelligentsia* republicana parece ter empreendido algum esforço para construir uma imagem laudatória do dr. Abílio – afora as considerações publicadas pelo Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHB) em 1925, Isaias Alves, por exemplo, chegou mesmo a dizer que se tratava de um entusiasta que estava situado “muito alem das barreiras da sociedade em que vivia”: colocado, por isso, naquele rol dos que descansam “na gloria, guiando os obreiros da Pátria, farol que se não ha de apagar no fastigio da educação nacional”.<sup>510</sup> É certo que Macaúbas foi responsável pela introdução de toda uma aparelhagem escolar e pela publicação das famosas séries graduadas de leitura que lograriam grande fortuna República adentro: convém questionar, no entanto, em que medida o próprio conteúdo das propostas pedagógicas destoavam de todas aquelas categorias orientadoras da educação dos sentimentos oitocentista.<sup>511</sup>

O mundo imperial era a cena da educação da vontade. Este era, afinal, o dever do mestre, que deve acostumar o discípulo “a ter uma vontade que lhe seja propria nas cousas licitas”, conferindo-lhe até “certa liberdade de acção” para permitir “que elle tropece algumas vezes, nesta epoca em que suas quedas vigiadas são quasi sem perigo, e concorrem para ensinal-o a caminhar direito”.<sup>512</sup> O barão de Macaúbas prosseguia dizendo que

A instrucção obra sobre as facultades intellectuaes desenvolvendo-as; – a educação obra sobre a vontade governando-a, e encaminhando-a para o bem. A instrucção dirige-se ao espírito, e esclarece-o; – a educação dirige-se ao coração, e purifica-o. A instrucção vai direto á intelligencia, e sublima-a; – a educação vai direto ao coração, e forma,

<sup>509</sup> BORGES, 1876, op. cit., p. 15.

<sup>510</sup> ALVES, Isaias. **Vida e obra do barão de Macahubas**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Pedagógicos, 1936. p. 47-50.

<sup>511</sup> BATISTA, Antonio Gomes; GALVÃO, Ana Maria. O. Livros de leitura: uma morfologia. In: BATISTA, Antonio Gomes; GALVÃO, Ana Maria (Orgs.). **Livros escolares de leitura no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 75-104.

<sup>512</sup> BORGES, 1876, op. cit., p. 11.

e regula os sentimentos. A instrução pode fazer um philosopho; mas só a educação pode fazer um homem temente a Deus.<sup>513</sup>

A educação dos sentimentos elabora o nexu entre a exterioridade das condutas e seu conteúdo interno conforme a moralidade da ação. Na Corte, por exemplo, um texto assinado por D. C. ilustrava a situação de forma clara: “contra a dureza de coração que bem póde o tempo transformar em soleira do crime, applique o educador o martello da critica, bata sempre, e a rocha senão ficar areia perderá o estilete de suas saliencias”.<sup>514</sup> Educar a vontade não apenas para estorvar as “licenciosidades” do traçado da vida, mas porque o Império encerrava um horizonte ético de pertença. Em 1874, o professor Felipe de Barros e Vasconcellos escrevia que a base do ensino estava na “narração de pequenas historias que tendão sempre á inspirar na criança um profundo sentimento d’amor para com Deus, de respeito e consideração ao Imperador e a familia Imperial”.<sup>515</sup> A pertença e o reconhecimento da legitimidade da ordem imperial não poderiam resultar da força nem da “tyrania”: eram obras da conciliação selada pelos sentimentos. O barão de Macaúbas, por exemplo, ensinava que

O melhor meio de ensinar ao discipulo o que é a bondade e a charidade, consiste em inspirar-lhe o desejo de ser bom e charidoso; é aqui sobretudo que a pratica deve preceder á theoria. Tudo se torna para um mestre zeloso, e que comprehende seus deveres, uma occasião para este ensino. Anecdotas offerecendo exemplos de amor fraternal, de respeito para com a velhice, de humanidade para com os animais, da mutua affeição que liga os meninos associados aos mesmos estudos, inspiram o amor destas virtudes; enquanto outras narrações apresentando sob suas verdadeiras cores o espirito de malvadeza, rixoso e cruel, a fraude, a mentira, a falta de fé, cream nos jovens corações a aversão para taes defeitos.<sup>516</sup>

Ao condenar o emprego da palmatória e de “outros meios aviltantes” no ensino, o barão de Macaúbas não condenava a disciplina: pois, novamente neste caso, a disciplina não faz referência exclusivamente a conteúdos normativos – mas, antes, à capacidade de

<sup>513</sup> BORGES, 1876, op. cit., p. 30.

<sup>514</sup> D. C. O poder da bondade. **A Escola**, Rio de Janeiro, p. 109-112, 1877.

<sup>515</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 15.3.10 – Instrução Publica – Conferencias Pedagogicas (1874), p. 26.

<sup>516</sup> BORGES, Abilio Cesar. **Terceiro livro de leitura para uso da infancia brasileira**. Bruxelas: Typ. E. Guyot, 1870. p. XII.



juízo e de valoração da ação a partir da intenção nela depositada. Na solenidade de distribuição de prêmios do Colégio Abílio, em 1875, por exemplo, o barão de Macaúbas enfatizava que “em vez de ameaçar meus discípulos com punições, ameaço-os apenas com a vergonha do não cumprimento dos seus deveres”. “As pancadas só tem ação na superfície; por isso não produzem efeito duradouro; vencem mas não convencem”: tratava-se, pois, de dirigir “a vontade e despertar nelles o sentimento de dignidade pessoal”.<sup>517</sup> Profundamente inserida na construção da esfera educacional do período, a preocupação do dr. Abílio com a “dignidade pessoal” expunha, em termos pedagógicos explícitos, as profundas assimetrias que balizavam as dinâmicas de reconhecimento da infância: tratava-se, afinal, de assinalar uma forma específica de consciência de si, construída com a internalização de sanções estruturadas na gramática moralizadora do reconhecimento e da estima das *boas* ações.

Retomando as pistas iniciais deste capítulo, se a “tentação” assinalada por Foucault é o correlato da “educação” da modernidade, talvez o regramento dos sentimentos indique justamente uma dimensão daquele processo de conversão sobre si para controle (educação) dos desejos e das paixões. A conformação dos sentimentos, nesse sentido, situa os processos educativos junto à formação de sujeitos como uma verdadeira exegese de si, uma vez que a educação é menos a coação do que a consciência da culpa rememorada como lição. Em uma preleção feita em Strasburgo e publicada na Corte em duas partes, Paul Janet entendia que “todos os nossos sentimentos guiados por um espirito falso e por uma vontade cega são susceptíveis de desvario”, de modo que “a sociedade que não soubesse ver essa parte sagrada do sentimento, qualquer que fosse sua força exterior, por maior que visse o esplendor do seu luxo e da sua industria, seria uma sociedade condemnada a morrer”. No limite, Janet ensina que sua exposição

[...] quer dizer que os paes vivem da vida dos filhos [...] e o pensamento que nos fez considerar os filhos como membros de nós mesmos não é illusão; [...] é a nossa alma, são os nossos exemplos, as nossas lições, as nossas virtudes ou nossas fraquezas que revivem nelles, e, se depois de nós o seu procedimento lhes carêa a estima e respeito do mundo, pertence-nos parte daquellas homenagens [...] e desta sorte se fórma de geração em geração uma tradição feliz ou infeliz de virtudes e vicios,

---

<sup>517</sup> BORGES, Abilio Cesar. **Discurso que por ocasião da solemnidade da distribuição de prêmios do Collegio Abilio a 11 de abril de 1875 proferiu seu director.** Rio de Janeiro: Typ. do Globo, 1875. p.6.

recebendo cada um ou transmittindo por seu turno, pela educação e pelo exemplo uma parte de si mesmo.<sup>518</sup>

O caráter imitativo da infância, tópico recorrente na documentação analisada, além de posicionar os processos de educação no oferecimento do *exemplo* (como critério de apresentação moral das condutas), articulava expectativas quanto às práticas sociais no cuidado com a infância e sua educação. O já analisado livro de leitura de Antonio Marques Rodrigues, *O livro do povo*, preocupado com o enraizamento de “disposições perversas” em “meninos ignorantes e corrompidos”, ensinava que o “homem, cujo coração está contaminado pelo vicio, fuja de approximar-se da infancia. O seu contacto levaria a peste no coração dos meninos. A innocencia dos meninos é um santuario”.<sup>519</sup> Como processos de educação, aliás, essas práticas difusas no conjunto social esbarravam em percepções muito particulares sobre a família e seu espaço de socialização. Nos anos 1870, o republicano Miguel Vieira Ferreira, cujas ideias serão exploradas de maneira mais sistemática em capítulo à parte,<sup>520</sup> articulava os processos de educação a certa concepção do núcleo familiar. Para ele, “quando o christianismo estiver por toda parte identificado com todos os corações, a mulher assumirá nobremente o papel que Deus lhe concedeu”. A partir dessa assertiva, o autor afirmava que “a sociedade será por ella regenerada, o homem terá um escudo deante do coração, suas paixões serão dominadas, o mundo se tornará mais doce e brando”.<sup>521</sup> Aqui, os processos de educação da infância são efetivamente desdobrados sobre a capacidade de organização social em torno da família e de seus papeis interpretados pela gramática moral. Esse registro, pensado como eixo da boa infância, aponta a educação dos sentimentos e o abrandamento dos comportamentos como expressões de outras estruturas em jogo.

Nos processos de educação, certa ideia de família como uma “acção moral sobre o homem” é fundamental. Este talvez seja um dos núcleos principais na estruturação da esfera educacional, uma vez que, articulado a partir de imagens da infância, ele possibilita a configuração de alguns nexos entre o ambiente da privacidade doméstica e sua abertura diante da sociedade imperial. Abertura, aliás, mediada por uma relação moral fundamental, ou seja, a “estima do mundo” e as dinâmicas de reconhecimento subjacentes

<sup>518</sup> JANET, Paul. A vida em família. **A Instrução Publica**, Rio de Janeiro, n. 15, 1872.

<sup>519</sup> RODRIGUES, Antonio Marques. **O livro do povo**. 4. Ed. Maranhão: Typ. do Frias, 1865. p. 179.

<sup>520</sup> Cf. Capítulo 9.

<sup>521</sup> FERREIRA, Miguel Vieira. **Eschola do povo: cursos livres**. Rio de Janeiro: Typographia da Republica, 1873b. (Vol. 2). p. 130.

a essa gramática moral. Por isso, a “árdua peregrinação da vida” de que tanto fala o barão de Macaúbas, antes de ser suportada, deve ser aprendida: dela, a sabedoria pode extrair as “palavras da vida”, tomando a infância e a mocidade como interlocutoras, “pois só assim seus sentimentos, seus gestos, seus hábitos e suas esperanças penetrarão de tudo quanto há de bom e de bello” na representação do “teatro do mundo” oitocentista – no qual a infância encenava sua aparição. Em 1876, o conselheiro José Liberato Barroso acreditava que “é sómente pela educação moral dos vossos filhos que se pós operar uma salutar revolução nos costumes”: o argumento, tomando como ponto de partida o fato de que “é preciso educar os sentimentos do coração humano”, ressaltava a figura da mãe que, “pela admiração e pelo amor”, “imprime no caracter do homem o cunho da verdadeira superioridade moral”.<sup>522</sup> Neste ponto, a educação dos sentimentos extrapola os elementos da polidez, o regramento externo das condutas e os conteúdos internos do agir orientados em uma gramática moral. Trata-se, sobretudo, da mobilização de certa funcionalidade da família e do governo doméstico na configuração da sociedade imperial. Este é o ponto que será desenvolvido no próximo capítulo.

---

<sup>522</sup> BARROSO, 1876c, op. cit., p. 77.

## CAPÍTULO 6 | O GOVERNO DOMÉSTICO E A ELABORAÇÃO DA VIDA PRÁTICA

As profundas interfaces entre os processos de educação da infância e as abrangentes preocupações dos homens de letras do Segundo Reinado foram bastante discutidas no capítulo anterior. À luz do teatro e da prosa ficcional, aliás, a esfera educacional demonstrava significativa porosidade ilustrada pelo intercâmbio de temas, autores e formas de produção, alçando os processos de educação a componentes de destaque nas preocupações das elites letradas sobre o conjunto do horizonte cultural da nação. Dois trabalhos compostos no fim dos anos 1850 que, nesse sentido, despertariam viva polêmica ao longo dos anos 1860 e início dos 1870 podem sinalizar caminhos importantes para a investigação. As célebres peças *O demônio familiar* e *As asas de um anjo*, de José de Alencar, possibilitam um enquadramento interessante dos processos de educação, pois sinalizam, em seus eixos dramáticos, uma via de mão dupla em que o entrelaçamento da educação e da moralização demarcam, na família, um componente sociológico fundamental, a um só tempo, para a organização social e sua esfera educacional.

Em *As asas de um anjo*, as censuras de Menezes às atitudes de Carolina revelam um ponto central a partir do qual o enredo é orientado: “começaste punindo teus paes que te instruirão, e te prenderão, mas não se lembrarão da tua educação moral; leste muito romance, e nunca leste o teu coração”.<sup>523</sup> Conforme os comentários do próprio autor, Menezes expõe, aqui, “a razão social encarnada em um homem”. Se a obra, para o próprio Alencar, poderia ser encarada como um quadro de costumes, isso ocorria na medida em que seu “realismo” procurava cumprir o que ele mesmo chamava de uma “ideia social” de conteúdo explicitamente moralizador.<sup>524</sup> Ao passo que a figura de Menezes, a rigor, não é a do filósofo moralista que corrige a sociedade e os costumes, mas a de um pragmático por excelência das mediações morais que conservam a vida social, suas prescrições assumem uma dinâmica diretamente vinculada à *praxis* social imediata, pois

---

<sup>523</sup> ALENCAR, José de. *As asas de um anjo*. Rio de Janeiro: Soares & Irmão, 1860. p. 128.

<sup>524</sup> *Ibid.*, p. XII.

ele mesmo acreditava que “é um dever de todo o homem honrado proteger e defender a virtude que vacilla”.<sup>525</sup> Em tom de lição, Menezes advertia:

Não te illudas, Carolina! Esse turbilhão que se agita nas grandes cidades [...] não é a sociedade. É o povo, é a praça publica. A verdadeira sociedade, da qual devemos aspirar á estima, é a união das familias honestas. Ahi respeita-se a virtude e não se profana o sentimento; ahi não se conhecem outros titulos que não sejam a amisade e a sympathia. Corteja-se na rua um individuo de honra duvidosa; tolera-se n’uma sala; mais feixa-se-lhe o interior da casa [...] Mas Deos assim o quiz: porque se o pensamento, não se dobrasse ás fraquesas humanas, o talento seria soberano, a intelligencia governaria o mundo; e o homem não existiria...<sup>526</sup>

A honra e a dinâmica do reconhecimento social estão necessariamente respaldadas pela instituição da família. Nesse sentido, a condenação moral, ao resvalar no descaso da família, tangencia o núcleo familiar como ponto fundamental sem o qual o entendimento dos processos de educação no Segundo Reinado ficaria manco. Os atos de *As asas de um anjo* exacerbam essa relação pela via do comportamento chocante de Carolina – daí a virulência da quase impossibilidade de qualquer restituição moral no desfecho deste trabalho de Alencar. Se a família malograda em sua tarefa mais fundamental (a educação moral) estrutura a tônica da peça, outro caminho, contudo, parece igualmente passível de aprofundar o desenho do mesmo contexto, mas por via oposta, na produção de Alencar. Em *O demônio familiar*, durante um ardente debate entre Eduardo, que manifestava viva oposição às ideias de “moço gasto” de Azevedo, aquele acreditava que a mulher não era “um objecto de ostentação que se traga como um alfinete de brilhante ou uma jóia qualquer para chamar a atenção”. O foco do argumento de Eduardo, desdobrado logo em seguida, indicava que

A sociedade, isto é, a vida exterior, tem-se desenvolvido tanto que ameaça destruir a família, isto é, a vida intima. A mulher, o marido, os filhos, os irmãos, atirão-se nesse turbilhão dos prazeres, paixão dos bailes aos theatros, dos jantares ás partidas; e quando nas horas de repouso se reúnem no interior de suas casas, são como estrangeiros que se encontram um momento sob a tolda do mesmo navio para se

---

<sup>525</sup> ALENCAR, 1860, op. cit., p. 82.

<sup>526</sup> Ibid., p. 117.

separarem logo. Não ha ahi a doce effusão dos sentimentos, nem o bem-estar do homem que respira n'uma athmosphera pura e suave.<sup>527</sup>

Eduardo certamente reafirma a centralidade da família na “boa educação”. Agora, contudo, trata-se de uma afirmação que *precisamente* demarca o eixo mais fundamental da “boa educação”, o que fica claro na fala de Eduardo para sua mãe, Maria, em que afirma que “todo o nosso amor não paga esses pequenos cuidados, essas atenções delicadas de uma mãe que só vive para seus filhos”.<sup>528</sup> Machado de Assis, em artigo de 1866, realizando juízo crítico do teatro de Alencar, interpretava *O demônio familiar* como um quadro da “paz doméstica”:<sup>529</sup> diferentemente das tribulações a que os atos de Carolina submetem a vida familiar em *As asas de um anjo*, a base fundamental de *O demônio familiar* (apesar dos transtornos causados por Pedro) é a ordem afirmada pela moralização da vida doméstica, cujo eixo repousava, sobretudo, no papel materno. A posição de Eduardo, nesse sentido, encontra na figura da mãe um anteparo central para a estabilidade da chamada “vida interior” (família) ameaçada pelos artifícios e vícios da “vida exterior” (sociedade). Aqui, a família, sobretudo seu núcleo materno, é o polo da educação moral por excelência. O professor Augusto Candido Xavier Cony, animador das Conferências Pedagógicas já analisadas, acreditava que “a mulher, a mãe de família, instruída e inteligente não deixa de ser igualmente uma das grandes alavancas dos melhoramentos e bons costumes do paiz”.<sup>530</sup> É sobretudo a partir desse registro moral que a figura da mãe é mobilizada na gramática moral dos processos de educação da infância.

Gostaria de emparelhar as duas obras de Alencar em uma direção: ambas, estilizando certas relações sociais como elementos constitutivos da estrutura familiar, indicam intrincados dramas morais a partir de tensões nos processos de educação. Como já analisado em capítulos anteriores, a esfera educacional do Império brasileiro efetivamente situava a educação como prática social na medida em que suas dinâmicas não estavam localizadas/vinculadas puramente à escola. Conforme a leitura enviesada que sugiro das duas peças de Alencar, este é justamente o problema: a torção dos temas morais encontra eco na família, núcleo importante dos processos de educação no período

<sup>527</sup> ALENCAR, José de. **O demonio familiar**. Rio de Janeiro: Soares & Irmão, 1858. p. 38.

<sup>528</sup> *Ibid.*, p. 46.

<sup>529</sup> ASSIS, Machado de. O teatro de José de Alencar. In: LEITE, Aluizio; CECILIO, Ana Lima; JAHN, Heloisa. **Machado de Assis: obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008c. (Vol. 3)

<sup>530</sup> CONY, Augusto Candido Xavier. Mais uma conferencia (II). **Instrução Nacional**, Rio de Janeiro, n.2, 1874. p. 50.

analisado, sobretudo na figura da mulher (e de seu papel central como mãe), o eixo da moralização da vida e dos “bons costumes” da sociedade imperial. Se a circunscrição da ação da mãe é, sobretudo, a esfera familiar e seu governo doméstico, a própria delimitação social de sua “função”, intimamente vinculada a certa estruturação da infância, implica uma determinada inserção social na ordem pública – inserção que, a princípio, é necessariamente mediada pela ideia do lar. Na Corte, Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, conhecido escritor e membro do IHGB, considerava que

Não somos utopistas; não sonhamos a emancipação da mulher no sentido que desejão alguns escriptores modernos. O theatro do sexo feminino é a familia, é o lar domestico o campo de suas operações. Sempre nos parecerão aberrações a mulher guerreira, politica, agiota, &c.; mas quizeramos que se ampliasse a esphera dos seus conhecimentos, para que ella podesse bem desempenhar a tarefa de educadora da mocidade.<sup>531</sup>

É nesse sentido que, à luz dos processos de educação, a família é mobilizada como núcleo de organização e moralização social: trata-se aqui da justaposição de modelos e papéis sociais vinculados a instituições e valores (matrimônio, mãe, pai etc.), de modo a construir sentidos importantes das dinâmicas de privacidade no Império.<sup>532</sup> Ao advogar, junto à figura da mãe, a necessidade de ampliação da “esfera dos seus conhecimentos”, Fernandes Pinheiro tangenciava um argumento que, especialmente a partir dos anos 1870, seria fundamental para a situação da mãe nos processos de educação da infância: a ideia de que, para além da passividade circunscrita à manutenção do lar, havia uma necessidade premente de instrução. Sintetizando a temática, os textos do conselheiro Francisco Belisario Soares de Souza, compilados em 1882 (originalmente publicados alguns anos antes no *Jornal do Comércio*), eram diretos: “quando se educa um homem, educa-se um individuo; quando, porém, dá-se instrução a uma menina prepara-se a educação de uma família; dificilmente a mulher que sabe ler, deixa os filhos na ignorância, como fariam muitos homens nas mesmas condições”.<sup>533</sup> É justamente nesse entrecruzamento entre a educação moral e a instrução intelectual que, sobretudo entre os anos 1850 e 1870 na

---

<sup>531</sup> FERNANDES PINHEIRO, Joaquim Caetano. Educação e ilustração. **Revista Popular**, Rio de Janeiro, v. 1, 1859. p. 331.

<sup>532</sup> GAETA, Maria Aparecida Veiga. A Deus e à pátria: os estandartes da família católica no século XIX. **História (Unesp)**, São Paulo, v. 11, 1992.

<sup>533</sup> SOUZA, Francisco Belisario Soares de. **Notas de um viajante brasileiro**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1882. p. 223.

Corte, a imagem da infância será modelada por certa forma de configuração da mãe na estrutura familiar.

À docilidade dos sentimentos maternos subjazia um amplo processo de educação que buscava, de diversas formas, conjugar certa instrução com o desenvolvimento moral da infância. Especialmente a segunda metade do século XIX, de muitas formas, logrou sistematizar essa ideia. O influente esquema de Comte sobre o desenvolvimento das formas de organização social, por exemplo, repousava sobre uma percepção da mulher como mãe, assumindo como pressuposto certa funcionalidade que, nos processos de educação, justamente subordinava ao sentimento a inteligência e a ação.<sup>534</sup> As implicações teóricas dessa percepção no sistema de reconstrução social comteano, não à toa, eram significativas: além de núcleo para a boa educação da infância,<sup>535</sup> a mãe era o centro moral da família, rotinizando valores do agir nas esferas doméstica e política.<sup>536</sup> Tratava-se de pensar uma redefinição do poder na estrutura familiar “conforme a verdadeira natureza de cada sexo”, de modo que a proteção material provida pelo pai era complementada pela preparação moral e intelectual destinada à mãe, uma vez que a destinação moral da existência doméstica implicava uma “justa subordinação da família à sociedade”:<sup>537</sup> procedimento que, diluído no núcleo da sofisticada filosofia social de Comte, assinalava a diferenciação e a interdependência entre as virtudes sociais e as virtudes domésticas a partir da ascensão do cristianismo.<sup>538</sup> Mesmo no Império, aliás, parte desse modelo comteano de alguma forma será influente nos anos 1870 – conforme discutirei no capítulo final deste trabalho.<sup>539</sup>

Especificamente no campo da educação, em Portugal, em sua difundida *A instrução nacional*, António da Costa acreditava que só a mulher trazia o conhecimento da escola verdadeira, o “influxo moral” sobre a infância – “o sentimento mais do que a razão tem o poder de dirigir os instintos bons, de malear os maus e de formar o coração do aluno”.<sup>540</sup> Citando a obra do escritor português, um artigo assinado por Américo da Luz, buscando na “tarefa de educar a infancia um encanto inexaurível”, destacava a figura moral da mulher, já que “o christianismo reabilitou-a dando-lhe a mão, apresentou-

---

<sup>534</sup> COMTE, Auguste. **Système de politique positive**. Paris: Carilian-Goeury, 1852. p. 63. (Vol. 2)

<sup>535</sup> Ibid., p. 170.

<sup>536</sup> Ibid., p. 204.

<sup>537</sup> Ibid., p. 197.

<sup>538</sup> COMTE, Auguste. **Cours de philosophie positive**. Paris: Bachelier, 1841. p. 219; p.329-330. (Vol. 5)

<sup>539</sup> Cf. Capítulo 9.

<sup>540</sup> COSTA, Antonio da. **A instrução nacional**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1870. p. 216.



a á sociedade moderna que, crecendo-se de respeito e veneração, honrou-a nessa triplice manifestação de filho, esposa e mãe”.<sup>541</sup> O autor sublinhava o lugar da mãe como o núcleo para a moralização da infância, pois “essa educação ameiga o espirito da creança, torna-o amavel, desenvolve as boas tendencias e de um modo suave corrige os defeitos”. Essa mesma argumentação, aliás, encontrava algum eco junto às elites imperiais brasileiras: de Porto Alegre, o relatório assinado por Rodrigo Villanova, então Diretor Geral da Instrução Pública, após reivindicar a autoridade do escritor português, informava que

O ensino da puericia deve ser todo maternal, todo coração. Não trabalha ainda o raciocinio largo do homem, mas é já a aurora desse raciocinio. Se a instrucção primaria complementar deve pertencer ao professor, porque o desenvolvimento d'elle demanda conhecimentos mais adultos, não se dá esta rasão na instrucção primaria elementar, cujo alumno ainda não está portas a dentro das sciencias [...] A rasão por que a mãe é professora preferivel a outra qualquer mulher, é a mesma por que a mulher em relação a qualquer menino é professora preferivel ao homem. Há mais semelhança nas duas naturezas infantil e feminina. A innocencia, a curiosidade, a bondade, o sentimento, as lagrimas, os sorrisos e até a voz.<sup>542</sup>

Na Corte, em manuscrito de 1876, o professor Antonio da Silva Bastos defendia a valorização moral da mãe justamente no horizonte de uma prática educacional mais ampla. Nesse sentido, ele acreditava que “é ainda a mãe quem ensina ao menino o amor, a obediência, o respeito, a bondade, a afabilidade, a caridade, e tantas outras virtudes e bellos sentimentos que observamos na mais tenra infancia”.<sup>543</sup> A educação dos sentimentos, explicitando seu vínculo profundamente moralizador, agora traz à tona o fundamento para a constituição de uma sociedade imperial: a família e seu núcleo moralizador irradiado a partir da mãe constituem nexos básicos para certas percepções e imagens sobre a infância. Afinal, na opinião do citado professor, “é ella que primeira lhe falla de Deos ensinando a reconhecer um Ente superior, maior do que ella, e a quem ella se curva e adora, ensinando com a arte própria só della a respeitá-lo, amal-o e bendizel-

<sup>541</sup> LUZ, Américo da. A mulher e a infância. *O Echo Social*, Rio de Janeiro, 13 abr. 1879.

<sup>542</sup> VILLANOVA, Rodrigo. *Relatorio da Directoria Geral da Instrucção Publica*. Porto Alegre: Typ. do Jornal do Commercio, 1877. p. 7-8.

<sup>543</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 15.3.12 – Instrucção Publica – Conferencias Pedagogicas (1875).

o”.<sup>544</sup> A chamada “vida doméstica” ilustrava, portanto, o polo originário dos processos de educação em que a reflexão sobre a infância estava situada, de modo que sua constituição e suas especificidades (tema que discutirei mais detidamente adiante) representam elos fundamentais na esfera educacional. Imbuído dessa possibilidade, o professor Bastos defendia que

O menino cujo coração estiver preparado para o bem, receberá as doutrinas da moral civil e religiosa maternalmente, sem esforço, e ajudado pelas faculdades de sua alma, ellas operarão favoravelmente para guial-o na pratica do bem e da virtude. É certo que o ensino moral é aquelle ao qual nós devemos os maiores cuidados, mas este não o podemos dar sem o intellectual; por que para o menino perverso, de máo character, que já tem no coração arraigado os máos sentimentos, temos na instrucção um poderoso meio para fazel-o chegar a conhecer o bem, ou ao menos modificar-lhe os sentimentos, com a leitura dos bons livros que são como bons exemplos, e a prática da moral religiosa.<sup>545</sup>

O professor, que citava a difundida máxima de Guizot de que “a atmosfera da escola deve ser religiosa”, respaldava sua intransigente defesa da religião e dos componentes morais dos processos de educação a partir da figura de Louis Figuier, autor que apontava as doutrinas materialistas como o “mal” da modernidade. Muito populares nos anos 1870 e 1880, os textos de Figuier foram difundidos em diversos países por meio de suas obras de divulgação científica fartamente ilustradas, de modo que é difícil saber exatamente a qual parte da vasta produção de Figuier o professor Bastos fazia referência. Em um de seus livros mais famosos (originalmente publicado em 1871), o escritor francês argumentava que “se o materialismo é o flagelo da sociedade, a religião é sua salvação”.<sup>546</sup> Em tom de máxima, a sentença de Figuier talvez interessasse ao professor Bastos em seus desdobramentos mais diretos: tratava-se de saber, afinal, por que as inclinações naturais entre a infância eram diversas a ponto de muitas vezes resistirem a todos os esforços de educação que tentassem “reforma-las, reorienta-las (*redresser*) e dirigi-las em outro sentido”. Afinal, “de onde vem em certas crianças esses instintos

---

<sup>544</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 15.3.12 – Instrução Publica – Conferencias Pedagogicas (1875), p. 89.

<sup>545</sup> *Ibid.*, p. 90.

<sup>546</sup> FIGUIER, Louis. **Le landemain de la mort ou la vie future selon la science**. 11 Ed. Paris: Hachette, 1904 [1871]. p. 321. (tradução minha)

precoces de vício e virtude [...] que constantemente contrastam muito com as condições sociais das famílias?”.<sup>547</sup> Fora de uma relação com valores e de sua rotinização em virtudes, portanto, os processos de educação da infância e de formação do homem e do cidadão eram impensáveis no Império.

Certamente este é justamente o ponto do professor Bastos. No capítulo anterior pude analisar como a educação dos sentimentos constituía a dinâmica formativa de laços de afeição no conjunto mais amplo das interações de uma sociedade imperial. Desenvolvendo este argumento, que agora será explorado nas percepções de uma estrutura social diretamente organizada em torno da família, sigo de perto o estudo de Élisabeth Badinter para sublinhar que esta valorização do ambiente interior (família) reorienta os laços afetivos em torno da figura da mãe.<sup>548</sup> Nesse sentido, o próprio ideal da maternidade e sua valorização moral desenham uma espécie de ideologia do devotamento e do sacrifício, em que a sacralização da figura moralizadora da mãe “naturaliza” a funcionalidade desse papel social nas dinâmicas de formação e de educação.<sup>549</sup> Trata-se de uma perspectiva de reorientação dos processos sociais que expõe os nexos entre a família e seu dever (daí a ideia da “missão” presente na documentação oitocentista) com o conjunto social mais amplo: afinal, governando a infância, a mãe governa o mundo,<sup>550</sup> ou seja, uma certa forma de porosidade no dualismo público-privado é sua própria condição de inserção na esfera educacional do Império. Um artigo de Joaquim Gomes Braga expunha que “as instituições divinas e sociaes destinam á mulher os tres estados de filha, de esposa e de mãi [...] A educação embelleza todo o seu viver, e a religião infunda-lhe a fé e acalenta-a com a esperança”.<sup>551</sup> Se “a boa filha será necessariamente boa esposa e mãi”,<sup>552</sup> a figura da mãe de família, governando a educação moral dos sentimentos da infância, era fundamental nos processos de educação a partir da mobilização de “todas as ternuras que tiver no seu coração”.<sup>553</sup> Nesse sentido, a mãe e o núcleo familiar repõem o campo da moralidade na dinâmica da educação dos sentimentos e dos afetos.

---

<sup>547</sup> FIGUIER, 1904, op. cit., p. 300. (tradução minha)

<sup>548</sup> BADINTER, Élisabeth. **L’amour en plus**. 10. Ed. Paris: Flammarion, 2010 [1980].

<sup>549</sup> Ibid., p. 227.

<sup>550</sup> Ibid., p. 264.

<sup>551</sup> BRAGA, Joaquim Gomes. Da mulher e sua educação. **Revista Mensal da Sociedade Ensaios Litterarios**, Rio de Janeiro, 1873.

<sup>552</sup> Ibid., p. 820.

<sup>553</sup> Ibid., p. 821.

Em obra recomendada pelo IHGB para leitura da infância, o livro *Brasileiras célebres*, de Joaquim Norberto de Sousa Silva, representava uma tentativa de educação da própria sociedade imperial.<sup>554</sup> O esforço editorial, inclusive, pretendia dar continuidade ao trabalho com a publicação de *Brasileiros célebres*, de Fernandes Pinheiro, completando assim “a galeria dos homens e mulheres celebres do Brasil”. A publicação de Joaquim Norberto, “destinada ao povo e adaptada às escolas”,<sup>555</sup> não estava muito distante da forma geral das obras que, no período, propunham uma grande genealogia dos vultos do Império (como os volumes de Sisson no início dos anos 1860, por exemplo), uma vez que o livro de Joaquim Norberto permitia um esboço do horizonte nacional a partir de fundamentos exemplares, ensinando que, “nação de ontem, o Brasil já escreve a sua historia”. As figuras femininas, neste caso, emolduram um quadro da nação a partir de condutas autenticamente pedagógicas. Nesse sentido, o livro adverte que

Pallidos, como são, encontrareis com tudo nestes esboços muitos factos memoraveis da historia nacional e não poucas accções magnanimas, feitos de valor, provas de amor da patria, rasgos de desinteresse, exemplos de virtudes, actos de piedade e mostras de illustração devidas ao sexo feminino, lidas nas chronicas da patria ou ouvidas nas tradições nacionaes.<sup>556</sup>

Como exemplos da piedade, Joaquim Norberto apresenta diversas figuras, como Paraguaçu, Maria Barbara, Clara Camarão e Damiana da Cunha. O texto ensina, por exemplo, que “ao christianismo deve o Brasil os nomes que nos transmittirão as gerações passadas d’essas mulheres que, arrancadas ás brenhas, vierão á luz da civilisação ostentar as virtudes, cujo germen tinha a divindade depositado em seus generosos corações”: a religião, que, conforme a lição, configura um autêntico esforço de civilização na organização social do Brasil, recorta o processo de colonização da América Portuguesa justamente a partir da conversão. Afinal, “estranha contrariedade das mulheres creadas no seio do catholicismo, educadas nas maximas do Evangelho e que despenhadas pelos degraus do vicio ás ultimas classes sociaes tornão-se o labéo e o escárneo da propria humanidade”.<sup>557</sup> Trata-se, conforme a importante análise de Hartog sobre a

---

<sup>554</sup> SILVA, Joaquim Norberto de Sousa. **Brasileiras celebres**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1862.

<sup>555</sup> *Ibid.*, p. V.

<sup>556</sup> *Ibid.*, p. 3.

<sup>557</sup> *Ibid.*, p. 54.

exemplaridade e sua configuração temporal como história, de uma autêntica economia do tempo cujo efeito pedagógico (*historia magistra*) sinaliza um horizonte revolvido de perfectibilidade.<sup>558</sup> O sentido do exemplo, então, funciona como a extração de um conteúdo ético para a biografia individual (tanto das figuras históricas quanto do público leitor), como se as individualidades exemplares, dispostas segundo um valor de conduta, orientassem uma relação de sentido com o conteúdo do agir encenado necessariamente *no espaço nacional*. Conteúdo que, no caso dessas lições, explicita o problema do governo doméstico na educação da infância, já que

Heroínas domesticas, sem admiradores nem poetas, sem imprensa nem tribuna [...] as mulheres exercem a pratica de todas as virtudes, em quanto que os homens, arbitros ou legisladores da sociedade, heroes ou reis do seculo, se contentão com as suas theorias. O seu fausto, o seu esplendor, o seu arruido, o seu povo, as suas acclamações são as mudas e silenciosas paredes da sua habitação, são os seus cuidados, são a sua familia. A sua vida toda de deveres, é como que um exemplo continuo, um exemplo santo.<sup>559</sup>

As ações virtuosas, como possibilidade de vinculação a uma biografia, contextualizam as expressões de uma vida nacional na medida em que o exemplo encontra sentido justamente em uma estrutura do caráter. Para além das virtudes (coragem, patriotismo, moralidade etc.), a mulher exemplar de Joaquim Norberto, justamente como núcleo de sua “nobre missão” pedagógica, figura como a mãe de família na educação da infância. Nesse sentido, o autor dedica diversas páginas para Gracia Hermelinda da Cunha Mattos, cujas sentenças são comparadas pelo autor ao marquês de Maricá (nome que, como já discutido no capítulo anterior, ao lado de Cairu, foi um dos importantes moralistas do Império). Reproduzindo passagens atribuídas àquela autora, Joaquim Norberto ensina que “os prejuizos adquiridos na infancia raras vezes se perdem. Conduz os teus filhos pela estrada da virtude em os primeiros passos da vida, na certeza de que elles não se afastarão d’ella, ou que a buscarão na adversidade”.<sup>560</sup> Afinal, “uma mulher virtuosa, elegante e instruida é o mais completo ornamento da sociedade [...] A mais poderosa influencia, que se tem conhecido nos negocios publicos, é a das mulheres”.<sup>561</sup>

---

<sup>558</sup> HARTOG, François. **Anciens, modernes, sauvages**. Paris: Éditions du Seuil, 2005. p. 184.

<sup>559</sup> SILVA, 1862, op. cit., p. 62.

<sup>560</sup> Ibid., p. 158.

<sup>561</sup> Ibid., p. 160.

O tom de máxima, articulado à galeria moral de condutas virtuosas exposta ao longo de toda a obra, mais do que uma prescrição, de muitas formas condiciona o significado pedagógico do texto a uma fundamentação da nação sobre um ordenamento dos costumes.

O governo doméstico efetiva uma torção nos costumes, uma vez que sinaliza, na própria abordagem de Joaquim Norberto, o esboço de um “povo”. No contexto das escaramuças do processo de Independência na província da Bahia, por exemplo, o autor ensinava que o virtuoso papel das “senhoras bahianas durante a guerra” alimentava o ânimo dos brasileiros, agora “gratos á voz do magnanimo principe, que os convoca a se constituirem em nação”.<sup>562</sup> Aqui não se trata apenas da individualidade exemplar e sua atualização na biografia, mas do coletivo (“senhoras bahianas”) que fundamenta a jovem nação, de modo que, a reboque da constituição do Estado, uma ação do “povo” e de seus segmentos começa a dar forma à imagem de uma nação. No mesmo contexto, dirigindo-se à imperatriz d. Leopoldina, “as senhoras paulistas” comunicavam:

As Paulistas, senhora, ainda que nascidas e educadas longe da civilização das côrtes, tem comtudo a nobre ambição de circularem o throno de vossa mjestade imperial, e com seus candidos peitos formarem nova muralha em defeza de sua augusta pessoa [...] ellas protestão e jurão á face do mundo todo não interromper o costume de educar seus filhos na moral sancta, no amor ao soberano, e á patria, na coragem e nas mais virtudes sociaes.<sup>563</sup>

A moralidade e sua inserção pedagógica como forma de educação da infância no governo doméstico da mãe, nesse sentido, aponta a relação estrutural das prescrições na direção de uma sedimentação desses valores como costumes. Além da construção de uma imagem do próprio “povo” e de suas predicções, essa percepção dos costumes afirma os processos de educação como a visada regularidade do comportamento social a partir da qualidade de regras que funcionam como formas auto-impostas pelos indivíduos na medida em que estão validadas por elaborações sociais mais amplas referentes à necessidade estrutural de regularidade (conforme as prescrições do campo da moralidade). O costume, para além do hábito e do uso, implica uma relação fundamentalmente moral na interação social. A individualidade exemplar e o “povo”

---

<sup>562</sup> SILVA, 1862, op. cit., p. 199.

<sup>563</sup> Ibid., p. 220.

estão entrelaçados na unidade da sociedade imperial na medida em que os costumes e os processos de educação pretendem fundamentar essa coesão na esfera educacional.

O texto, aliás, é eivado de símbolos (indivíduos, ações, vestimentas, maneiras, gestos etc.): como nota Tönnies em um estudo clássico sobre os costumes (*Sitte*), o agir encontra na simbologia as balizas para sua própria circunscrição aos costumes.<sup>564</sup> Nesse sentido, como uma espécie de “vontade social”, a estruturação dos costumes corresponde a um querer em geral (*allgemeine Wollen*) em que, nesse caso, a exemplaridade individual adquire expressividade na medida em que está respaldada pelo coro da interação coletiva que regula (*Regelung*) a autonomia individual.<sup>565</sup> O governo doméstico da infância nos costumes pelos processos de educação, aqui, prescrevendo as estruturas do agir (moralidade), indica os costumes como espécie de contraprova. A substância da sua moralidade (*Sittlichkeit*), ao passo que *exige* (*verlangen*),<sup>566</sup> transforma a relação com os costumes algo fático – à própria prescrição dos costumes subjaz uma relação fundamentalmente moral dos processos de educação (no caso do livro de Joaquim Norberto, os “bons” costumes, as maneiras exemplares de civilidade e de comportamento, a piedade etc.). Os costumes não operam *especificamente* no contexto dos processos de educação: elaboram, antes, um campo de valores cuja generalização demarca sua própria inserção na esfera educacional. Essa fundamentação dos costumes no campo da moralidade, contudo, não implica – no caso da constituição histórica do Império brasileiro e da formação da sociedade imperial – uma sociedade tradicional, como se uma religiosidade ética tornasse a formação social impermeável a transformações amplas do circuito da modernidade.

Tematizados como importantes núcleos das inclinações da infância e da conformidade com o campo da moralidade, os costumes, uma vez pensados no governo doméstico, não constituíam determinações que tornavam opacas as relações da sociedade imperial com os processos sociais da segunda metade do século XIX. Nesse sentido, para uma compreensão das mediações que compunham a fundamentação dos costumes e sua relação com as dinâmicas da modernidade, a elaboração da vida prática organizava o campo da moralidade e seus valores por meio da proatividade da infância em relação ao sistema de objetos e práticas da modernidade imperial. Essa orientação pragmática da

---

<sup>564</sup> TÖNNIES, Ferdinand. *Die Sitte*. Frankfurt am Main: Rütten & Loening, 1909. p. 48.

<sup>565</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>566</sup> *Ibid.*, p. 42.

formação do homem e do cidadão repousava, sobretudo, em um campo de saberes para os processos de educação da infância (a economia doméstica) e na mobilização de uma gramática moral subjacente à atividade social e sua *praxis*. O problema do governo doméstico e seu eixo fundamental na figura da mulher, para além da moralidade dos costumes, supunham um enfrentamento e uma orientação nas próprias ações cotidianas da infância. É justamente a partir dessa pragmática que estão organizados os principais livros de Félix Ferreira. A *Seleção dos autores clássicos*, uma de suas mais conhecidas seleções de textos “canônicos” da língua portuguesa, é bastante ilustrativa nesse sentido, uma vez que o livro foi adotado pelo programa da Inspeção Geral de Instrução Pública para os exames de preparatórios em provas orais e escritas de língua portuguesa na Corte e nas províncias. No texto de abertura da compilação, Rebelo da Silva afirmava que

Além da elevação e da beleza do estylo [...] com que o auctor sabe fazer esta obra sobre maneira agradável aos leitores, ella apparece em toda a analyse dos factos relatados cheia d’uma força de idéas, que põe os leitores, muitas vezes n’um só lance de vista, a par assim de toda a expressão moral do facto, como da harmonia inteira, que o relaciona ao estado presente das vantagens da sciencia, e das exigancias da epoca.<sup>567</sup>

Extraídos tanto de autores consagrados (Camões, Antonio Vieira, Alexandre Herculano etc.) quanto de elementos da narrativa bíblica, os trechos para leitura expunham um quadro histórico marcado pelo caráter exemplar das cenas desenhadas. Apresentando a crise de Roma, por exemplo, Felix Ferreira registrava que “a republica, degenerados os costumes, que eram o nervo de sua força, reduzira-se a um corpo sem alma”, de modo que

Sem religião, sem laços de familia, sem regra moral, sem costumes, vivendo para saciar o ventre, e morrendo para não sobreviver ás perdidas delicias do vicio, os romanos precipitaram-se na dissolução final, e tocaram o ultimo abatimento. A Providencia quiz mostrar com o exemplo delles as consequencias venenosas das maximas e erros de uma sociedade fundada em falsas bases e allumiada peça orgulhosa e cega sabedoria dos sophistas, cujo horisonte não descobre nada além du tumulto. No momento em que a unidade politica do Imperio quasi universal sujeitava aos delirios e prepotencias de um só os delirios e os

---

<sup>567</sup> FERREIRA, Félix. *Selecta dos autores classicos*. Rio de Janeiro: Serafim José Alves, 1870.



crimes de todos, quando o mundo entrava na primeira phase da grande decomposição, nascia na Judéa Jesus Christo.<sup>568</sup>

Para o autor, o ensino do exemplo da decadência e de suas causas mais fundamentais (religião, família, costumes e moral) indicava o corretivo justamente nos costumes moralizados pela religião: ensinava, assim, que “o mundo transformado cahia aos pés da cruz, arvorada como estandarte da civilização, que renascia!”.<sup>569</sup> A posição de Félix Ferreira na esfera educacional a partir dos anos 1870 é importante para o entendimento dos desdobramentos de suas publicações. Ele certamente foi um dos nomes mais atuantes na proposição de projetos culturais para a sociedade imperial, tanto no número de publicações quanto na área de abrangência temática, trabalhando em diversas instituições (Liceu de Artes e Ofícios, Sociedade Propagadora das Belas-Artes etc.), além de coordenar atividades editoriais e colaborar em periódicos da Corte. Um eixo fundamental de sua ampla atividade no mundo das letras, desde a publicação de livros didáticos até a atuação em periódicos como o *Ciência para o Povo* e o desenvolvimento de técnicas de ilustração (construindo, assim, formas modernas de visualidade dos impressos),<sup>570</sup> pode ser notado no esforço de não somente divulgar temas instrutivos (literários, científicos, filosóficos etc.), mas de construir uma espécie de engajamento no campo da instrução pública do Império.

A centralidade da família, nos textos de Félix Ferreira, oferece contornos *sui generis* para a discussão deste capítulo. Ou melhor: essa centralidade só existe vinculada ao governo das vidas pública e doméstica. Uma famosa adaptação da obra de E. Hippeau ao público brasileiro levada a cabo por Felix Ferreira, por exemplo, advertia que

As noções dadas á juventude devem imprimir-lhe no animo, idéias claras e da vida pratica, da realidade das cousas. Não á com historias phantasticas que se forma o espirito de um homem, de um futuro cidadão, de um membro útil á sociedade, nem com contos milagrosos e historietas de fadas que se educa a mulher que tem de ser mãe, que tem de ser companheira inseparavel do homem, que tem enfim de desempenhar essa dupla e grandiosa missão na terra.<sup>571</sup>

<sup>568</sup> FERREIRA, 1870, op. cit., p. 21.

<sup>569</sup> Ibid., p. 22.

<sup>570</sup> Cf. ARNONE, Marianne Farah. **A gravura como difusora da arte**. 220 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

<sup>571</sup> FERREIRA, Félix. **Noções de vida doméstica adoptadas com accrescimos do original francez, á instrução do sexo feminino nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: Typ. de Dias da Silva Junior, 1879. p. VI.

O “pragmatismo” com que o livro abre suas lições é sintomático: o propósito não é apresentar grandes conceitos, tampouco encher o tempo do público leitor com devaneios literários. O livro pretende converter os ensinamentos em atos da vida prática. A publicação de Felix Ferreira reúne uma série de trechos das mais respeitáveis *mesdames* (Seigné, d’Agoult, Maintenon etc.) no sentido de dar notícia às moças (pensadas, aqui, como mães e governantes por excelência da infância) de que “saber governar uma casa é saber desenvolver a intelligencia e pôr em pratica as mais puras virtudes”. Se a família é o núcleo dos bons costumes e da moralização da vida social, a educação feminina ganha dimensão política na medida em que converte os próprios sentimentos como regramento da vida social,

[...] pois na intimidade da família praticam-se também muitas acções, que nem por não serem de dominio público deixam de ser menos admiráveis. A honestidade, o desvelo, a caridade, a compaixão, a generosidade, em resumo – o amor – conjugal, maternal, filial ou fraternal, são virtudes de grande apreço, puramente domésticas.<sup>572</sup>

O “governar a si mesmo” é a condição para o exercício da previdência. Assim como a providência “governa a natureza inteira”, cabe à previdência o fim de “dirigir a família e guiar os semelhantes” por meio da sabedoria. Afinal, “as cousas que aprendemos, os livros que lêmos, os conselhos que nos dão” não devem “unicamente ocupar os primeiros annos da nossa juventude” – devem, sim, “assegurar-nos uma existência feliz e um futuro prospero, dando-nos a fortaleza da alma pelos exercícios moraes e o vigor do corpo pelos exercícios phisicos”.<sup>573</sup> A “economia doméstica” de Félix Ferreira, entendida como “a arte de bem empregar o tempo, a intelligencia e o dinheiro”, deveria ser

Encarada como uma sciencia, que abrange todos os deveres em suas relações com o interior da casa, com a família e com a sociedade, ella deve entrar na educação, como parte moral destinada a elevar a mulher acima do nível commum da intelligência humana: é assim que a comprehendemos.<sup>574</sup>

---

<sup>572</sup> FERREIRA, 1879, op. cit., p. 31.

<sup>573</sup> Ibid., p. 53.

<sup>574</sup> Ibid., p. 2.

Antes de estar circunscrita à esfera da casa, a educação doméstica responde aos imperativos da própria vida política: “sabendo preencher as funções de boa dona de casa, a mulher sabe também prestar-se às exigências e às elegâncias da sociedade”. O autor, afinal, pondera que

A mulher em nossos dias não é tão somente chamada para dirigir uma casa, seu papel tem mais importância, por se ter multiplicado a somma dos deveres a cumprir como filha, como esposa, como mãe e até como professora; por isso é que também a sociedade moderna compreendeu a necessidade de preparal-a com estudos sérios e mais profundos para preencher dignamente a sua nobre missão.<sup>575</sup>

É importante notar que essa dimensão prática da aprendizagem só fazia sentido a partir da boa educação e do regramento dos sentimentos à luz da moral. Escrever para a correta educação das moças significava um entendimento muito peculiar da vida social no Império brasileiro: à figura da mulher estava diretamente relacionada a concepção de uma ação social moralizadora.<sup>576</sup> O já citado manuscrito de dezembro de 1876, do professor Antonio da Silva Bastos, afirmava que “a mulher, sendo dotada de mais sensibilidade e delicadeza, dominada mais pelo coração do que pelo cérebro, ao inverso do homem em quem domina mais o cérebro e a razão, foi destinada pela natureza para educar a infância”.<sup>577</sup> A compilação de Félix Ferreira, expandindo o argumento, informava que

Se a vigilancia, a actividade e a ordem exercem uma poderosa influencia no governo de uma casa, é que todas essas qualidades são outras tantas virtudes, e que por isso mesmo devemos applical-as a todas nossas acções. São ellas que mais concorrem para o preenchimento dos deveres em relação a nós mesmos, em relação á familia, á sociedade, é Deus. A Providência estabeleceu relações entre os differentes membros da familia e creou deveres dos filhos para com o paes, dos paes para com os filhos, dos irmãos para com as irmãs e destas para com aquelles, que não se póde deixar de cumprir sem abalar a instituição da familia pela baze.<sup>578</sup>

<sup>575</sup> FERREIRA, 1879, op. cit., p. 3.

<sup>576</sup> Cf. VERONA, Elisa Maria. **Da feminilidade oitocentista**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

<sup>577</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 15.3.12 – Instrução Publica – Conferencias Pedagogicas (1875), p. 92.

<sup>578</sup> FERREIRA, 1879, op. cit., p. 224.

As lições dos sentimentos não eram encerradas na infância. Para Félix Ferreira, trata-se de desdobrá-las como aprendizado e aceitação ao longo da vida. Na obra *A educação da mulher* – publicada pelo mesmo Felix Ferreira em edição comemorativa à inauguração das aulas para o sexo feminino no Liceu de Artes e Ofícios da Corte –, o autor informava que “para a mulher a educação é tudo”. Isso era efetivamente encarado como um verdadeiro ato de “liberdade”, já que

A independência, pois, para nós, não é porém a liberdade de proceder contra as leis da sociedade, não é ser doutora, nem litterata, nem livre-pensadora; é ter prendas, é ter dotes de espírito e de coração, é ter intelligencia culta, discernimento claro.<sup>579</sup>

Interessante notar que, na perspectiva sugerida por Felix Ferreira e pelos autores cujos trechos são constantemente citados no livro, a imagem da mulher nos processos de educação é construída a partir de um predicado muito específico – uma função, talvez: a mãe de família. Como “mãe de família”, o regramento dos sentimentos e a temperança estavam diretamente relacionados à mulher como “fonte da moral” e base da educação. Recorrendo à “autoridade” do abade Fleury, Felix Ferreira dava um tom de “ilustração” para o texto, criticando a ideia de que a mulher não deveria ser puramente voltada ao estudo, como se ela não tivesse também “uma razão a dirigir, uma vontade a reger e paixões a combater”.<sup>580</sup> Com vários exemplos retirados dos escritos de madame de Sévigné, a obra ensina que “é regularizando a vida que se consegue regularizar os negocios materiaes; é coordenando o espírito que se coordenam as cousas”.<sup>581</sup> O argumento moralizador adquire maior amplitude pelo próprio tom de “conselhos” com que o livro apresenta suas lições. Nesse sentido, o aprendizado da reta condução da própria biografia deve ser entrecruzado pela experiência da vivência moralizada: o narrador de *Em busca do tempo perdido* não à toa dizia que sua mãe, ao ler as *Cartas* de Sévigné, acreditava ouvir as falas de sua avó.<sup>582</sup> Ainda no exemplo da madame de

---

<sup>579</sup> FERREIRA, Félix. **A educação da mulher**: notas colligidas de varios autores. Rio de Janeiro: Typ. Hildebrandt, 1881. p. 51.

<sup>580</sup> Ibid., p. 3.

<sup>581</sup> Ibid., p. 24.

<sup>582</sup> PROUST, Marcel. **Sodome et Gomorrhe**. Paris: Gallimard, 1989. p. 168.

Sévigné, Félix Ferreira ensinava que a polidez e o amor materno no governo doméstico demarcam na figura moralizadora da mãe que

A doçura de seu caracter conquista o amor de todos, até mesmo daquelles que lhe devem obediencia; a firmeza de sua vontade impõe a mais suave autoridade, porque se póde cumprir o que ella ordena modesta e reservada em sua linguagem, nunca falla sem ser necessario.<sup>583</sup>

Em um importante ensaio sobre os difundidos textos de Sévigné, o historiador Jacob Burckhardt afirma que o núcleo do enredo lida, sobretudo, com a perspectiva formativa de uma espécie de consciência do trato (*Umgang*) na vida civil.<sup>584</sup> A abordagem do erudito historiador suíço é sugestiva para a pesquisa aqui conduzida, uma vez que posiciona a leitura a partir da perspectiva de construção do *pathos* de uma sociedade articulada em torno dos sentimentos.<sup>585</sup> Nesse sentido, se é possível falar de uma estrutura básica de condutas desejáveis articuladas em torno de processos de educação, um de seus eixos, agora, implica a construção do governo doméstico a partir da imagem moralizadora da mãe como um “domínio de si” (*Selbstbeherrschung*).<sup>586</sup> Levando o argumento a outros desdobramentos, o próprio Burckhardt sagazmente reconhece que, no caso de Sévigné, a dimensão moralizadora e seu vínculo religioso podem ser pensados em conjunto, mas com uma importante ressalva: a referência a qualquer tipo de componente institucional de moralidade (o padre, as igrejas etc.) é bloqueada pela ênfase colocada, antes, sobre uma tomada de consciência da própria conduta individual, o que implica uma orientação de conduta cujo sentido é aberto (*offener Sinn*) na medida em que está ancorado na própria capacidade do indivíduo de autorealização moral – sem, portanto, qualquer tipo necessário de heteronomia institucional. Essa é justamente uma das principais dimensões das lições de Félix Ferreira: além da instrumentalização de Sévigné, por exemplo, o autor informava que

Uma sólida e completa instrucção, acrescenta a sra. D’Agoult, é indispensavel ao desenvolvimento moral da mulher e à sua cooperação

---

<sup>583</sup> FERREIRA, 1879, op. cit., p. 16.

<sup>584</sup> BURCKHARDT, Jacob. Die Briefe der Madame de Sévigné. In: BURCKHARDT, Jacob. **Vorträge:** 1844-1887. Basileia: Benno Schwabe, 1919. p. 337-350.

<sup>585</sup> Ibid., p. 343.

<sup>586</sup> Ibid., p. 344.

na família e na sociedade. A alma da mulher, como a do homem, deve estar apta para todas as virtudes. A força, a justiça, a temperança e a dedicação não tem sexo [...] Ao governo dos negócios domesticos são tão necessarias as qualidades de rectidão, discernimento e decisão como ao governo dos negocios publicos. Quanto mais se eleva a intelligencia, maior campo conquista para a practica das virtudes.<sup>587</sup>

Diferente das prescrições tópicas das lições de Félix Ferreira, o conselheiro José Liberato Barroso vislumbra uma teorização social a partir do tema, argumentando que “para que o Brazil seja o teatro das futuras grandezas da civilização, e cumprão-se os seus altos destinos, é necessario educar a infancia; e para educar a infancia é preciso educar a mulher, formar a mãe de família”.<sup>588</sup> A interpretação de Liberato Barroso estava alicerçada em certo evolucionismo social, analisando “como se prendem os élos da cadeia do progresso pelo desenvolvimento das idéas e de todas as manifestações esplendidas do espírito humano”.<sup>589</sup> O processo da história, nesse sentido, dispunha formas da figura feminina que, correspondendo às circunstâncias sociais e culturais, organizava seu próprio desenvolvimento, atravessando progressivamente figurações da mulher como “propriedade” (Índia, Pérsia, Egito), como formação de uma “personalidade” (Grécia e Roma) e finalmente como constituição de uma pessoa moral na mãe de família (cristianismo) – dinâmica coroada nos ideais racionais de esclarecimento dos séculos XVII e XVIII (tomando como modelo, inclusive, madame de Sévigné). O autor, enfim, considerava “que sobre as ruínas do passado que desabára ao sopro do tufão revolucionario, sobre os destroços d’esse cataclysmo immenso que transformou a face da humanidade, ergueu-se a imagem bella da mulher moderna, mulher da família e da patria, mulher e cidadã”.<sup>590</sup> O “progresso” das formas de organização social na história garantiria uma funcionalidade para os processos de educação e seus elementos dinamizadores na sociedade imperial. Essa fundamentação da forma social no processo da história é o ponto de partida para o autor, que dela desdobrava o problema da “educação moral do homem” como “o unico meio de conjurar o perigo immenso que ameaça a civilização moderna pelo constante abaixamento do nivel moral das sociedades”.<sup>591</sup>

---

<sup>587</sup> FERREIRA, 1879, op. cit., p. 5.

<sup>588</sup> BARROSO, José Liberato. A educação da mulher (I). **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n.5, 1876a.

<sup>589</sup> Ibid., p. 108.

<sup>590</sup> Ibid., p. 111.

<sup>591</sup> Ibid., p. 103.

O “evolucionismo social” de Liberato Barroso é sintomático de uma estrutura de estima social da mãe na figuração da infância. Seguindo de perto o etapismo do autor em relação à estima da figura feminina, da propriedade à afirmação de uma personalidade, o caminho da mulher é o do reconhecimento (identificada, aliás, em seus vínculos morais de mãe e esposa, complementados pela perspectiva da cidadã). Pensada no campo do reconhecimento de Axel Honneth, a imagem da boa mãe afirma uma funcionalidade que bloqueia um horizonte crítico, pois condiciona o reconhecimento e a estima social à validação da autoestima dentro de uma lógica social já pressuposta.<sup>592</sup> Nesse sentido, como boa mãe (pensada, inclusive, quase nos termos de um sacerdócio moral), a figura feminina é tematizada em uma relação para si (*Selbstverhältnis*) como agregação de estima *em função* da aderência à reprodução social.<sup>593</sup> No limite, trata-se de uma autoimagem (*Selbstbild*) reiterativa da divisão do trabalho a partir da afirmação de um repertório motivacional que realça um sentimento de autoestima (*Selbstwertgefühl*) como conformação à lógica social.<sup>594</sup> Portanto, como núcleo moral da educação da infância, o reconhecimento da figura da mãe desenvolve os cuidados com a infância em uma dupla direção: como parte do repertório social dos processos de educação (família) e como forma de estima internamente relacionada à sociedade imperial. Assim, o campo da moralidade condiciona a efetividade de suas prescrições estruturais ao reconhecimento de seus elementos dinamizadores na vida social.

Liberato Barroso, defendendo que “educar a vontade humana, desenvolver os bons sentimentos do coração, formar o character, unica força com que o homem produz as obras duradouras do progresso individual e social, é o complemento necessario da educação”, assumia o pressuposto da educação dos sentimentos e da moralização para a garantia da boa sociedade, já que o “homem foi creado para viver em sociedade; e a familia é o typo das sociedades humanas”.<sup>595</sup> Na medida em que, regrada pelos processos de educação, a organização social pós-1789 poderia tender à estabilidade, sua própria base de reprodução e instituição repousava no núcleo familiar e, sobretudo, na figura da mãe. Afinal, “a mulher moderna é [...] a mulher da familia e da patria – filha, esposa, mãe

---

<sup>592</sup> HONNETH, Axel. Annerkenung als Ideologie: zum Zusammenhang von Moral und Macht. In: HONNETH, Axel. *Das Ich im Wir*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2010.

<sup>593</sup> Ibid., p. 105.

<sup>594</sup> Ibid., p. 106.

<sup>595</sup> BARROSO, 1876a, op. cit., p. 103.

e cidadã. É em cada uma d'estas situações que devemos estudar a mulher, e a sua missão no seio da família e no seio da sociedade".<sup>596</sup> O autor, nesse sentido, afirmava que

Engrandecendo-se na vida do lar pelo complemento da missão divina da mãe de família, a mulher reflecte a sua gloria na vida social. E assim ella é glorificada na felicidade da família e na prosperidade da nação [...] Foi a moral christã que levantou no seio da família o throno em que collocou a esposa e a mãe para exercer essa influencia salutar e admiravel, que é uma das mais maravilhosas manifestações da vontade de Deus.<sup>597</sup>

A justaposição de funções (mãe, esposa etc.), entendida como modelo final de desenvolvimento da organização social, expõe justamente a complementaridade funcional entre o governo doméstico e a arena pública na composição da sociedade imperial. Tratava-se, pois, de “governar a si mesma” para que, organizando-se e conhecendo-se, a mãe pudesse governar os outros em uma esfera social muito bem delimitada. Maria Helena Câmara Bastos e Tania Elisa Morales Garcia, analisando a educação feminina a partir das obras de Félix Ferreira, notaram que “a educação da mulher vincula-se a um discurso modernizante da elite brasileira; no entanto, o ensino a ela destinado reforça uma visão conservadora de mulher, restrita ao espaço doméstico”.<sup>598</sup> Conforme o argumento de Bastos, a percepção da mulher e do feminino estaria pautada a partir de uma circunscrição de sua atuação, sobretudo, na esfera privada como dona de casa, mãe e esposa (não à toa, os livros de Félix Ferreira estão situados no campo da economia doméstica).<sup>599</sup> A partir da investigação até aqui realizada, penso em adicionar ao argumento de Bastos e Garcia um matiz importante: a “imagem modélica” construída sobre a mulher e sua educação apenas apresentava os papéis sociais destacados no governo doméstico (mãe, dona de casa, esposa etc.) na medida em que delimitava também uma funcionalidade para além do privado. Nesse sentido, ao dualismo que as análises de

---

<sup>596</sup> BARROSO, José Liberato. A educação da mulher (II). **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n.5, 1876b. p. 115.

<sup>597</sup> *Ibid.*, p. 116.

<sup>598</sup> BASTOS, Maria Helena Camara; GARCIA, Tania Elisa Morales. Felix Ferreira traduzindo Madame Hippeau para a educação das mulheres brasileiras. **História da Educação**, Pelotas, v. 5, 1999.

<sup>599</sup> As pesquisas de Ivan Aparecido Manoel demonstram os alicerces sociais desse entendimento da educação feminina entre os séculos XIX e XX, enfatizando as articulações entre as oligarquias paulistas e o clero católico na proposição de um projeto político que englobasse, a um só tempo, a modernização das estruturas econômicas e o respeito aos costumes, à boa moral e à virtude religiosa. Cf. MANOEL, Ivan Aparecido. **Igreja e educação feminina**. São Paulo: Editora Unesp, 1996.



Bastos e Garcia conduzem, proponho um pequeno adendo à abordagem do problema: o governo doméstico é mobilizado na esfera educacional (sobretudo na sua vinculação imediata com a infância) apenas na medida em que seu raio de ação repõe as prescrições do agir na elaboração da vida prática, fundamentando, portanto, uma abertura da família para o horizonte coletivo da moralização da sociedade imperial em uma esfera educacional publicamente constituída (ou seja, com interesses de educação estendidos para além do campo doméstico).

O célebre argumento de Gilberto Freyre sobre o *alheamento* da mãe de família do Império brasileiro em relação ao mundo exterior à casa pode ser analisado a partir da perspectiva sugerida acima.<sup>600</sup> O sofisticado esquema interpretativo do antropólogo pernambucano, analisando a desestruturação do patriarcado rural mediante o desenvolvimento de uma vida urbana mais coesa, implicando a configuração de uma “sociedade brasileira”,<sup>601</sup> tem o grande mérito de articular o núcleo da casa à constituição de uma *sociedade* imperial. O tema, que já foi objeto de análises importantes de Roberto DaMatta e Jessé Souza, destacava a *casa* como núcleo básico de configuração de comportamentos pautados em processos de educação e na estruturação de uma dinâmica reguladora da vida social. Nesse sentido, se o gregarismo da casa e da dinâmica da família era elemento fundamental na construção de condutas (e na articulação assimétrica do indivíduo na ordem imperial), Freyre realça a segunda metade do século XIX brasileiro como momento em que “foi saindo da pura intimidade doméstica um tipo de mulher mais instruída [...] para substituir a mãe ignorante e quase sem outra repercussão sobre os filhos que a sentimental, da época do patriarcalismo ortodoxo”.<sup>602</sup> Contudo, apesar de reconhecer essas novas dinâmicas de sociabilidade, o próprio autor tratava esses casos como residuais, entendendo a carência de “feminilidade de processos” e aderência a instituições extradomésticas como sinal de alheamento “ao mundo que não fosse o dominado pela casa”.<sup>603</sup>

A importante pesquisa sociológica de Maria Thereza Crescenti Bernardes, desenvolvida mediante importante documentação da Corte entre os anos 1860 e 1880, matiza de maneira significativa aquela última percepção de Gilberto Freyre.<sup>604</sup> A própria

---

<sup>600</sup> FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**. São Paulo: Global, 2004.

<sup>601</sup> Ibid., p. 125.

<sup>602</sup> Ibid., p. 225.

<sup>603</sup> Ibid., p. 229.

<sup>604</sup> BERNARDES, Maria Thereza Crescenti. **Mulheres de ontem?**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1988.

ênfase na instrução da figura da mãe, por exemplo, permite – especialmente no caso da Corte – analisar sua inserção em uma sociedade imperial para além da ideia do *alheamento* freyreano. Nesse sentido, em uma introdução assinada por Guilherme Bellegarde, um dos livros de Félix Ferreira indicava que “é a mulher o primeiro guia, o primeiro mentor dos filhos, e a instrução ministrada á mãe reverte em benefício da prole. E, ainda não sendo mãe, a mulher, pela habitual convivência no lar domestico, actua eficientemente sobre a mentalidade da infancia”.<sup>605</sup> O governo doméstico, aqui, antes de tomar a casa como única referência de ação (daí o alheamento a outras esferas), implica uma correlação entre a instrução da mãe e a moralização da infância como pontos em que a própria dinâmica da casa assume como referente uma sociedade imperial a ser tangenciada – nesse caso, governada e ordenada. Conforme a conhecida interpretação de Emília Viotti da Costa, o sobrepeso colocado sobre a figura feminina como mãe, especialmente a partir da segunda metade do século XIX no Império, situava a esfera educacional no amplo esforço de intervenção no campo social, uma vez que “regeneração social, o progresso da nação, o aperfeiçoamento moral da sociedade, tudo dependia da educação da mulher”.<sup>606</sup>

Félix Ferreira ensinava que “não é unicamente para fazer sobresahir as vantagens da união, da concordia e dos sentimentos affetuosos que fazem a prosperidade da familia, que uma bem entendida economia doméstica procura estreitar cada vez mais essas relações”. Por isso, “são tão imperiosos esses deveres, tão necessarios, que faltar a elles seria pormo-nos em contradicção com as leis da moral, sobre as quaes assenta toda a felicidade humana”.<sup>607</sup> A tangibilidade de uma sociedade imperial, para o autor das lições, só seria possível mediante os processos de educação que incorporavam os sentidos públicos do governo doméstico, pois “são elles que mais concorrem para o preenchimento dos deveres em relação a nós mesmos, em relação á familia, á sociedade, á Deos”.<sup>608</sup>

Assim pois cumpre dar uma conclusão a estes entretenimentos, demonstrando que a providência e a economia, esses dous grandes elementos da vida domestica, não só asseguram a felicidade e a riqueza da familia, como são mais preciosos ainda porque nos facultam os

---

<sup>605</sup> FERREIRA, 1881, op. cit., p. X.

<sup>606</sup> COSTA, Emília Viotti. **Da Monarquia à República**. 9. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2010. p. 519.

<sup>607</sup> FERREIRA, 1879, op. cit., p. 225.

<sup>608</sup> Ibid., p. 224.

meios de fazer bem; e o fazer bem não é um sentimento voluntário, mas um dever altamente moral.<sup>609</sup>

Como nota Pierre Manent, especialmente desde Rousseau, o governo doméstico e o governo político são configurados como campo problemáticos para o exercício moderno do poder, uma vez que o próprio mal público deixa de ser a soma de vícios privados: trata-se, antes, de uma especificidade dos processos de educação vinculados ao corpo social.<sup>610</sup> Não à toa, é justamente nos escritos propriamente pedagógicos do filósofo de Genebra que o fundamento relacional da moralidade é pontuado na vinculação dos indivíduos consigo mesmos e com seus semelhantes, conformando uma imagem da própria sociedade civil e de suas articulações internas: nesse sentido, a produção da própria consciência como mediação da moral, entre a auto-conservação do indivíduo e sua esfera de publicidade na socialização,<sup>611</sup> organiza de forma específica as dinâmicas de uma esfera educacional a partir de percepções da infância. Esses dois polos de governo da vida e da sociedade imperial (governo doméstico/governo político – elementos, aliás, abordados de maneira inovadora no *Discours sur l'économie politique*, de Rousseau) sinalizam uma gradativa delimitação que também pode ser acompanhada na produção livresca: afinal, o próprio Felix Ferreira editava livros de “economia doméstica” destinados ao governo da casa – governo cujas especificidades já eram reconhecidas como diferentes daquelas da “economia política” do espaço público. A delimitação dessas esferas, no entanto, parece fazer sentido somente a partir da complementaridade entre aqueles dois espaços definidos pela modernidade: a valorização, na mãe de família, da imagem de uma “fonte da moral” capaz de, educando os sentimentos da casa – e sobretudo da infância –, construir a conciliação entre os sentimentos governados e a ordem do mundo. Privacidade e publicidade seriam duas dimensões complementares à luz da educação dos futuros cidadãos.

A esta altura da análise é importante frisar que, quando Félix Ferreira aborda o campo da “economia doméstica” como elemento fundamental para os processos de educação da nação, ele certamente trata essa dinâmica não como um conjunto de saberes sobre a moeda, as despesas e a renda – explora, antes, o próprio conceito de economia em sua máxima generalidade como governo dos homens e das coisas. Sintomática, nesse

---

<sup>609</sup> FERREIRA, 1879, op. cit., p. 226.

<sup>610</sup> MANENT, Pierre. *Naissance de la politique moderne*. Paris: Gallimard, 2007. p. 196.

<sup>611</sup> *Ibid.*, p. 208.

sentido, é sua percepção de que “a economia doméstica está para o governo da família como a economia política está para o governo da nação”.<sup>612</sup> É nesse ponto que seu empreendimento educacional encontra eco em um conjunto de preocupações mais sistemáticas a partir dos anos 1870: o sentido preponderantemente *prático* da educação, aqui, é profundamente vinculado ao momento de impacto da técnica moderna desencadeado, desde a segunda metade do século XIX, nos processos industriais. A interessante análise de Luiz Antônio da Cunha sobre o ensino de “ofícios artesanais” no Império, inclusive, enfatiza na proposta de Felix Ferreira o sentido prático de todo o ensino de ofícios mecânicos e suas implicações nas relações de produção e na composição da “força de trabalho” do mundo imperial.<sup>613</sup>

Essa tônica organizava novas relações no contexto da esfera educacional do Império a partir dos anos 1870. Um nome importante dessa significativa alteração é o de Augusto Emílio Zaluar, que, na Corte, empreendeu diversas publicações explorando os processos de educação à luz desse cenário. Autor prolífico e tradutor de Edgar Quinet no Brasil, Zaluar editou *O Vulgarizador*, um importante periódico que esteve em circulação a partir de 1877, defendendo que, graças à iniciativa de “cidadãos illustres e empreendedores”, as “exposições industriaes e artisticas, são hoje, como os caminhos de ferro, de utilidade incontestável” – os diversos artefatos da técnica moderna, como as “variadas e assombrosas applicações da electricidade” nos processos de Gramme, o cabo telegráfico submarino e o uso doméstico do telégrafo, por exemplo, apresentavam a *praticidade* do novo sistema de objetos e demandavam, sobretudo, uma nova aderência dos processos de educação às experiências abertas à sociedade imperial. Os processos de educação seriam rearticulados à luz do campo da modernização material, reconfigurando, a partir de sua estruturação em relação a valores (moral, religião etc.), certas perspectivas sobre o social e o associativismo individual na educação da infância.<sup>614</sup> Zaluar apresentava a ambição do periódico nos seguintes termos:

É incontestável que a sociedade contemporânea está sentindo-se abalar ao influxo irresistível da idéa moderna, tanto na ephera social, como nas explorações da actividade intellectual [...]. As grandes theses scientificas e philosophicas, politicas e sociaes, que ainda mui

<sup>612</sup> FERREIRA, 1879, op. cit., p. 14.

<sup>613</sup> CUNHA, Luiz Antonio da. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo: Editora Unesp, 2005. p. 162.

<sup>614</sup> Cf. Capítulos 7 e 8.

recentemente eram apenas enunciadas por algum observador menos tímido, e por assim dizer, em auditorio quasi intimo, são hoje desenvolvidas e sustentadas, quer na arena da imprensa, quer nas reuniões populares, á luz ampla e racional do livre exame [...] A grandeza do homem, ao contrario do que muitos pensam, está no conhecimento de sua origem, no do papel relativo que representa na vida universal, e na sua ascensão para Deus pela alma, que é a chamma espiritual que o illumina entre o finito e o infinito. Todos os conhecimentos uteis nos servirão, portanto, nesta viagem. As sciencias sociaes e politicas, bem como as sciencias naturaes nos levantarão a cada momento uma ponta do véo em que se nos occultam os grandes segredos da natureza. Os esforços da intelligencia e do trabalho, em beneficio do progresso, serão o nosso alvo e a nossa constante aspiração, e é por este motivo que pedimos em nome de todos, o concurso de todos, porque a nossa obra vae ser de interesse commum e por consequencia cosmopolita.<sup>615</sup>

O periódico, preocupado em oferecer “conhecimentos úteis” ao público leitor, entendia os processos de educação como um desdobramento imediato da vida prática. Nesse sentido, os diversos textos de André Rebouças publicados por Zaluvar sublinham, em traços claros, essa inserção. O célebre engenheiro e reformista político destacava o papel das caixas econômicas escolares como fundamentais para a *economia moral do indivíduo* na sociedade imperial (ponto que será analisado um pouco adiante). A bem da verdade, se nas já analisadas Conferências Pedagógicas da Corte o tema aparecia como forma de educação para a vida civil da infância (o uso das caixas econômicas escolares já estava presente desde os anos 1830 na França e na Bélgica, por exemplo), em Rebouças a temática assume a forma de uma questão social mais abrangente. Se o autor destacava nessa ferramenta – por assim dizer – “pedagógica” uma espécie de mecanismo para os “melhoramentos sociaes”, a crença era sustentada na medida em que “foram sempre as Caixas Economicas reputadas como um poderoso agente para moralisação do povo, e para organização da riqueza nacional”, pois “é principalmente ás populações urbanas, e ás classes operarias que produzem maiores beneficios essas instituições, dando-lhes habitos de sobriedade, de parcimonia e de previdencia”.<sup>616</sup> Defendendo justamente uma funcionalidade do processo de educação à luz dessas ferramentas escolares, Rebouças garantia que

<sup>615</sup> ZALUAR, Augusto Emilio. O espírito novo. **O Vulgarizador**, Rio de Janeiro, n. 1, 1877.

<sup>616</sup> REBOUÇAS, André. Caixas Economicas I. **O Vulgarizador**, Rio de Janeiro, n. 26, 1878a. p. 206.

É hoje ahi principio acceito que é pelo menino que se deve encetar a educação economica do povo. Diz justamente Malarce que as Caixas Economicas são os gymnasios onde se formam as virtudes economicas, a educação do menino e a propaganda da familia. A caderneta escolar prepara, portanto, a geração vindoura ao mesmo tempo que melhora e regenera a geração actual.<sup>617</sup>

Aqui, a afirmação de uma *vida prática*, permitindo uma abertura dos processos de educação para além do beletrismo e dos projetos Românticos de formação, mobiliza o problema da infância justamente no entrecruzamento de uma perspectiva de educação (portanto, também de formação de condutas) e de sua inserção em importantes balizas sociais: no caso, a família, sua estrutura interna (pai, mãe etc.) e a moralização da praticidade do sistema de objetos cotidianos. Trata-se, no caso de Rebouças, de um amplo projeto de reforma social que dialoga com o que Maria Alice Rezende de Carvalho identificou com uma plataforma liberal de modernização social no Império.<sup>618</sup> No caso do material aqui analisado, Rebouças sustenta um projeto de reforma moral que, ancorado nos processos de educação como campo efetivo do *social*, tematiza os efeitos moralizadores de uma “solidariedade democrática” fundamentada no associativismo de indivíduo autônomos,<sup>619</sup> cujas condutas moralmente orientadas por temas da vida prática serviriam como lastro da sociabilidade. A moralização do agir, nesse sentido, encontra em objetos e tarefas da vida prática um respaldo importante para a economia moral da sociedade imperial. Por isso,

A principio as Caixas Economicas eram só consideradas como instituições de beneficencia, e como agentes de concentração de pequenos capitaes: hoje seu principal escôpo é a educação nacional nos principios de moralidade, de ordem e de parcimonia. Como instrumento de educação nacional, é necessario que a Caixa Economica principie a funcionar desde os bancos da escola; dahi originou-se a benefica instituição das Caixas Economicas Escolares. É por isso que William Oulton, um dos principaes administradores das Caixas Economicas da Inglaterra, dizia, a 26 de Janeiro de 1877, em uma Assembléa, “que o grande beneficio das Caixas Economicas Escolares é disciplinar as

<sup>617</sup> REBOUÇAS, André. Caixas Economicas VII. **O Vulgarisador**, Rio de Janeiro, n. 32, 1878d. p. 252-253.

<sup>618</sup> CARVALHO, Maria Alice Rezende. **O quinto século: André Rebouças e a construção do Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

<sup>619</sup> *Ibid.*, p. 131.

faculdades moraes dos futuros operarios e preparal-os para o combate da vida”. Lembrando as idéas de Darwin da luta pela vida – *struggle for life* – em todo o mundo organizado, William Oulton disse justamente que a Caixa Economica Escolar habilita os meninos a combater com vantagem na batalha da vida.<sup>620</sup>

Contextualizados a partir dos “hábitos da vida”, agora, os processos de educação, ao passo que buscavam na elaboração prática das coisas cotidianas (como a economia doméstica, por exemplo) um novo fundamento da moralidade social, articulavam à civilização da infância uma pragmática muito mais “empírica” e palpável do que as propostas dos ideais de formação dos anos 1850 e 1860. Antes de uma contraposição, bem entendido, existe uma complementação social bastante explícita entre esses dois polos. O próprio raciocínio de Rebouças indicava que, no caso dos objetos e das práticas de educação (como as caixas econômicas escolares),

Para melhor estudal-as cumpre distinguir vantagens pessoas, vantagens sociaes e vantagens nacionaes. Nas vantagens pessoas estão os habitos de previdencia, de parcimonia, de restricção das despezas futeis e perniciosas [...] Vai creando insensivelmente, semana por semana, um capital, um pequeno peculio, que lhe servirá para passar os dias de molestia ou de falta de trabalho. Este pequeno capital, esse ponto de apoio no futuro, lhe faz apreciar as vantagens sociaes da ordem e de segurança. Não é mais um ser, sem recursos e sem esperanças, prompto a seguir as chimeras de qualquer promotor de revoluções [...] Disse, muito justamente Baumer Newton, vice presidente dos Penny Sawigs Banks: a educação elementar não póde consistir sómente em dar aos meninos noções de leitura, de escripta, de geographia e de arithmetica; é necessario fortificar suas faculdades e regulal-as de modo que quando o adolescente deixar a escola, aos treze annos de idade, esteja capaz de comprehender para poder bem resolvel-os os problemas da vida. É isso que pódem fazer s habitos de economia; conforme a solução, que der ao problema, sua viagem através da vida sera penosa, ou feliz pela independencia e pelo bem estar [...] As vantagens sociaes das Caixas Economicas deduzem-se immediatamente das vantagens pessoas. A sociedade compondo-se de certo numero de pessoas, bem claro é que será vantagem social a somma das vantagens pessoas [...] A felicidade e a prosperidade nacional resultam evidentemente da felicidade e da prosperidade dos subditos, que constituem a nação.<sup>621</sup>

---

<sup>620</sup> REBOUÇAS, André. Caixas Economicas II. **O Vulgarizador**, Rio de Janeiro, n. 27, 1878b. p. 212.

<sup>621</sup> *Ibid.*, p. 213.

Como mecanismos do governo doméstico e da elaboração da vida prática na esfera educacional, as propostas de Rebouças serviriam como “complemento indispensável” para uma “educação moral e da instrução litteraria, dada aos meninos e ás meninas”, de modo que tal “idéa apparece agora em toda a sua plenitude: a escola prepara o menino – futuro operário, – ou a menina – futura mãe de familia – nos habitos de ordem, de economia, de parcimonia e de previdencia”.<sup>622</sup> Além de qualquer princípio de utilidade individual, o associativismo de Rebouças sublinha uma funcionalização dos processos de educação em instâncias agregadoras da vida social (o trabalho e a esfera doméstica) no sentido da reprodução moral dos próprios papéis sociais. O autor advertia que

Actualmente que se procura conduzir o ensino de um modo todo pratico e positivo; que se quer formar bons operarios; bons artistas e não decoradores e estultos repetidores de velhos alfarrabios; hoje que se dá “lição das cousas”; a Caixa Economica Escolar dá oportunidade ao professor a inculcar no espirito dos seus discipulos idéas da maior vantagem e utilidade para sua vida futura. A Caderneta Escolar principia firmando a noção fundamental da propriedade. O menino vê palpavelmente como se fórma o capital; comprehende sua santidade quando elle tem por fontes o trabalho, a economia, a parcimonia e a abstenção. Quando chegar a idade viril, já saberá a estultice das chiméras socialistas e communistas, e a enormidade contida na blasphemia – “a propriedade é um roubo” [...] A caderneta escolar tem um effeito extraordinario na propaganda economica. Ao chegar á casa o menino mostra sua caderneta aos irmãos, ás irmãs, ao pai, á mãe e aos famulos de casa; repete as lições do professor; inconscientemente torna-se o agente desta propaganda de moralidade, de ordem, de sobriedade e de previdencia.<sup>623</sup>

Este talvez seja o ponto culminante dos textos de Rebouças aqui analisados. A ordem social e sua exigência de regularidade estrutural das condutas individuais (moralidade), ao passo que são rotinizadas por virtudes que geram valor e reorientam o trabalho social (parcimônia, poupança etc.), fundamentavam as interações e os intercâmbios sociais em *indivíduos privados* (o que fica evidente na veemente condenação de Rebouças à desgastada máxima de Proudhon). Se a esfera educacional sinalizava uma ampla área de contato entre o governo doméstico e a sociedade imperial – encontrando na família e no valor moral da mãe um núcleo básico de orientação na

---

<sup>622</sup> REBOUÇAS, André. Caixas Economicas VI. **O Vulgarizador**, Rio de Janeiro, n. 31, 1878c.

<sup>623</sup> *Ibid.*, p. 245.



moralidade dos costumes –, Rebouças explicitamente adicionava outro componente central a este quadro, quando analisado do ponto de vista dos processos de educação: uma valorização do “povo” como associação de *indivíduos proativos* a partir do trabalho. Este ponto talvez seja a grande expressão do que chamei de *economia moral do indivíduo*, pois a própria proatividade pressuposta por Rebouças é desenvolvida a partir do ponto de vista de indivíduos privados que publicamente se relacionam no intercâmbio social. O entendimento dos costumes é sensivelmente deslocado do âmbito das virtudes puramente religiosas de diversas falas analisadas neste trabalho: em Rebouças, entendo o tratamento dos costumes como o cuidado e a preocupação com o hábito, ou seja, como desdobramento *pragmático* (atado à própria estrutura do cotidiano) de prescrições teóricas específicas (parcimônia, proatividade, trabalho, poupança etc.).

Produzida nos anos 1870, essa abordagem pode ser situada em um conjunto bastante heterogêneo de imagens do “brasileiro” que, ao passo que prescreviam a adequação dos cidadãos à “marcha do progresso” e a um mercado de trabalho em vias de construção,<sup>624</sup> no caso de Rebouças indicavam a esfera educacional como campo para intervenção social, sobretudo, na moralização da infância e na valorização do futuro trabalhador em chave moral. Por meio da economia moral do indivíduo, aliás, o jornal *O Globo* defendia que “não é impondo taxas impossíveis sobre mercadorias de luxo que o Governo Imperial conseguirá corrigir os vícios de esbanjamento e imprevidência, de ostentação e de pueril vaidade, que aviltam esta nacionalidade”. Para o periódico, a solução era “fundar Caixas Economicas escolares, postaes, municipaes, provinciaes e geraes”, além de “educar o povo, desde a infancia, no Sancto Culto da Economia, como dizem os Philantropos da rediviva Republica Franceza”.<sup>625</sup>

A rigor, a tematização do trabalho como desdobramento *também* dos processos de educação não era novidade no Império: nos anos 1830, o visconde de Cairu discutia o problema como dinâmica de sua sociedade civil construída sobre uma economia política da moralização das ações (o já analisado tema das “simpatias” em Cairu) no Estado imperial. O ilustrado Silvestre Pinheiro Ferreira, aliás, já defendia que “he necessario que os alumnos, ao mesmo tempo que recebem uma instrucção propria a desenvolver o seo entendimento, adquiram os principios de moral e os habutos de occupação e industria,

---

<sup>624</sup> NAXARA, Marcia Regina Capelari. **Estrangeiro em sua própria terra**: representações do brasileiro (1870-1920). São Paulo: Annablume, 1998.

<sup>625</sup> Mercadorias de luxo. **O Globo**, Rio de Janeiro, 10 mar. 1877.

sem os quaes a instrucção, longe de aproveitar ao individuo, só serve de convertel-o n'um incorrigivel inimigo da moral e da sociedade".<sup>626</sup> Ele mesmo prescrevia que "na instrucção não se encerra tudo o que se entende e deve entender por educação verdadeiramente nacional", pois, além "de adquirir os conhecimentos precizos para as diferentes carreiras scientificas ou industriaes", a educação moral era indispensável.<sup>627</sup> Dessa constatação, inclusive, Silvestre Pinheiro Ferreira derivava sua grande ambição de uma instituição promotora da educação industrial.

Em Rebouças, nos anos 1870, o tema, visto a partir dos processos de educação, fundamentava uma elaboração da vida prática como mediação entre a sociedade imperial e o núcleo familiar: dinâmica que reorientava o agir, já que a infância, para além de preceitos abstratos de virtude e moralidade (o que em Cairu, por exemplo, estruturava a já analisada "ordem moral" do governo da nação como uma grande família moralmente articulada em um organismo), agora encontraria na *praxis* da vida cotidiana seus elementos de moralização. Nos capítulos anteriores (sobretudo em "A educação dos sentimentos") mencionei a construção de analogias entre a escola e a sociedade, muitas das quais, aliás, propunham uma verdadeira "sociedade em miniatura" no âmbito escolar. O professor Frazão, célebre mestre na Corte nos anos 1870, acreditava que "para induzir a criança a amar as nossas instituições políticas, eu apresento a seos olhos a escola sob a apparencia d eum pequeno estado, erigido, tanto quanto possível, constitucionalmente, com uma administração responsável e sujeita a censura da opinião publica".<sup>628</sup> Aqui podemos estender a analogia para a família, local por excelência da primeira elaboração da vida prática. Nesse sentido, além dos conselhos de Félix Ferreira (austeridade, retidão, parcimônia, poupança etc.) para a chamada economia doméstica (e seu centramento na figura da mãe), com André Rebouças a elaboração da vida prática reafirma uma percepção da economia doméstica como governo sobre os indivíduos e as coisas. Nesse sentido, se o entendimento pode parecer razoavelmente distante do governo dos costumes dos anos 1850 e 1860, ele não deixa de sinalizar, em suas linhas estruturais, uma continuidade dos processos de educação que caminham *pari passu* a uma economia moral do indivíduo no núcleo familiar.

---

<sup>626</sup> FERREIRA, Silvestre Pinheiro. Ideia de uma Sociedade Promotora de Educação Industrial. **Nitheroy**, Paris, t. 1, n. 2, p. 131-137, 1836.

<sup>627</sup> *Ibid.*, p. 135.

<sup>628</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 15.3.11 – Instrução Publica – Conferencias Pedagogias (1875), p. 16.

Além dos textos de Felix Ferreira e André Rebouças, importantes elementos para essa discussão foram publicados na revista *A Escola*. O periódico, que começou a circular em 1877 como uma publicação “collaborada por varios professores e literatos” sob a direção de Luiz Joaquim Duque-Estrada Teixeira, era publicado pela tipografia do editor Serafim José Alves, de modo que, bem ao gosto das publicações instrutivas, recreativas e de “conhecimentos úteis” da época, o foco era debater mediante uma razão pública tópicos referentes à esfera educacional, apresentando uma miscelânea de textos sobre curiosidades, informações das províncias, apólogos, contos morais etc. Um artigo assinado pelo professor Estevam da Costa e Cunha, preocupado com as “molas reaes do desenvolvimento da educação popular”,<sup>629</sup> intervinha diretamente no debate sobre a caixa econômica escolar (uma das imagens por excelência da vida prática e dos valores públicos da economia doméstica) afirmando que “esta só com muita difficuldade se estabelecerá entre nós, em virtude da índole esbanjadeira do nosso povo”. A rigor, Costa e Cunha estava preocupado com a implementação do projeto, de modo que não questionava a relevância educacional do objeto, que contribuía para a economia moral da infância, “visto que a economia não é outra cousa mais que privar-nos hoje do supérfluo para que não nos falte amanhã o necessário”. A própria posição editorial do periódico, aliás, argumentava que

Em certo dia da semana, o professor faz uma prelecção sobre as vantagens da economia, a independencia e o bem estar que para cada um resulta de pratical-a, a ordem individual que ella géra, e por conseguinte ordem tambem da familia e da sociedade, etc.; compara a situação do homem economico á do prodigo, a vida e o futuro de cada qual e das respectivas familias; cita as biographias dos homens que nascendo pobres e humildes se elevaram ás maiores grandezas pela economia e pelo trabalho: faz distinguir a economia bem entendida da avareza, demonstrando que esta ultima é ainda peor do que a prodigalidade, etc. etc.<sup>630</sup>

Ao lado das caixas econômicas escolares, aliás, Costa e Cunha e o editorial defendiam um fundo escolar (uma espécie de reserva por meio da qual as escolas poderiam acumular algum pecúlio para provimentos básicos, como bibliotecas, material

---

<sup>629</sup> COSTA E CUNHA, Antonio Estevam. A bibliotheca e a caixa escolar. *A Escola*, Rio de Janeiro, p. 78-79, 1877.

<sup>630</sup> É uma cousa muito simples. *A Escola*, Rio de Janeiro, p. 145-146, 1877.

de ensino, auxílios aos “meninos indigentes” etc.). Essa pequena poupança era movimentada por doações, prendas e pequenos rendimentos economizados, de modo que o próprio editorial afirmava que “sem ella, e contando só com o Estado, nunca poderemos dar á instrucção publica o progresso que deve ter em um paiz de regimen constitucional”. A economia moral do indivíduo, do ponto de vista de uma dinâmica formativa da infância, sinaliza uma convergência de duas dimensões: a fundamentação formativa de valores (parcimônia, trabalho etc.) e a proatividade individual que, em seu descolamento do núcleo familiar, implica uma aderência à publicidade da vida prática. Vistas como um conjunto – ou seja, como processos de educação –, essas duas dimensões elaboram uma atividade e uma movimentação da própria *sociedade* imperial, ou seja, de um campo em que indivíduos privados são associados na disposição de esferas de ação públicas dentro do intercâmbio social. Nesse sentido, uma série de textos assinados por Eliza tinha como mote “trabalhar e poupar”: inspirado na figura de Benjamin Franklin, o texto, contendo muitas máximas (o narrador mostra relances de sua formação, desde a infância, compondo as lições em interlocução com o público escolar), ensinava que “a constante actividade é o melhor conservador dos costumes e das virtudes de um povo”.<sup>631</sup> Ensinando as bases do associativismo e da proatividade da indústria individual, o artigo expunha a seguinte lição:

Tem-se de ensaiar alguma grande empreza, introduzir uma bella instituição, a quem se póde recorrer para tamanhas sommas? Reunem-se muitos, e cada um contribue com sua pequena parcella; muitos poucos formam uma grande somma, e com essa collecta cobre-se a despeza indispensavel para effectuar obras de beneficencia e de utilidade publica.<sup>632</sup>

Essa percepção é muito próxima das já discutidas lições de economia doméstica de Félix Ferreira: também tomando Benjamin Franklin como modelo para o governo da vida prática, Ferreira reproduzia lições extraídas dos próprios escritos de Franklin, que atribuía “ao trabalho e à economia a abastança que adquirir em tempo”, enfatizando “todos os conhecimentos que me puzeram no caso de ser um cidadão útil, e me que me deram um certo grau de bôa representação entre os sabios”.<sup>633</sup> O associativismo desenvolvido

<sup>631</sup> ELIZA. Trabalhar e poupar (III). *A Escola*, Rio de Janeiro, p. 229-230, 1877.

<sup>632</sup> ELIZA. Trabalhar e poupar (IV). *A Escola*, Rio de Janeiro, p. 242-244, 1877.

<sup>633</sup> FERREIRA, 1879, op. cit., p. 231.

dentro dos processos de educação, lançando-os para além do núcleo familiar, está inscrito na própria elaboração da vida prática. Nesse sentido, a família funciona apenas como um dos momentos formativos da infância – momento que seria diluído, no contexto da vida prática, do ponto de vista da economia moral do indivíduo. No mais célebre capítulo de *Raízes do Brasil*, Sérgio Buarque de Holanda tematiza, na formação social brasileira, o dilema sociológico entre o particularismo expresso pela vida familiar e a dinâmica da impessoalidade do espaço público (institucionalizado no Estado).<sup>634</sup> Holanda procura desvincular teoricamente a constituição da ordem pública do Estado de qualquer leitura “evolucionista” que pretendesse entendê-la como desenvolvimento imediato de formas de organização social primevas nucleadas na família. Nesse sentido, na medida em que entre as ordens pública e familiar existe uma transcendência – e não propriamente uma depuração de formas histórico-evolutivas –,<sup>635</sup> a estruturação daquelas duas esferas deve ser mediada por relações substancialmente diversas. A constituição de um espaço público, portanto, não ocorreria por uma via integrativa, como se os particularismos dos agrupamentos familiares aparecessem como momentos para a síntese de sua integração no Estado, mas por uma elaboração radicalmente diversa em relação a valores (impessoalidade, universalidade das leis, abstração etc.).

Um dos pontos centrais desse influente argumento é que, à luz das dinâmicas da modernidade desde a segunda metade do século XIX (vida urbana, aumento populacional etc.), os processos de educação do núcleo familiar funcionariam puramente como um momento para a inserção individual junto à dinâmica impessoal da sociedade. Trata-se, portanto, de um processo cujo desdobramento social mais importante seria o de “separar o indivíduo da comunidade doméstica” – o que Holanda entende como um desprendimento do indivíduo em relação às virtudes nucleadas na família, proporcionando, assim, uma adaptação à vida prática.<sup>636</sup> Nesse sentido, o autor analisava esse processo como um solapamento da obediência como *eixo* dos processos de educação (“um dos princípios básicos da velha educação”, nas palavras do historiador paulista). As implicações dessa percepção para o desenvolvimento teórico do argumento de Sérgio Buarque de Holanda são significativas: na medida em que o mecanismo social de elaboração dessa proatividade individual está articulado a todas aquelas transformações

---

<sup>634</sup> HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006 [1936].

<sup>635</sup> *Ibid.*, p. 141.

<sup>636</sup> *Ibid.*, p. 143.

socioeconômicas e culturais subterrâneas, as limitações da obediência (como eixo e princípio das dinâmicas de formação) e do próprio núcleo familiar nos processos de educação são desestabilizadas por elementos que “repousam no espírito de iniciativa pessoal e na concorrência entre os cidadãos” (o próprio autor, aliás, reconhecia que “mesmo durante o Império, já se tinham tornado manifestas as limitações que os vínculos familiares demasiado estreitos, e não raro opressivos, podem impor à vida ulterior dos indivíduos”).<sup>637</sup>

Gostaria de matizar bastante boa parte desse desenvolvimento teórico, pois, no limite, o argumento de Sérgio Buarque de Holanda estabelece a vida prática como centro de elaboração de novos valores e imperativos de condições de vida que suprimem do *eixo* dos processos de educação alguns princípios formativos que, nesta pesquisa, entendo como elementos de estruturação da esfera educacional (por exemplo, o protagonismo da obediência). A própria ideia da economia moral do indivíduo, aliás, funciona como um contraponto a parte da tese sustentada por Holanda. Neste capítulo e nos próximos, de alguma forma, procuro questionar alguns pontos dessa percepção teórica, analisando uma gramática moral subjacente à elaboração da vida prática, propondo uma imagem da infância que, embora lide com essas novas formas da proatividade e de uma racionalidade individual associativa (uma concepção diferente dos ideais Românticos de formação dos anos 1850 e 1860), repõe na vida prática a moralidade e suas prescrições estruturais a partir de uma economia moral do indivíduo. A elaboração da vida prática, analisada no contexto mais amplo dos processos de educação e da estruturação da própria esfera educacional, portanto, não implica propriamente um desaparecimento das prescrições morais que davam a tônica das ideias formativas da infância entre os anos 1850 e 1860.

Penso que, antes, existe um deslocamento em que as prescrições estruturais do agir (a moralidade e seus componentes – virtudes, obediência etc.) são absorvidas na própria fundamentação da vida prática. Isso não significa que elas são subsumidas, tampouco que se comportam com o protagonismo que tinham nos anos 1850 e 1860, mas que à própria elaboração da vida prática subjaz uma gramática moral razoavelmente estável que é justamente o elo entre as práticas da esfera doméstica e seus sentidos públicos na esfera educacional. Félix Ferreira, em uma série de artigos de 1879, acreditava que “um dos resultados mais proficuos de uma bôa educação é apertar cada

---

<sup>637</sup> HOLANDA, 2006, op. cit., p. 144.

vez mais os laços da família, essa doce associação para a qual cada um contribue com uma parte”, de modo que “ignorar o mundo physico e o mundo moral é o mesmo que conservar-se estranho á todas as lições que dá a natureza inteira, onde tudo nos falla da ordem, da economia, do trabalho e da previdencia”.<sup>638</sup> Sua própria concepção da vida prática e seus pressupostos morais articulam uma gramática própria que toma como referencial a estima social derivada dos processos de educação. Nesse sentido, é sintomática a crença de que

Não é somente na ordem da família que a instrução e a educação, cousas distinctas entre si, mas que é preciso não separar, são indispensaveis tanto ás classes superiores como ás inferiores. Na ordem social é a falta de educação que produz essa grande copia de vagabundos, de mendigos, de inimigos do trabalho, estranhos a todos os habitos de moralidade, verdadeiros flagellos da sociedade [...] A educação esmerada ou descuidada, o talento ou a ignorancia, a virtude ou o vicio, são cousas que produzem a elevação ou a decadencia, não só da família, como do estado.<sup>639</sup>

Aqui, a imagem da infância e dos processos de educação elaborados no núcleo familiar adicionam outros elementos para a pesquisa. Trata-se efetivamente de uma percepção da estima social relacionada a dinâmicas próprias de visibilidade e a um repertório moral de reconhecimento e estima na interação social. Para este passo da investigação, pretendo deixar o campo da vida prática e da economia moral do indivíduo e explorar de forma um pouco mais detida a estruturação de certa gramática moral como dinâmica de reconhecimento nos processos de educação da infância.

---

<sup>638</sup> FERREIRA, Felix. A educação da mulher (II). **A Mãe de Família**, Rio de Janeiro, n. 9, maio 1879.

<sup>639</sup> FERREIRA, Felix. A educação da mulher (III). **A Mãe de Família**, Rio de Janeiro, n. 11, jun. 1879.

## CAPÍTULO 7 | A INFÂNCIA COMO PROBLEMA SOCIAL: A GRAMÁTICA MORAL DA VISIBILIDADE E DAS FORMAS DE RECONHECIMENTO

A reposição de certa gramática moral da formação da infância no contexto da elaboração de uma vida prática – argumento importante do capítulo anterior – era preocupação fundamental na esfera educacional da Corte dos anos 1870. As 32 lições da professora Guilhermina de Azambuja Neves, reunidas em livro bastante difundido no fim dos anos 1870 (contando com mais de uma tiragem), podem ser analisadas justamente a partir desse ponto de vista. O “livrinho escripto em linguagem simples e accommodada á intelligencia das creanças, pelo qual se lhes possa ensinar praticamente os deveres de civilidade ou de polidez”, era dividido em duas partes (“Deveres geraes para com Deus, a familia e a sociedade” e “Deveres pessoas”) sustentadas pela moralização desenvolvida conforme os episódios mais prosaicos da vida social.<sup>640</sup> José Manoel Garcia, fazendo eco aos pareceres de aprovação do texto didático junto ao Conselho Diretor de Instrução Pública da Corte, recomendava a obra, sobretudo, pelos “exemplos tirados das scenas da vida de familia no Brazil, o que por sem duvida despertará o gosto das creanças por essas bellas paginas em que se reproduzem aquelles mesmos avisos e conselhos que estão habituados a ouvir em casa na doce e persuasiva linguagem que só o amor maternal sabe fallar”.<sup>641</sup>

Nas lições trata-se de fundamentar certa imagem da família e do governo doméstico que repõe, no âmbito da vida prática, parte importante da gramática moral do reconhecimento sustentada na própria ideia de *obediência*, pois “não posso diexar de recordar-te ainda uma vez que o primeiro dever que o ETERNO plantou em nosso coração, é o amor extremecido aos authores de nossa existencia”.<sup>642</sup> Comparado ao já analisado compêndio de Blanchard, o livro da professora Guilhermina de Azambuja Neves não apresenta a civilidade mediante a moldura abstrata das virtudes: ela reduz as lições à vida prática, compondo as cenas (“entretenimentos”) a partir da experiência extraída das coisas cotidianas. Nesse sentido, o citado José Manoel Garcia reconhecia sua

---

<sup>640</sup> NEVES, Guilhermina de Azambuja. **Entretenimentos sobre os deveres de civilidade**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Typ. Cinco de Março, 1875.

<sup>641</sup> Ibid., p. 130.

<sup>642</sup> Ibid., p. 25.



“indispensável condição pedagógica, que é a possibilidade da aplicação no meio em que se vive”.<sup>643</sup> A conversão dos preceitos ensinados ao “meio em que se vive” assinala uma articulação fundamental: as lições moralizantes e suas vinculações religiosas repõem certa estruturação do religioso que, sem abrir mão da religião entendida em sua dimensão de uma tradição pré-disposta à sociedade, situa seu conteúdo moral nas dinâmicas de sociabilidade internas à reprodução de uma sociedade imperial.<sup>644</sup> Esse, aliás, é justamente o mecanismo que disponibiliza uma gramática moral na vida prática. Ensinando uma conhecida passagem bíblica (“dae a DEUS o que é de DEUS e a CEZAR o que é de CEZAR”), o livro mobilizava uma série de atos e sentimentos (resignação, diligência, bondade, submissão e amor) especialmente dirigidos aos indivíduos “colocados pela sorte em condição inferior”, de modo que o alicerce da lição, assumindo como princípio uma dimensão externa à formação social (a narrativa da temporalidade bíblica), exercia sua função pedagógica ao traduzir o preceito para dentro da gramática moral da sociedade imperial, ensinando que “ninguém há que não tenha um e quasi sempre muitos superiores [...] Respeitamos, pois, de nossa parte aos superiores; e dest’ arte teremos direito á mesma atenção daquelles que nol’a devem”.<sup>645</sup>

Gostaria de reconstruir algumas passagens do importante quadro teórico de Marcel Gauchet, entendendo o religioso como forma de instituição e de organização de esferas sociais, a fim de discuti-lo à luz da pesquisa aqui apresentada.<sup>646</sup> Em registro marcadamente tributário da teoria social durkheimiana, Gauchet entende o lugar social da religião como instituição, ou seja, instauração de esferas de existência analisadas dentro da própria lógica social, mantendo os indivíduos interligados e co-pertinentes (coesão) pela força de imagens de mundo de uma ordem superior, anterior e exterior às vontades individuais. A rigor, se o religioso é entendido puramente como uma espécie de “fato social total”, o reconhecimento socialmente partilhado entre o mundo material e sua vinculação de sentido (moral) com um além (*au-delà*) implica uma dependência dos processos sociais a uma forma de heteronomia tributária de um núcleo metassocial da religião. Existiria, portanto, uma disjunção que o próprio Gauchet introduz nessa interpretação do religioso como dimensão que acopla a sociedade a uma tradição anterior e superior à autonomização e à instituição dos processos sociais. A dinâmica da

---

<sup>643</sup> NEVES, 1875, op. cit., p. 129.

<sup>644</sup> Cf. Capítulo 1.

<sup>645</sup> NEVES, 1875, op. cit., p. 56.

<sup>646</sup> GAUCHET, Marcel. **Le désenchantement du monde**. Paris: Gallimard, 1985.

modernidade, para além de anular o sagrado ou de reiterar qualquer fundamento heterônomo da formação social em relação à religião, assinala justamente uma reconfiguração do religioso em suas articulações sociais. Esse processo é entendido pelo autor no sentido de um bloqueio da antiga estruturação do campo social como uma relação de dependência e de heteronomia em relação ao religioso.<sup>647</sup> Teoricamente, essa disjunção é fundamental para uma formação social constituída, em suas articulações e interações sociais, por uma nova metabolização das funções do religioso. É justamente essa passagem teórica que pretendo questionar.

Para Gauchet, o marco desse novo metabolismo da antiga estruturação religiosa da sociedade estaria entre 1750 e 1850, conjuntura da qual o autor deriva a elaboração de um novo sentido da rearticulação do religioso na modernidade: da religião como *princípio de estruturação* à religião como *ideologia*.<sup>648</sup> Trata-se de uma mudança histórico-sociológica fundamental. O religioso, como princípio de estruturação da sociedade (elemento metassocial), predispõe as formas de interação a partir de uma tradição e de sua impermeabilidade a mudanças de amplo alcance (uma sociedade “passadista”, nos termos do autor).<sup>649</sup> Este é o sentido básico da *heteronomia* na formação social, concepção derivada de uma leitura, por assim dizer, à *la* Feuerbach com que Gauchet sublinha a “essência do religioso” como um estranhamento e uma auto-recusa do poder humano de criador,<sup>650</sup> duplicando as esferas de existência em uma lógica mundana e sua dependência estrutural de prescrições anteriores e exteriores (*dehors*). O processo de virada com a modernidade implica a construção de uma *autonomia* da forma social, ou seja, o deslocamento de uma esfera transcendente e de sua impermeabilidade tradicional em prol da imanência da autoprodução social e de uma nova orientação do agir que, além de tangenciar efetivamente a sociedade como instituição histórica, assinala uma reorientação futurista para a ação. Então, como *ideologia* – especialmente no século XIX –, caberia à religião uma atuação puramente tópica em projetos de reação a 1789 e em problemas de uma confissão individualizada (privada) diante do avanço dos ideais de laicidade.<sup>651</sup>

Gauchet trata a tangibilidade da forma social e de sua dinâmica interna de produção e reprodução como uma possibilidade aberta com a ruptura do princípio de

---

<sup>647</sup> GAUCHET, 1985, op. cit., p. 319.

<sup>648</sup> GAUCHET, Marcel. **La démocratie contre elle-même**. Paris: Gallimard, 2002. p. 92.

<sup>649</sup> Ibid., p. 94.

<sup>650</sup> Ibid., p. 32.

<sup>651</sup> Ibid., p. 100.

heteronomia pela religião: à luz da constituição da sociedade imperial e de sua estruturação interna pelos processos de educação da infância, a sobreposição entre o argumento transcendente da religião na *estruturação* social e as condições de produção e reprodução internas à sociedade permite matizar parte do núcleo teórico de Gauchet (muito debitário, aliás, das categorias e processos que marcam a Europa Ocidental entre o fim do século XVIII e a primeira metade do XIX).<sup>652</sup> De partida, o autor enfatiza que a tangibilidade da forma social é inseparável de uma perda da autoridade legitimadora da religião, já que, como “fato social total”, a estruturação religiosa do campo social obliteraria a própria autocompreensão da sociedade como *proatividade interna* de sua organização. Na estruturação do campo da moralidade e em sua vinculação à religião nos processos de educação do Império, todavia, a centralidade do religioso não significa propriamente um tipo de heteronomia, tampouco uma opacidade de uma sociedade tradicional às transformações da modernidade do sistema-mundo capitalista. Nesse caso, aliás, a religião é efetivamente incorporada – para além da dinamização de uma relação com valores do campo da moralidade – na rotinização das formas de sociabilidade e de governo moral da própria modernidade imperial. Como vetor de estruturação da forma social, o religioso justamente decompõe as *mediações internas* da sociedade imperial a partir das relações de sentido do agir e do circuito de temas e ideias da esfera educacional na segunda metade do século XIX.

Nesse sentido, as próprias cenas bíblicas e os diversos preceitos tributários da narrativa da Criação são pedagogicamente intercalados às formas de sociabilidade da vida imperial. A relação com valores e a gramática moral derivada dos processos de educação não tematizam as fundamentações religiosas do campo da moralidade apenas como elementos localizados em conteúdos disciplinares/escolares específicos (história sagrada, catecismos e doutrina cristã): trata-se, como prescrições estruturais do agir, de uma articulação desses preceitos dentro da própria difusão dos processos de educação. A articulação do religioso com a estruturação da moralidade na formação da infância, portanto, implica o entendimento desses elementos como pontos *estruturalmente dispostos* nos fundamentos das preocupações com a infância. O *Silabário português*, traduzido e adaptado por J. R. Galvão, reforça esse argumento que tenho desenvolvido na

---

<sup>652</sup> Baliza cronológica, aliás, semelhante à teoria do *Sattelzeit*, de Koselleck, discutida no primeiro capítulo da tese, em que tentei pensar o problema do religioso e de sua articulação à formação social na segunda metade do século XIX. Cf. Capítulo 1.

análise dos diversos livros didáticos para educação da infância.<sup>653</sup> Em uma edição muito bem composta por imagens e tabelas, o texto apresentava diversos exercícios de leitura para a infância, articulando ao ensino das primeiras letras as percepções sobre a estima social da boa educação, sublinhando que “a civilidade é o signal distintivo de uma boa educação e dispõe os outros em nosso favor”.<sup>654</sup> Ensinando os “actos de virtude propios de um bom Christão”, o texto enfatizava a caridade, a compaixão, a afabilidade, a obediência e o trabalho desde a infância como sinais de que “a verdadeira felicidade do homem depende da primeira educação que recebeu”.<sup>655</sup>

A elaboração da consciência implicava ensinar que o bom homem “deve obrar sempre com rectidão, porque o homem mau é constantemente perseguido pelos remorsos da consciencia [...] além das penas eternas que na outra o esperam”. Como moralização do agir, a estruturação da moralidade exigia “continuamente observar em todas as nossas acções e discursos”, mobilizando a gramática moral, por exemplo, por meio da “temperança, que é a virtude opposta ao vicio da intemperança, reprime o excesso em todas as acções da nossa vida, e nos contém dentro dos limites da razão e da lei”.<sup>656</sup> A religião, como fiadora da integração moral da infância na reprodução de uma sociedade imperial, elaborava certa imagem da *ordem social* mediada pela constituição moral da própria estratificação da sociedade, pois “todos neste mundo occupamos o lugar que Deus, por seus altos juizos, foi servido a dar-nos [...] contentando-nos com os poucos ou muitos bens da fortuna que se dignou conceder-nos”.<sup>657</sup> A estruturação da moralidade dentro dos processos de educação da infância, portanto, construía um contexto de interpretação das ações diretamente vinculado à religião:

- (1) Meu filho, ouve o que agora te vou dizer.
- (2) Se amas a Deus, ou me amas, faze o que tu sabes que é justo
- (3) Sabes que Deus vê tudo o que nós fazemos. Os seus olhos estão em toda a parte, a todo o tempo, assim de noite como de dia. [...]
- (8) Que cousa existe que não fosse creada por Deus? Que grande é o seu poder?<sup>658</sup>

---

<sup>653</sup> GALVÃO, J. R. *Syllabario portuguez ou novo methodo para aprender a ler em breve tempo a lingua portugueza*. 1879.

<sup>654</sup> *Ibid.*, p. 83.

<sup>655</sup> *Ibid.*, p. 86.

<sup>656</sup> *Ibid.*, p. 71.

<sup>657</sup> *Ibid.*, p. 81.

<sup>658</sup> *Ibid.*, p. 30.

Essa aderência disponibiliza uma gramática moral básica para o reconhecimento e a estima social a partir dos processos de educação da infância. As cenas cotidianas de Guilhermina de Azambuja Neves, apresentadas em pequenas lições (geralmente intercaladas com trechos bíblicos), traziam a exemplaridade das condutas para a vida prática da infância, desenhando, por exemplo, a relação entre Alice e Julia – uma “bôa, obediente e respeitosa”, outra “arreatada, respondona e incivil” –,<sup>659</sup> o respeito de Emilia em relação a sua irmã e “as imprudencias e desattenções para com as pessoas mais velhas” do pequeno Alfredo. O efeito moralizador, polarizando as condutas (bem/mal), era sustentado por resoluções binárias das situações, como a relação entre prêmio/estima e castigo nas condutas da infância.<sup>660</sup> Conforme a tônica das lições, “polidez é indicio certo de boa educação”, pois os processos de educação implicavam um regramento da autenticidade na estrutura da vida prática:

Tenho observado, meu filho, que muitos meninos tem por assim dizer duas vozes e duas caras.

Na presença de pessoas extranhas que os intimidam, mostram-se elles polidos e respeitosos; se ellas lhes fallam, respondem com doçura e amabilidade.

[...] Entretanto, logo que ficam sós, que differença!

Começa a gritaria, as travessuras e mesmo o jogo do sóco e do pontapé, quando a isso tudo se não juntam algumas palavras, que nenhuma pessoa bem educada deve proferir.

Não quero com isto dizer que se imponha aos meninos um continuado constrangimento, ou que se os prive da alegria e movimento, proprios de sua idade.

[...] As acções respeitosas e polidas são de todas as idades, sexos e posições, e quem se affaz desde menino a proceder com decencia e delicadeza, será assim toda sua vida.<sup>661</sup>

A imagem da “pessoa bem educada”, conforme a lição da professora Guilhermina de Azambuja Neves, sugere uma dimensão do reconhecimento e da estima social para além da honra: trata-se, conforme a própria professora-autora explicita, de uma “igualdade de character e procedimento”, ou seja, a integração assimétrica na sociedade imperial por meio dos processos de educação implica que qualquer modelo de

<sup>659</sup> NEVES, 1875, op. cit., p. 43.

<sup>660</sup> SCHUELER, Alessandra; TEIXEIRA, Giselle Baptista. Civilizar a infância. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.17, n.35, p. 563-577, 2008.

<sup>661</sup> NEVES, 1875, op. cit., p. 60.

autenticidade das condutas educadas tome como referência a estruturação e a constância das prescrições do campo da moralidade nos *bons* comportamentos. Nesse sentido, a referida “igualdade” traduz a constância no agir, de modo que a própria infância reconhece a diversidade de esferas e campos de relacionamento social (casa, família, amigos etc.) como domínios integrados e regidos a partir de uma mesma grade de valores. Essa gramática moral, ainda seguindo a narrativa da professora-autora, é ilustrada no caso da jovem Eulina, que, “vendo entrar seu pae, sua mãe, ou qualquer pessoa a quem deva respeito, levanta-se logo, e presta-se obediente ás suas ordens e obsequiosa a seus desejos”. A curta narração, como lição de moral, ensinava que “a bôa Eulina tem merecido a *sympathia* e a estima de todos” na medida em que, dentro das assimetrias que fundamentam os processos de educação, reconhece a universalidade das estruturas de moralidade para o conjunto da sociedade imperial.<sup>662</sup>

Há possibilidades interpretativas importantes que podem ser depreendidas a partir da composição do material de Guilhermina de Azambuja Neves. As lições, reforçando a gramática moral da vida prática por meio de histórias cotidianas, de algum modo amparavam as propostas das chamadas “lições de coisas” – muito debatidas nos anos 1870. Tratava-se da afirmação de um ensino intuitivo, em que o professor partia de certo empirismo oferecido pelos sentidos (que teriam alguma primazia diante das relações internas do entendimento) no contato com objetos e em narrações de pequenas histórias. O professor Estevam da Costa e Cunha informava que “[...] para crianças só objectos perceptíveis, materiaes, palpaveis; historias que ouvem com avidéz e uma só vez ouvidas vão contal-as adiante com admiravel exactidão, quadros que representam as doutrinas que estudam, quando isso for possível, expondo-as constantemente a seus olhos etc. etc.”.<sup>663</sup> Rui Barbosa, que entre o fim dos anos 1870 e meados dos anos 1880 discutia projetos pedagógicos reformistas a partir do método intuitivo, explicava, em uma edição adaptada das clássicas lições de Calkins, que o ensino intuitivo “repudia as noções *a priori*”, de modo que “restitui aos factos, directamente consultados pelo alumno, a parte preponderante, que lhes cabe, na educação do homem”.<sup>664</sup>

---

<sup>662</sup> NEVES, 1875, op. cit., p. 62.

<sup>663</sup> COSTA E CUNHA, Antonio Estevam. O ensino primário e seus methodos. **A Instrução Publica**, Rio de Janeiro, n.7, 26 maio 1872.

<sup>664</sup> BARBOSA, Rui. Prmeiras lições de coisas. In: BARBOSA, Rui. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950. p. 13. (Vol. XIII, Tomo I)

O segundo ponto que destaco nessa análise do livro de Guilhermina de Azambuja Neves é justamente a gramática moral subjacente à vida prática. As cenas morais abordadas pela professora da Corte reforçavam a constância e a probidade do caráter em uma interface entre o aprendizado doméstico, junto ao núcleo familiar, e seus significados públicos. Não à toa, especialmente a partir do final dos anos 1870, os livros de Samuel Smiles (sobretudo *O dever, O caráter, Poder da vontade e Economia doméstica*) seriam bastante difundidos no Império: o que está em questão, portanto, é uma estrutura do caráter como reiteração de condutas extraídas da vida prática (justamente para sua constância). Esse, aliás, era o modelo de condutas que o dr. J. Barbosa Pereira definia como uma “perfectibilidade social”, pois, com a autenticidade de comportamentos curvada diante da constância da estrutura do caráter,

A educação, que vem desenvolver as faculdades moraes do homem, que vem guial-o no caminho da perfectibilidade, que vem corrigir-lhe os vícios e reformar-lhe os costumes, tem seu começo no berço da creança, ainda envolta nas faixas infantis; e, accompanhando-a em todas as vicissitudes da vida, sopeia as paixões de seu coração.<sup>665</sup>

A rigor, a posição do autor repõe o problema da instrução e da educação como elementos de formação: elaborando pautas gerais para o caráter e a estima social, os processos de educação lidam com “princípios reguladores de suas acções, e normas regulares de proceder”. Nesse sentido, a própria gramática moral de reconhecimento é pensada a partir do par educação-instrução a fim de advertir que, citando as palavras de Royer-Collard, “se a educação falta [...] a instrução é instrumento de ruína”. O próprio filósofo francês citado, especialmente em seus textos da época da Restauração (quando assumira a comissão de instrução pública no fim dos anos 1810), entendia os processos de educação dentro da moldura de uma formação moral mediante costumes (*moeurs*)<sup>666</sup> tema discutido em capítulos anteriores.<sup>667</sup> À luz dessa preocupação, a imagem oferecida pelo dr. Barbosa Pereira para a formação da infância era perfeitamente justificada: “a educação é para a alma o que a cultura é para a terra”. Ao lado desses ecos dos antigos ideais de formação (por isso, temas *estruturantes* da esfera educacional no Império),

<sup>665</sup> PEREIRA, J. Barbosa. A educação. *A Escola*, Rio de Janeiro, p. 29, 1877.

<sup>666</sup> DORIA, Corinne. *Philosophie, politique et morale dans la pensée de Pierre Paul Royer-Collard (1763-1845)*. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Paris 1, Paris, 2012.

<sup>667</sup> Cf. Capítulos 3 e 4.

Guilhermina de Azambuja Neves, em continuidade com a longa discussão oitocentista já apresentada, enxergava na mulher (sobretudo em sua função social de mãe) o eixo da moralização e dos sentimentos na educação da infância, ensinando que “nosso pae, nossa mãe, devem ser para nós os primores das obras de Deus”. Retoricamente, portanto, perguntava: “e a mãe? Ella, que te alimentou com seu leite, que velou sobre teu berço, que enxugou-te as primeiras lagrimas, que recebeu teu primeiro sorriso?! Não é ella ainda quem te aperta sobre seu coração, e que está prompta até a morrer para assegurar tua felicidade?”.<sup>668</sup>

A figura da mãe, como núcleo fundante do governo doméstico e da ordenação da vida prática na esfera educacional, sustentava os processos de educação da infância como distintivos sociais na medida em que “os homens em geral foram creados iguaes no corpo, nas necessidades, etc.; mas o espirito, a educação, a posição social não são iguaes para todos”.<sup>669</sup> A fala da professora Guilhermina de Azambuja Neves segue o mesmo raciocínio de um trecho publicado por *A Escola* a partir do *Spectator*, afirmando que “o philosopho, o santo, ou o heróe, o sabio, o homem probro ou o magnanimo muitas vezes é um plebeu que uma melhor educação faz apparecer”. Assim,

É por sem duvida uma grande felicidade nascer nessas partes do mundo onde florescem a sabedoria e os conhecimentos; entretanto é necessario confessar, que nessas mesmas partes ha muitas pobres creaturas sem instrucção, que estão pouco acima d’essas noções de que acabamos de fallar; como esses que tiveram a vantagem de uma melhor educação levantam-se acima d’esses outros por differentes grãos de perfeição.<sup>670</sup>

Os processos de educação, seguindo as linhas acima expostas, são inseridos na dinâmica social como elementos de diferenciação. Para além de uma distinção puramente em função do *status* ou da honra, trata-se de uma lógica ancorada na própria gramática moral mobilizada pelos processos de educação. A estima social, assumindo o campo da moralidade como estruturação de seus componentes de valor para o reconhecimento do “bom” comportamento, organiza internamente à dinâmica da sociedade sua lógica de hierarquização. Dessa forma, os processos de educação reiteram a lógica social do reconhecimento a partir da grade moral elaborada e efetivada pela dinâmica social – no

---

<sup>668</sup> NEVES, 1875, op. cit., p. 25.

<sup>669</sup> Ibid., p. 53.

<sup>670</sup> Vantagens da boa educação. *A Escola*, Rio de Janeiro, p. 12, 1877.



caso das lições de Guilhermina de Azambuja Neves para a infância, esse é o movimento que articula o “bom” caráter do indivíduo privado (“deveres pessoais”) ao modelo de socialização retroalimentado pela gramática moral (“deveres gerais para com Deus, a família e a sociedade”). Uma tradução de alguns excertos de Nicolas Bergasse, filósofo francês do fim do século XVIII, possibilita encaminhar as análises nessa direção: partindo da premissa de que “o primeiro e o mais essencial objecto da educação é o desenvolvimento moral do homem”, o autor francês argumentava que “é preciso que na primeira idade, e em tudo o que fôr o objecto de seus estudos, seu coração e seu espírito, sua imaginação e sua sensibilidade obrem ao mesmo tempo”. Bergasse ensinava que

Chamo educação commum uma educação que se liga a nossos habitos sociaes, que nos dá nossos costumes, maneiras e maximas; o espirito de que precisamos em cada dia para sabiamente nos conduzirmos; a força moral necessaria para escaparmos ás provações da vida e esses julgamento são, esse sentimento das conveniencias, esse gosto das cousas boas e verdadeiras, cuja proporção não é indubitavelmente a mesma para todas as condições, mas que, entretanto, fica-se bem satisfeito de encontrar na que a cada um convem.<sup>671</sup>

A moldura moralizante dos processos de educação e de civilização da infância supõe, na rotinização dos “habitos sociaes”, uma orientação do intercâmbio material da sociedade imperial segundo valores. A estima social supõe uma diferenciação que, para além da estratificação socioeconômica, toma como referência a gramática moral dos processos de educação. Como uma relação mediada por valores, portanto, todas as interações materiais e morais da vida social seriam racionalizadas mediante a universalidade daquele mesmos preceitos e prescrições. O próprio texto de Bergasse, em registro típico das Luzes, mencionava os processos de educação como um “fundo de observações moraes” ao qual o “commercio ordinário da sociedade” deveria ser associado. Especialmente nos anos 1870 no Império, uma ética do trabalho profundamente entrelaçada à economia moral do indivíduo na vida prática passa a ser peça-chave e a assumir certo protagonismo nos processos de educação da infância. O próprio governo imperial, aliás, fazia eco nesse sentido: José Bento da Cunha Figueiredo, acreditando em meios para uma “disciplina voluntaria dos alumnos e alguma pratica elementar da vida civica ou social em suas diversas manifestações”, informava que

---

<sup>671</sup> BERGASSE, Nicolas. Educação. **A Verdadeira Instrução Publica**, Rio de Janeiro, 15 nov. 1872.

À imitação de alguns países da Europa, começam os nossos professores a introduzir nas escolas as instituições das caixas-econômicas, não só como atractivo e distracção, mas também como certo estímulo para conduzir o alumno ao amor da industria, do trabalho e da economia domestica, que tanto influe na economia publica.<sup>672</sup>

A bem da verdade, a “imitação” sugerida pelo responsável pela Inspeção Geral de Instrução da Corte, para além da simples cópia ou inautenticidade do processo social, estava muito relacionada à gramática moral da infância. Como discuti no capítulo anterior e no início deste, a proatividade exigida dessa economia moral do indivíduo era constitutiva de uma reconfiguração da estima e do reconhecimento na sociedade imperial. Uma ética do trabalho, nesse sentido, fundamentava a já aludida mobilização da gramática moral como estrutura de valores para os intercâmbios materiais da sociedade imperial. A professora Guilhermina de Azambuja Neves, por exemplo, ensinava que

Quando cedo se habitua ao trabalho encontra nelle a melhor diversão e o melhor prazer, alem de habilitar-se a adquirir os meios de subsistencia e muitas vezes as posições e a fortuna.  
 É só pelo trabalho, pelo trabalho assiduo, que certos homens tem conseguido alcançar grandes honras e dignidades.  
 Só o homem trabalhador é util a si e aos outros.  
 De que serve um ocioso? ... de peso a si mesmo, ou aos parentes e até aos estranhos.  
 Nada causa tanto mal como a preguiça, ella é uma especie de ferrugem que consome o corpo e embota o espirito.  
 A ociosidade, diz o proverbio, é a mãe de todos os vicios.  
 Com effeito, os homens viciosos e corrompidos, os criminosos, sahem sempre d’entre a classe dos vadios e preguiçosos.<sup>673</sup>

Uma fórmula significativa dessa imagem é certamente o excerto publicado em 1872 de um texto bastante conhecido no período: o *Self culture*, de William Ellery Channing, fruto de preleções ministradas em Boston, em 1838, traduzidas sugestivamente

---

<sup>672</sup> FIGUEIREDO, José Bento da Cunha. Relatório da inspeção geral da instrução primaria e secundaria do municipio da Corte. In: CARVALHO, Carlos Leoncio de. **Relatório apresentado á Assembléa Geral Legislativa na primeira sessão da decima setima legislatura**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1878b.

<sup>673</sup> NEVES, 1875, op. cit., p. 85.

no Império brasileiro como *Necessidade de instrução para o povo*.<sup>674</sup> O autor defendia que a “educação de uma criança exige talvez mais prudencia e sabedoria que o governo de um estado”, pois os interesses e as necessidades políticas são mais “desprimorosas e menos sensíveis que o descobrimento da intelligencia, ou que as leis subtis da alma, que devem ser estudadas e comprehendidas antes de completar-se a educação”. O argumento desenvolve um personalismo cujo fundo moral é a estima social e sua dinâmica de reconhecimento, já que “devem as nossas faculdades ser desenvolvidas por causa da propria dignidade, e não em vista sómente da applicação externa”. O que interessa para meus propósitos é sublinhar que, partindo dessa premissa, Channing destaca os processos de educação da vida prática como alicerces do intercâmbio social entre indivíduos privados, supondo uma regulação básica do agir – uma gramática moral fundamental em que a estima rearticula, dentro do intercâmbio material da sociedade, a moralidade como horizonte e sentido da ação. O autor ensina que “o homem deve, sem duvida, aperfeiçoar-se na sua industria, pois se ganha assim o pão e se serve a sociedade”, sem perder de vista, contudo, que “uma profissão não é o fim do seu ser, porque o espirito não se consome nelle inteiramente”. A imagem que ilustra esse argumento é bastante clara: “o operario não é simplesmente um operario. Intimos laços, os laços do affecto e da responsabilidade ligam-o a Deus e a seus semelhantes. É filho, marido, pae, amigo e christão”.

Esse é justamente o ponto em relação ao qual tenho insistido desde o capítulo anterior: no interior da proatividade da vida prática e da valorização dessa ética do trabalho, a gramática moral que estrutura a esfera educacional como arranjo de valores e prescrições (moralidade, virtude, probidade, caridade etc.) é efetivamente galvanizada pelos processos de educação. Para além da ocupação especializada ou da tarefa desempenhada, o trato da sociedade imperial exige, como critério de estima, uma moralização do agir em que esses momentos particulares poderiam ser mediados e subsumidos pela estruturação da moralidade. Trata-se de propor um nexo entre ações tópicas e tecnicamente disponíveis no mecanismo social (pensadas como proatividades dentro do intercâmbio material da sociedade) e uma lógica em que a conduta dos indivíduos privados adquire contornos públicos na medida em que mobiliza justamente essa gramática moral que confere estima e, sobretudo, *condições de visibilidade* aos processos de educação da infância. Nesse sentido, a própria dinâmica de publicidade a

---

<sup>674</sup> CHANNING, William Ellery. *Necessidade de instrução para o povo*. **A Instrução Publica**, Rio de Janeiro, n. 18, 10 ago. 1872.

que estava submetida a esfera educacional possibilita contornos importantes para a construção de imagens e saberes da infância: efetivamente, aqui, enfatizo que a difusão dos processos de educação, além de estruturar saberes, também mobiliza expectativas sociais quanto a comportamentos públicos de indivíduos privados e, sobretudo, quanto a projetos institucionais.

Entre os próprios “mestres da infância” da Corte, por exemplo, essa temática era importante na organização da esfera educacional. O periódico *A Instrução Pública*, iniciativa editorial apoiada por figuras de destaque junto às elites letradas imperiais (Abilio Cesar Borges, Mendes Malheiros e os conselheiros Liberato Barroso, Magalhães Taques, Thomaz Pinto Siqueira etc.), criticava abertamente o professorado da Corte. O diretor do jornal, J. C. de Alambary Luz, assinalava seu projeto como uma defesa dos processos de educação dos quais “dependia a ordem social do mutuo respeito das relações dos homens – uns para com os outros, para com Deos, e para consigo mesmo”. Nesse sentido, o autor acreditava ser “indispensável indicar á infancia os deveres naturaes e civis os quaes nascem dos eternos principios da moral, da religião e das convenções humanas”.<sup>675</sup> Em outro texto do mesmo periódico, Alambary Luz considerava que “nos dias da anarchia e das convulsões politicas”, os “horrores produzidos pela ausencia dos principios santos da virtude e amor do proximo” deveriam ser atribuídos, sobretudo, aos “defeitos dos professores primarios”, pois “entre nós [...] o professor ainda não se compenetrou da importancia do seu cargo”.<sup>676</sup>

Dentro da esfera educacional e da publicidade dos processos de educação da infância, as colocações de Alambary Luz sobre o ensino da infância e as críticas aos professores da Corte não passaram em branco. Sob a assinatura do professor Manoel José Pereira Frazão, alguns mestres da Corte criticaram as posições acima expostas com a fundação da folha *A Verdadeira Instrução Pública*. Em meio às razões do debate público aberto na esfera educacional, o professor Frazão considerava vexatório “montar-se uma typographia, para se vir dizer ao publico que as pobres crianças estão entregues a si desde os primeiros passos da soletração”. Alimentando a polêmica, Frazão atirava:

Em uma palavra, nunca tivemos a louca pretensão de inculcar a nossa classe como uma corporação tão illustrada que pudesse pretender a superioridade sobre os homens de pergaminho, como maliciosamente

<sup>675</sup> LUZ, Alambary. O ensino primario. **A Instrução Publica**. Rio de Janeiro, n. 5, 12 maio 1872c.

<sup>676</sup> LUZ, Alambary. O professorado primário. **A Instrução Publica**, Rio de Janeiro, n.2, 28 abr. 1872d.

parece insinuar a Instrução Publica em seu citado noticiário; porem sómente sustentar que esses homens NÃO SÃO TÃO COMPETENTES COMO PENSÃO, EM MATERIA DE ENSINO ELEMENTAR [...] Eis porque nossos artigos foram tão energicos; eis porque a Instrução Publica insinúa que não temos as virtudes publicas e particulares que devem ornar a homens incumbidos da educação da mocidade!<sup>677</sup>

Dentro dos debates da esfera educacional, a preocupação com a chamada “opinião publica” sinaliza alguns nexos importantes para a visibilidade dos processos de educação e as expectativas sociais quanto à educação da infância. Trata-se, de partida, da mobilização e da explicitação (como condição da publicidade) de toda aquela gramática moral que assinalava internamente os processos de educação. Nesse sentido, a porosidade da esfera educacional – assinalada em capítulos anteriores –<sup>678</sup> abre, mediante uma razão pública, a disposição moral interna dos processos de educação (*internamente* articulada dentro de preocupações atadas à infância) para um campo de visibilidade, expectativas e disputas no conjunto da sociedade imperial. A própria polêmica alimentada pelo professor Frazão, na medida em que abordava a “instrução popular”, articulava as “virtudes públicas e particulares que devem ornar a homens incumbidos da educação da mocidade” justamente explicitando, a partir da esfera educacional, as situações de visibilidade e de estima social a partir dos nexos entre as condições de publicidade e de privacidade (nesse caso, o próprio debate público que toma como pressuposto de moralidade as “virtudes publicas e particulares”). Se, no capítulo anterior, analisei esse problema no campo da elaboração da vida prática e da economia moral do indivíduo, agora pretendo enfatizar que, como elementos de *visibilidade*, essas condições articulam valores internos dos processos de educação (probidade, honra, moralidade, dignidade etc.) em situações que perpassam a própria tangibilidade de uma forma social em sua interação entre indivíduos orientados por uma razão pública.

Trata-se de desdobrar este conjunto de expectativas da educação da infância sobre a configuração de uma gramática moral da sociedade imperial, estruturando as algumas condições de visibilidade dos processos de educação junto à “opinião pública”. É nesse sentido que, na configuração da esfera educacional e de seus pressupostos morais de

---

<sup>677</sup> FRAZÃO, Manoel José Pereira. A provocação. **A Verdadeira Instrução Publica**, Rio de Janeiro, 30 jun. 1872.

<sup>678</sup> Cf. Capítulos 5 e 6.

visibilidade e reconhecimento, pode ser encaixado o abundante catálogo oferecido pelas diversas edições do *Almanack Laemmert* na Corte. Como material riquíssimo para a história social e da educação na Corte da segunda metade do século XIX, há inúmeras possibilidades de abordagem do *Almanack*.<sup>679</sup> Muitos anúncios de instituições de ensino eram sintomáticos dessa estrutura de visibilidade e seu conjunto de expectativas morais quanto aos processos de educação da infância, articulando toda a gramática moral em estratégias de divulgação e de estima social. Especialmente em relação às ofertas de aulas e colégios particulares, por exemplo, o Colégio da Imaculada Conceição, funcionando desde 1854, era destinado às meninas e mantido pela Associação de São Vicente de Paulo, de modo que tinha “por fim a educação da mocidade baseada sobre a Religião e a Moral”: “o estudo do character das educandas é objecto de uma attenção mui particular”, pois – além de “ornar e cultivar o seu espirito” – “procura-se ao mesmo tempo formar seu coração, regular seu pensar, e dirigir para o bem todas as suas inclinações”.<sup>680</sup> A propaganda do Colégio Francês, dirigido por Casimiro Lieutaud, afirmava que o estabelecimento “tem cuidado constantemente em que os meninos que lhe fôsem confiados, adquirissem bons costumes, e seus maiores esforços tem tido por fim desenvolver nos seus corações as virtudes e boas qualidades que sómente podem tornar um homem verdadeiramente recommendavel á sociedade”.<sup>681</sup> Junto à documentação da Inspeção Geral de Instrução Pública, os estatutos do Colégio São Manuel, que oferecia instrução primária e secundária e era dirigido por Manuel Ferreira das Neves, além de destacar seu compromisso com a educação física (“alimentação abundante a sadia; limpeza do corpo e da roupa; habitação espaçosa e ventilada, exercícios corporaes, consistindo em passeios pela chácara e jardim”), dedicava significativo espaço para sua justificativa moral:

Preceitos e exemplos ministrados pela leitura de obras de bom cunho de moral religiosa e civil, commentados e desenvolvidos pelo director o sub-director, ou por professores escrupulosamente escolhidos por sua illustração e moralidade provadas, e entretenimento com todos elles, nos quaes se encontra o util e o agradável, senão os meios

---

<sup>679</sup> Cf. LIMEIRA, Aline de Moraes. **O comércio da instrução no século XIX: colégios particulares, propagandas e subvenções públicas.** 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

<sup>680</sup> Collegio de Immaculada Conceição. **Almanak Laemmert**, Rio de Janeiro, p. 635, 1876.

<sup>681</sup> Collegio Francez. **Almanak Laemmert**, Rio de Janeiro, p. 579, 1878.

ordinariamente empregados para formar o coração, para o desempenho da educação moral.<sup>682</sup>

A visibilidade dos processos de educação da infância, portanto, mobiliza a estrutura da moralidade da esfera educacional também a partir de uma percepção do juízo público diretamente relacionado às condutas privadas. Em 1875, o delegado Antonio Eulalio Monteiro registrava que é “com bastante pesar que me vejo obrigado a trazer ao conhecimento [...] um facto altamente offensivo á moral publica, praticado por José Ferreira de Carvalho, marido da directora do collegio particular de Santa Ursula”. Assim, “comquanto o objecto da queiza não affecte directamente á directora do refferido collegio”, Antonio Eulalio Monteiro desconfiava da capacidade da diretora para “que bem possa dirigir um estabelecimento que tem por fim instruir a infancia”, já que

[...] essa senhora, cujo marido nutre os mais infimos sentimentos, como tambem outras razoes ha, para mim bastante importantes, que a desabonão e a firmão incapaz de continuar á testa de um estabelecimento que se tornou importante, pela subvenção concedida pelo Governo Imperial [...] Visitei o collegio logo que recebi a comunicação [...] e encontrei-o em tal estado de dismantello e falta de asseio, mais proprio a uma pocilga ou espelunca.<sup>683</sup>

Sobretudo na estruturação da esfera educacional, o higienismo assinala um componente importante da moralidade.<sup>684</sup> A educação da infância, nesse sentido, não era apenas formação do espírito: implicava, também, um regramento fisiológico. O compêndio do professor Antonio Marciano da Silva Pontes ensinava que “o estado physico do homem influe poderosa, constante e variadamente sobre sua intelligencia e estado moral”, derivando, dessa premissa, “a triplice necessidade de velar na infancia pela formação de uma constituição sadia e robusta, o que compete á hygiene”.<sup>685</sup> Como dimensões do campo da moralidade, a higiene e a educação do espírito da infância, portanto, eram duas balizas dispostas pelos processos de educação: um artigo publicado

<sup>682</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 12.14.20 – Instrucção Publica – Ensino Particular (1874-1878), p. 81.

<sup>683</sup> Ibid., p. 46.

<sup>684</sup> CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares. **Internar para educar: colégios-internatos no Brasil (1840-1950)**. 322 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2004.

<sup>685</sup> PONTES, Antonio Marciano da Silva. **Compendio de Pedagogia**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Typ. da Reforma, 1873.

na Corte por P. A. de Miranda indicava que, antes de ingressar nos “actos sérios da vida”, fundamental era cuidar “durante a infancia unicamente da educação physica e moral, evitando-se deste modo que sejam homens antes do tempo, faltos de sciencia e ainda mais de saude [...] e sem prestimo nem para si nem para a sociedade”.<sup>686</sup> Nesse sentido, os parâmetros higienistas, especificamente demarcados no cuidado com a infância, evitariam “creanças de constituição rachitica ou escrophulosa [...] em que as forças physicas faltam e as doenças abundam”. Voltarei a este tema da higiene no final do capítulo, pois, antes de desenvolver outros aspectos desse tópico, gostaria de desdobrar um ponto da gramática moral dos processos de educação da infância ao qual, aliás, os preceitos higienistas estão intimamente associados: a avaliação moral da pobreza e, sobretudo, da infância desvalida. Sem essa percepção *problemática* do social, o higienismo da segunda metade do século XIX perde sua aderência aos processos de educação da infância na moderna vida urbana do período.

Em 1877, um artigo assinado por S. C. no periódico *A Escola* vaticinava que os leitores analisassem “attentamente a estatistica criminal” para que pudessem constatar “por quanto a ignorancia e a miseria entram na criminalidade”.<sup>687</sup> Desenvolvendo esse argumento, a pesquisa curiosamente poderia enveredar por diversos relatórios de chefes de polícia (em vez de páginas sobre educação e instrução) bastante alarmados com a correlação entre criminalidade e educação na Corte. Este, contudo, não é o meu propósito nesta etapa do trabalho.<sup>688</sup> Concentro minha análise em outro aspecto mencionado pelo artigo citado acima. O autor afirmava que

A maior parte dos condemnados começaram por ser meninos abandonados, filhos naturaes, orphans, emfim meninos a quem faltou a educação, ou a *creação*, segundo a phrase vulgar, e que constituem uma especie de tribu selvagem, de onde sahem os capoeiras, ratoneiros, ladrões e assassinos.

A retórica da civilização anda *pari passu* a essa avaliação moral da pobreza. O autor, alarmado com “tal barbarie” e diante dos efeitos presumidos da boa educação, questionava: “e taes meninos podem ser comparados com os que deixamos crescer ahi

---

<sup>686</sup> MIRANDA, P. A. Educação intellectual da infancia (III). *A Escola*, Rio de Janeiro, 1877.

<sup>687</sup> A primeira educação. *A Escola*, Rio de Janeiro, 1877.

<sup>688</sup> Cf. NARITA, Felipe Ziotti. Educação e tranquilidade pública no Império. *Ensaios de História*, Franca, v. 13, n. 1/2, p. 107-116, 2008.



pelas ruas e tabernas, como ortigas á beira dos caminhos?”. Ao longo deste capítulo, desdobrarei pontos importantes que a argumentação acima sintetiza. Trata-se, por exemplo, da elaboração de uma imagem moralizante da pobreza urbana que, em íntima correlação com os elementos disponíveis da gramática moral dos processos de educação, permite entrever a lógica social que constitui essa diferenciação das condutas a partir de uma relação com valores. Para além do desdobramento criminal que o parágrafo acima sugere, essa percepção assinala um entendimento da infância como *problema social*. Nesse sentido, uma mudança social importante para a visibilidade dos processos de educação e sua gramática moral marca a fala acima. O já discutido texto de Nicolas Bergasse (autor francês do fim do século XVIII lido no Império brasileiro), por exemplo, pensava os processos de educação e o cultivo dos “felizes hábitos e doces virtudes” como um *desenvolvimento geral* de progresso moral das sociedades. As agitações e as discórdias sociais, por exemplo, interpretadas na chave das virtudes coletivas dos povos de Bergasse, indicavam uma marcha genérica dos povos:

É sempre por mudanças, sobrevindas aos costumes e aos hábitos dos povos, que se preparam as revoluções que atormentão e algumas vezes destroem os imperios. Destruí de um povo esse fundo de moral de que cada instante se eleva, e como por uma imprevista vegetação, essa multidão de sentimentos que tanto interesse e encanto derramão sobre as relações que a sociedade nos dá.<sup>689</sup>

A mudança de tom entre os dois textos é bastante significativa. Para o autor do artigo publicado em *A Escola*, diferentemente de Bergasse, não havia margem para um entendimento dos conflitos sociais e dos crimes como uma marcha universal dos “hábitos dos povos”. O problema, antes, era interno à dinâmica da sociedade. Na Corte dos anos 1870, aliás, essa percepção possibilitava um entendimento da infância e dos processos de educação dentro dessa configuração *problemática* que o conjunto do social, a partir de então, explicitamente assume por meio da esfera educacional. Como já enfatizei em capítulos anteriores, na medida em que a esfera educacional pode ser entendida por meio da estruturação do campo da educação da infância como ações corretivas de intervenção e de preocupações políticas na sociedade imperial, a explicitação de sua configuração *problemática* (ou seja, a infância também pensada como problema social) implica uma

---

<sup>689</sup> BERGASSE, 1872, op. cit., p. 3.

nova dimensão do social no Império brasileiro como uma *forma de governo sobre a pobreza urbana*. Essa percepção, diretamente associada ao significativo crescimento da atividade urbana na Corte a partir dos anos 1850, enfatizava justamente uma associação moral entre a pobreza urbana e seu déficit moral atrelado aos processos de educação. Especialmente nos anos 1870, uma nova ênfase nessa percepção social da pobreza era sintetizada de forma clara pelo professor José Bernardes Moreira, cuja preocupação consistia em uma longa digressão sobre a filantropia moderna. Ele recomendava que os filhos de famílias menos afortunadas, comumente “aglomerados em pequenas casas e estalagens”, fossem dirigidos a asilos a fim de que

Ahi recebem recebam educação, instrucção e um officio, ou outro qualquer meio de vida, e fiquem por este modo privados de se habituarem aos vicios e máos exemplos, que só servem para neutralizar quaesquer esforços tentados a bem do progresso moral desta nação em todas as casas dotada pela Divina Providência para ser admirada e respeitada pelas mais civilizadas e importantes nações do mundo.<sup>690</sup>

A convergência entre pobreza, moralidade e crimes dispõe elementos fundamentais na gramática moral dos processos de educação. Duas dimensões importantes podem ser assinaladas nesse sentido. Nas dinâmicas de visibilidade da esfera educacional, diversos ofícios encaminhados à Inspetoria Geral de Instrução Pública da Corte sinalizam essa reconfiguração do social. Em 1875, por exemplo, era encaminhado ao conselheiro José Bento da Cunha Figueiredo um informe oficial atestando a pertinência das aulas da professora Paula Carolina Marques, que “tem prestado bons serviços á população pobre existente na circumvisinhança” – problema que, a partir da própria percepção moral sobre a pobreza, era ainda mais grave na medida em que “a responsabilidade moral deste facto, na maior parte deve recahir sobre os paes e tutores, que, em geral, nas freguesias suburbanas, pouco curão da instrucção dos filhos concorrendo para que eles não frequentem as escolas com assiduidade”.<sup>691</sup> Na mesma direção, o inspetor Francisco Homem de Mello também recebeu requerimentos sobre o zelo e a probidade com que a professora Deolinda Candida Lopes, que “tão bons serviços

---

<sup>690</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 15.3.12 – Instrução Publica – Conferencias Pedagogicas (1872-1874), p. 21.

<sup>691</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 12.4.20 – Instrução Publica – Ensino Particular (1874-1878), p. 55.

presta á infância desvalida desta localidade”.<sup>692</sup> Em 1876, além das altas instâncias imperiais, a própria sociedade se movimentava na esfera educacional: um documento com 63 assinaturas de “chefes de família” elogiava as aulas de Maria Saturnina de Carvalho, “de reconhecia utilidade publica” para a infância pobre, pelo “desvelo e proficuidade com que desempenha o seu magistério, e pelo seu exemplar comportamento como senhora e mãe de família”.<sup>693</sup>

Essas situações, a bem da verdade, estão diretamente relacionadas com percepções sociais da filantropia e da caridade que, para além das orientações morais ou teológicas vinculadas à tradição cristã, são associadas a um entendimento mais pragmático do social como instância problemática. A rigor, essa temática está articulada a um amplo processo de construção de cuidados com a infância e com sua educação que, especialmente no último quartel do século XIX, estruturaram redes de agentes e instituições (orfanatos, asilos, associações protetoras da infância desvalida, grêmios filantrópicos etc.) nos centros urbanos.<sup>694</sup> Aqui reside justamente o segundo desdobramento importante daquela aludida convergência entre pobreza, moralidade e crimes. A própria imagem do desvalido – ou, neste caso, da *infância desvalida* – rearticula, na Corte, a gramática moral de visibilidade e reconhecimento da infância. Nessa rearticulação dos ideais de caridade, a estrutura da moralidade dos processos de educação sustenta uma relação bastante marcada por preceitos cristãos interpretados como possibilidades de intervenção e de correção do déficit do social. Mesmo as lições da professora Guilhermina Azambuja Neves não deixavam de captar essa configuração: ensinando a “compaixão pelos pobres”, Neves afirmava que “muitas pessoas ha, meninos mesmo, que têm fome, que dormem no chão, ao relento, sem um coração compassivo para os socorrer, amar e consolar”.<sup>695</sup> Para a professora, “quem dá ao pobre, meu filho, empresta a Deus”,<sup>696</sup> de modo que as prescrições da moralidade indicavam que “os bons meninos quando encontrarem um destes, ah! não lhes fechem o coração”. Essa relação com valores, portanto, era traduzida

---

<sup>692</sup> Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro – Notação 12.4.20 – Instrução Publica – Ensino Particular (1874-1878), p. 70.

<sup>693</sup> Ibid., p. 135.

<sup>694</sup> FONSECA, Sérgio César. Dos seminários aos institutos disciplinares: modelos de assistência institucional à infância em São Paulo (1825-1922). *Histórica*, São Paulo, n. 56, 2012. LAPA, José Roberto Amaral. **Os excluídos**: contribuição à história da pobreza no Brasil (1850-1930). Campinas: Editora Unicamp, 2008. FAUSTO, Boris. **Crime e cotidiano**. 2. Ed. São Paulo: EDUSP, 2014. PINTO, Jefferson de Almeida. Os lazaristas e a política imperial: a escola, a assistência e a família. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 32, p. 153-175, 2016.

<sup>695</sup> NEVES, 1875, op. cit., p. 67.

<sup>696</sup> Ibid., p. 69.

no próprio agir da vida prática: “os meninos nada têm de seu, é certo, mas corram logo a pedir ao papae ou á mamãe licença para repartir com o pobresinho”.<sup>697</sup>

Além disso, os próprios processos de educação seriam configurados mediante certas expectativas institucionais que poderiam funcionar como dinâmicas corretivas na gestão dos problemas sociais. A aderência da visibilidade da gramática moral em componentes institucionais da Corte sinalizava processos importantes para a interpretação do campo problemático do social por meio dos processos de educação. Algumas instituições da Corte eram expressivas dessa visibilidade dos processos de educação a partir de sua vinculação com os problemas sociais. No contexto da agenda reformista dos anos 1850 e do regulamento do ministro Couto Ferraz,<sup>698</sup> a especialização da esfera educacional e a construção de atenções direcionadas à infância e aos processos de educação articularam um significativo conjunto institucional que assinalava as especificidades do público e sua aderência aos problemas da sociedade imperial. Nesse sentido, por exemplo, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, animado pelo francês Huet e apoiado por figuras importantes da Corte (marquês de Olinda, marquês de Abrantes, marquês de Monte Alegre, cônego Fernandes Pinheiro etc.), oferecia apoio e instrução aos surdos e mudos, o que, nas palavras do ministro Couto Ferraz, era de “reconhecida utilidade publica, aqual era ha muito aconselhada pela humanidade, e já exigida pelo estado de civilisação do paiz”.<sup>699</sup>

O Imperial Instituto dos Cegos, fundado em 1854, admitia alunos entre 6 e 14 anos, de modo que o projeto de regulamento geral (de dezembro de 1853) informava que “o Instituto he destinado a dar as creanças de ambos os sexos faltas de vista uma educação que as tornem uteis a si mesmo e á sociedade”.<sup>700</sup> O projeto inicial, assinado por José Francisco Sigaud e José Alvares de Azevedo, era inspirado na experiência do Instituto dos Cegos de Paris, que existia desde meados do século XVIII: o próprio Azevedo, aliás, traduzira uma história da instituição francesa nos anos 1850. O tradutor da edição brasileira e animador do instituto na Corte era cego e havia estudado em Paris, de modo que a edição é aberta com uma dedicatória a seu pai, a quem Azevedo agradece pela oportunidade de educação oferecida, senão teria sido

---

<sup>697</sup> NEVES, 1875, op. cit., p. 68.

<sup>698</sup> Cf. Capítulo 3.

<sup>699</sup> COUTO FERRAZ, Luiz Pedreira. **Relatorio apresentado á Assembleia Geral Legislativa na primeira sessão da decima legislatura**. Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert, 1857.

<sup>700</sup> Arquivo Nacional – IE5-2 – Série Educação, CODES, Cód. Fundo: 93.

[...] destinado a viver desgraçadamente em uma ignorancia profunda, sem algum conhecimento dos deveres impostos a todos neste mundo, e que cada um deve desempenhar segundo sua posição; eu não teria conhecido esses gozos moraes, que tantas vezes consolam o homem opprimido sob o peso de seus infortunios; em uma palavra, eu teria vivido a vida do bruto, teria passado inapercebido nesta terra.<sup>701</sup>

Além de demarcar o caráter efetivamente civilizador da educação, as palavras de José Alvares de Azevedo e o próprio espírito do livro de Guadet já indicavam percepções importantes sobre o problema social da infância. Nesse sentido, o livro informava que

Esses pobres meninos, por quem tanto nos interessamos, devem encontrar no meio da sociedade muitas difficuldades para crearem uma posição conveniente; sim, sem duvida, com muita difficuldade chegarão a percorrer tristemente a estrada da vida; lançados no mundo sem outro apoio que sua coragem e seus talentos, terão de lutar fortemente contra a miséria.<sup>702</sup>

No caso do instituto da Corte, esse refinamento nas percepções sociais da infância – oferecendo instrução para crianças cegas, por exemplo – mobiliza diversos elementos da esfera educacional e de sua inserção junto à sociedade imperial. Assim como na instituição parisiense, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos abrigava seus alunos por 8 anos, oferecendo conteúdos das belas-lettras (gramática, historia, filosofia etc.), elementos de religião (catecismos, história sagrada etc.), música, artes industriais e ofícios mecânicos. Um ofício de Sigaud informava que o cônego Fernandes Pinheiro dera “principio á uma instrucção religiosa, por um pequeno curso d’historia sagrada de que se tirou grande utilidade”, pois “antes de encarar a sublimidade do dogma, mister é preparar a intelligencia por algumas ligeiras noções historicas e interessar a imaginação dos meninos cegos”.<sup>703</sup> As citadas lições do cônego, aliás, parecem ter adquirido algum sucesso, pois seriam publicadas em livro pela célebre Garnier em 1857. Além de atualizar os preceitos religiosos na moralização das ações do presente imperial como uma

<sup>701</sup> GUADET, Joseph. **O Instituto dos Meninos Cegos de Paris: sua historia e seu methodo de ensino.** Trad. José Alvares de Azevedo. Rio de Janeiro: Typographia de F. de Paula Brito, 1851.

<sup>702</sup> Ibid., p. 135.

<sup>703</sup> Arquivo Nacional – IE5-2 – Série Educação, CODES, Cód. Fundo: 93.

tradição,<sup>704</sup> o livro, à luz do parecer do ofício do próprio instituto, propunha uma estrutura de moralidade construída sobre o governo da imaginação da infância. Em registro muito semelhante, o diretor Claudio Luiz Costa informava que

A privação da vista dos alumnos lhes causa a de maneiras affaveis, de gestos insinuantes, predicados que se aprendem por imitação na melhor educação civil; mas o comedimento e modestia nas palavras, a circunspecção nas accções, e os cumprimentos de gratidão aos obsequios que se lhes dirigem, são qualidade que tem adquirido e sabem empregar no dever de respeitarem as conveniencias sociaies. Na intima convicção de que as santas doutrinas de Jesus Christo [...] constituem a base da mais pura e verdadeira moral, emprego todos os meios para que os alumnos se compenetrem dellas, as comprehendão, e as sigão. Só n'ellas podem encontrar consolações á sua desgraça, a purificação dos seus costumes, e para quando entrarem na vida social poderem captar a protecção e respeito de seus concidadãos, e com os seus proprios recursos ganhar sua subsistencia, livrando-se de cahir na mendicidade, fonte de todos os vicios e depravações.<sup>705</sup>

O relatório de Costa, para além dos ideais de caridade, evidencia a íntima ligação da percepção da filantropia moderna a um problema social diretamente vinculado à educação da infância: o risco da pobreza e da mendicidade, bem como seus conteúdos de valor (vícios, depravações etc.). Justamente por estar desvinculada de qualquer universalismo moral já pré-disposto para um projeto de reforma social,<sup>706</sup> essa percepção da pobreza e da infância desvalida não implica qualquer perspectiva de desenvolvimento social no sentido de uma política de justiça distributiva. Trata-se, antes, da associação do componente moral da percepção da pobreza urbana a um mecanismo técnico de gestão, ou seja, uma intervenção tópica no déficit social a partir de sua adequação à esfera educacional e aos processos de educação, que funcionam como lastros desse contexto interpretativo dos desvalidos. Ilustrativo, nesse sentido, é o discurso do conselheiro Manoel Francisco Correia, em 1876, que simplesmente lamentava a pouca sorte daqueles

<sup>704</sup> Cf. NARITA, Felipe Ziotti. **O século e o Império: tempo, história e religião no Segundo Reinado**. Curitiba: Prismas, Appris, 2014. (Coleção Ciências Sociais)

<sup>705</sup> COSTA, Claudio Luiz. Relatório do director do Instituto dos Meninos Cegos. In: TORRES, Joaquim Fernandes. **Relatório apresentado á Assembléa Geral na segunda sessão da decima terceira legislatura**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1868. p. 13.

<sup>706</sup> STRAND, Michael. The genesis and structure of moral universalism: social justice in Victorian Britain (1834-1901). **Theory and Society**, Davis, v. 44, 2015.

“sujeitos a um destino embaraçoso pelas mãos da fatalidade”.<sup>707</sup> Essa tematização despolitizada dos desvalidos e da infância como problema social, aliás, era condição de sua visibilidade como *problematização moral*. Antes de qualquer perspectiva política sobre os fundamentos das assimetrias ou de algum universalismo em relação aos valores voltado à reforma social, o problema entrelaçava uma reconfiguração da filantropia como tópico de *gestão* do déficit social.

À pergunta retórica do conselheiro Manoel Francisco Correia – “o que conseguimos, quando nos ocupamos com esses pequenos vagabundos, nucleo de futuros criminosos, empenhando-nos em arredal-os da senda que trilhão?” –, a resposta era sintomática: “dous grandes fins: cada um d’esses desgraçados que se chama ao bom caminho, não deixa só de ser um elemento de desordem e perturbação para a sociedade, torna-se um cidadão prestimoso, um operatio do progresso nacional”.<sup>708</sup> É justamente aqui que os processos de educação são mobilizados como componentes da gestão do social e sua figura problemática. O autor, na medida em que assumia como modelo a experiência dos asilos de recolhimento e educação da infância desvalida em Nova York (as *lodging houses*), reforçava a dependência do reconhecimento moral da infância desvalida a um procedimento corretivo em relação a valores (dependente, portanto, dos processos de educação). É a estruturação da sociedade imperial que repõe a possibilidade de gestão de sua lógica problemática, pois

As crianças das ruas são o contraste nefasto da oppulencia das grandes cidades. Dão ellas constante cuidado aos encarregados de manter a ordem e o socego publico. Mas a acção policial é simplesmente repressiva, não remove o mal, antes póde agravalo-o, e as crianças forem postas em contacto pernicioso com aquelles com quem lida habitualmente a autoridade policial. Podem ahi receber novas instigações para permanecerem na desordenada carreira a que o futuro só reserva um fim deploravel.<sup>709</sup>

As diversas instituições de amparo, configurando o ideal de filantropia dentro da correção dos déficits do social, organizavam processos importantes na reprodução da sociedade imperial. A gramática moral das formas de reconhecimento dos processos de

---

<sup>707</sup> CORREIA, Manoel Francisco. As crianças das ruas. **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 10, 1876b.

<sup>708</sup> *Ibid.*, p. 111.

<sup>709</sup> *Ibid.*, p. 112.

educação da infância, portanto, é incorporada às expectativas institucionais e ao próprio estatuto de publicidade da esfera educacional. Quando assumiu os encargos de diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (onde atuara anteriormente como professor), Benjamin Constant redigiu um texto fundamental a respeito do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Trata-se efetivamente de um registro importantíssimo para o entendimento dessa configuração da infância como um problema social, pois o então diretor afirmava que

Ha mais de 12.000 cégos em todo o Brazil; conforme os resultados obtidos no ultimo recenseamento do Imperio, quer isto dizer: mais de 12.000 brasileiros, victimas de um cruel infortunio, vivem os horrores da maior miseria e da mais completa ignorancia, mendigando o pão da caridade e á mingoa da instrucção a mais rudimentar. Forçados pela ignorancia e da miseria estes infortunados poderiam ser no entanto transformados pela instrucção, e por uma educação profissional, apropriada á sua condição, em cidadãos illustrados, moralizados e uteis. Restituir á sociedade como membros uteis a si e a ella uma grande parte destes cidadãos que a cegueira parecia condemnar ao mesmo tempo á mendicidade e á ignorancia que constituem a ultima degradação da miseria [...] Mas abandonados, e assim entregues ao mesmo tempo á tnebrosa noite em que os mergulha em vida a privação da luz dos olhos, e á noite ainda mais tenebrosa em que se deixam envolvidos o espirito e o coração destes infelizes por falta de instrucção e educação hoje facilimas e relativamente pouco dispendiosas, é condemnal-os á maior degradação a que hoje pode descer a nossa espécie.<sup>710</sup>

Essa autêntica cruzada pela regeneração dos desvalidos da sociedade imperial redimensiona o próprio entendimento da “utilidade publica” com que essas instituições eram reconhecidas pelo próprio governo imperial na Corte. A íntima associação construída entre mendicância e educação, aqui, expõe seu contorno fundamental na gramática moral das formas sociais de visibilidade: a aludida “degradação” de que fala Benjamin Constant, portanto, além da exposição material dos desvalidos, indica a própria relação da estima social com valores dos processos de educação (vícios, ociosidade etc.). A conclusão do então diretor era de que

---

<sup>710</sup> MAGALHÃES, Benjamin Constant Botelho de. Relatório do director do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. In: FIGUEIREDO, José Bento da Cunha. **Relatório do anno de 1876 apresentado á Assembleia Geral Legislativa na 1ª sessão da 16ª legislatura**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1877. p. 2.



Mais de 12.000 cegos representam mais de 24.000 mendigos, porque cada cego desvalido mergulhado nas espessas trévas de sua medonha e eterna noite precisa de um guia que lhe dirija os incertos e vacillantes passos para mendigar pelas ruas e praças publicas o pão da caridade. Os mendigos cegos são pois mais desgraçados que os que tem vista, porque precisam mendigar pelo menos para si e para seus guias que por sua vez assim se iniciam, se habituam e se degradam na industria da mendicidade para exercel-a depois por sua conta.<sup>711</sup>

Nesse sentido, o governo da infância desvalida construía a gramática moral em um entrelaçamento *sui generis* entre a moralização do agir, as virtudes do mundo do trabalho e uma retórica higienista. Benjamin Constant oportunamente chamava esse entrelaçamento de uma “instrucção theorica e profissional”.<sup>712</sup> A estrutura da moralidade, aliás, oferecia a conexão entre os campos da atividade social. A instituição, cuja preocupação era o cuidado com as crianças cegas e seu afastamento dos vícios decorrentes da pobreza e da mendicância, ne medida em que se preocupava com a instrução para os chamados ofícios mecânicos (empalhadores, cordoeiros, torneiros, fabricantes de escovas e pentes, oficinas tipográficas e de encadernação, trabalhos de agulha), buscava, justamente na moralização do agir e no regramento higiênico da exterioridade das condutas os fundamentos morais para a reprodução da divisão social do trabalho. O mesmo Benjamin Constant, nessa direção, sinalizava que “entram muitos para este instituto completamente estranhos aos mais simples principios de educação”, de modo que “é sempre com grandes difficuldades que se consegue dar-lhes maneiras polidas, fazel-os perder os gestos e tregeitos desagradaveis, que os tornam muitas vezes hediondos e que no emtanto lhes são habituaes”.<sup>713</sup> A exterioridade do agir e seu conteúdo interno de moralidade compõem uma imagem da civilização da infância como correção do déficit social também a partir de um registro marcadamente higienista dos processos de educação, já que

[...] essas diferentes attitudes e movimentos que, concorrendo para dar-lhe elegancia, tem além disso a vantagem de agital-o com todos os sentidos, facilitando a livre circulação dos fluidos, estimulando a vida organica, e dando a seus membros todo o desenvolvimento e vigor de

<sup>711</sup> MAGALHÃES, 1877, op. cit., p. 4.

<sup>712</sup> MAGALHÃES, Benjamin Constant Botelho de. Relatório do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. In: CARVALHO, Carlos Leoncio de. **Relatório apresentado á Assembléa Geral Legislativa na primeira sessão da decima setima legislatura**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

<sup>713</sup> Ibid., p. 16.

que são susceptíveis [...] Os exercicios são indispensaveis não só á saude do corpo, como á do espirito. *Mens sana in corpore sano* é uma maxima antiga e de eterna verdade.<sup>714</sup>

Gostaria de frisar que é justamente neste ponto que o entrelaçamento de uma imagem de civilização e os processos de educação orientados pelas prescrições estruturais da moralidade e da religião desenha alguns nexos decisivos para a pesquisa. Em um longo texto publicado na Corte, o professor Augusto Ferreira de Campos entendia que “a educação é todo o homem, isto é, o homem na sua intelligencia, nas suas affecções e nas formas de suas relações sociaes”.<sup>715</sup> Orientada pelos princípios “da religião, da moral e da ordem”, o professor argumentava que o ensino daqueles “princípios constitutivos da sociedade” era o ponto de partida para “aperfeiçoar a nossa condição, ou figurar no mundo a par dos povos civilizados com quem vivemos em sociedade”, de modo “que não haja homem inutil e ocioso [...] assegurando para o futuro o dominio da intelligencia sobre a força bruta”.<sup>716</sup> Se “educar nobremente é civilizar” e “civilizar é baptisar o povo nas aguas da instrucção”,<sup>717</sup> fundamental era “aproveitar as disposições doces da infancia, incutir-lhe principios moraes, a pratica do trabalho, o amor á verdade e ao reconhecimento, os perigos do vicio”.<sup>718</sup> O artigo do professor Campos reunia sob um ato de civilização os processos de educação e a disposição de seus valores morais, orientando a estima social dos comportamentos a partir das imagens da ordem e do trabalho. Não à toa, como tenho discutido neste capítulo, as imagens da pobreza e da infância desvalida passam a ser avaliadas por um procedimento explicitamente moral (“tribu selvagem”, “ortigas á beira dos caminhos” etc.) cuja lógica social repousa na própria gramática moral de distinção presente na estruturação dos processos de educação da sociedade imperial.

No campo da educação da infância, essa percepção, intimamente associada aos problemas decorrentes dos aglomerados urbanos no período, além de toda aquela gramática moral mobilizada sobre os desvalidos, implica um entendimento particular do próprio “popular”. Nos próximos capítulos pretendo analisar de maneira mais detida esse problema, de modo que, aqui, enfatizo que a antiga retórica dos processos de educação como “derramamento das luzes” (muito comum no Império entre os anos 1850 e 1870)

---

<sup>714</sup> MAGALHÃES, 1878, op. cit., p. 17.

<sup>715</sup> CAMPOS, Augusto Ferreira. O professor público primário. *A Escola*, Rio de Janeiro, 1878.

<sup>716</sup> Ibid., p. 166.

<sup>717</sup> Ibid., p. 167.

<sup>718</sup> Ibid., p. 169.

encontra sua estruturação plena em certo ideal de esclarecimento da sociedade imperial pensado em uma interface com a própria dimensão problemática do social e de sua estratificação. O dr. J. Barbosa N. Pereira, defendendo a utilidade do “derramamento do ensino popular, esse pedestal da civilização, por todas as classes da sociedade”, asseverava que “a instrução traz o amor ao trabalho, consolida os princípios de liberdade, ordem, obediência e caridade [...] como também influe prodigiosamente sobre os costumes, unico meio de evitar a ociosidade, que é a mãe de todos os vícios”.<sup>719</sup> O popular, referência por excelência à visibilidade dos processos de educação, articula o escopo público e a publicidade da esfera educacional no sentido de um entendimento do social que passa a ser problemático na medida em que exige o suprimento de suas carências pelas intervenções políticas das elites letradas.

Se a educação oferece o “meio seguro para a garantia de um povo”, a própria referência ao popular implica o reconhecimento de que a dinâmica da sociedade é entendida no registro de um campo problemático cujo déficit, embora não tematizado politicamente a partir das assimetrias socioeconômicas e seus fundamentos, é reconhecido efetivamente em uma instância moral para a gestão dos conflitos e a manutenção da “tranquilidade publica”. É justamente essa dimensão problemática do social que José Bento da Cunha Figueiredo sintetiza em seu relatório.<sup>720</sup> Acreditando que a “sociedade não pôde viver sem principios certos e definidos”,<sup>721</sup> Figueiredo apontava a importância do desenvolvimento de “certa propaganda em prol da grande obra da instrução popular, appellando-se para o patriotico concurso de todos os cidadãos”, buscando “efficaz cooperação de todos os membros da sociedade nos trabalhos da civilização” para o “gráo de desenvolvimento compativel com as nossas instituições livres e com o estado de civilização do seculo”.<sup>722</sup> Nesse sentido, a própria percepção do “popular” e sua mobilização para a constituição problemática do social apontam a abrangência da educação e da moralização da infância na intervenção do governo imperial sobre um tema efetivamente social. Afinal,

O desejo de aprender vai-se desenvolvendo consideravelmente em todas as classes da sociedade, e o pejo de não saber ler nem escrever já alcança mesmo a gente desfavorecida da fortuna, e chego a persuadir-

---

<sup>719</sup> PEREIRA, J. Barbosa N. A instrução popular. **A Escola**, Rio de Janeiro, 1877.

<sup>720</sup> FIGUEIREDO, 1878b, op. cit.

<sup>721</sup> Ibid., p. 7.

<sup>722</sup> Ibid., p. 9.

me que, sem ser, talvez, necessario empregar os meios directos de coacção, que até hoje não tem sido possivel pôr em pratica, bastaria usar os indirectos, taes como: auxiliar os alumnos indigentes para que possam frequentar as aulas, privar do gozo de certos direitos sociaes aos que não souberem ler nem escrever, porque dar o direito de suffragio e um povo ignorante e analphabeto é o mesmo que leval-o á anarchia e amanhã ao despotismo; invocar a caridade e a solitudine dos parochos para que opportuna e importunamente procurem convencer aos seus freguezes do quanto são criminosos os pais que descuram a educação de seus filhos.<sup>723</sup>

A própria gramática moral traduzida em expectativas institucionais quanto aos processos de educação ilustra que uma perspectiva de correção dos problemas da sociedade imperial perpassava pela tentativa de gestão moral das condutas e dos conflitos. Nesse sentido, o lugar do Asilo dos Meninos Desvalidos é exemplar para essa análise. Conforme a diretriz principal de seu estatuto, a instituição criada na Corte em 1874 pretendia “recolher e educar meninos de 6 a 12 annos de idade”,<sup>724</sup> de modo que, para além de um grêmio de beneficência e de respaldo à pobreza urbana,<sup>725</sup> sua presença assinalava um ponto sintomático daquela já mencionada gestão do social a partir dos processos de educação. Um dos diretores, João Joaquim Pizarro, informava que a instituição

[...] tem por fim exclusivamente abrigar á meninos desvalidos da miseria e protegel-os contra toda a sorte de vicios que acarreta a falta de educação litteraria e religiosa, penso que a missão de quem os dirige é, aproveitando as aptidões, preparar-lhes o seu bem estar futuro, provocando em cada um delles o amor pelo trabalho intelligente, a favor do qual poderão viver.<sup>726</sup>

Nesse sentido, a própria instrução oferecida, além da escrita, leitura, catecismo e música, contava com ofícios manuais e rudimentos da agricultura. A própria moralização do trabalho como corretor da ociosidade e dos vícios associados aos desvalidos que

<sup>723</sup> FIGUEIREDO, 1878b, op. cit., p. 6.

<sup>724</sup> BRASIL. Regulamento do Asylo de meninos desvalidos de 1875. In: BRASIL. **Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1875**. Rio de Janeiro: Typographia Imperial, 1876. Tomo XXVIII. Parte II. p.6-18.

<sup>725</sup> Examinei de forma mais detida essas questões em outro texto. Cf. NARITA, Felipe Ziotti. A infância asilada. **Caminhos da Educação**, Franca, v. 1, 2009.

<sup>726</sup> PIZARRO, João Joaquim. Relatoio do Asylo de Meninos Desvalidos de 1876. In: FIGUEIREDO, José Bento da Cunha. **Relatório apresentado á Assembleia Geral Legislativa na primeira sessão da décima sexta legislatura**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1877.

perambulavam pelas ruas da Corte configurava a possibilidade de correção do déficit do social através dos processos de educação. Nesse sentido, como cabia aos próprios asilados parte da responsabilidade pela e pelo zelo limpeza do edifício, da chácara, da horta etc., o diretor Pizarro acreditava que “pôr a disposição de desvalidos creados que os sirvam seria além de luxo requintado, habitual-os a uma sorte de bem estar nas primeiras idades da vida, que certo os inibiria de por isso mesmo ocorrerem no futuro ás suas primeiras necessidades”. No caso da infância desvalida, a gramática moral da estima social recolocava, a partir dos processos de educação, o campo da moralidade e da proatividade do trabalho como imagens de uma infância concebida também como um problema social. É justamente no problema social do desvalido que as expectativas institucionalizadas quanto à educação da infância expõem a necessidade de gestão da pobreza urbana e do conflito social na medida em que a própria configuração da forma de educação (pensada como uma confluência entre o conteúdo moral e os ofícios manuais) evidencia, no interior da caridade e dos princípios humanitários apregoados pelos grupos letrados e chefes de polícia, o controle social pelo valor moral ligado ao trabalho. Situação que, em uma sociedade nobiliárquica e de matriz escravista, expunha seus próprios dilemas:

Entendem os diversos parentes dos Asylados que o esforço patriótico, e tão digno de applausos que faz o Governo Imperial com a sustntação desta casa de educação, se deve referir todo elle ao ensino litterario, e quasi todos com pretenções afidalgadas olham com méos olhos e sentem repugnancia em verem seus filhos dedicados aos rudes trabalhos de lavoura ou aos labores de um officina de alfaiate ou de sapateiro.<sup>727</sup>

Junto à documentação manuscrita do Asilo, as imagens da infância desvalida evidenciam a percepção problemática do social não apenas mediante os vícios, a ociosidade e as errâncias pela Corte, mas tratam sobretudo de uma visibilidade dos processos de educação a partir de uma prática de amparo. Nesse sentido, os processos de educação oferecem uma perspectiva de intervenção social na medida em que as expectativas institucionais são entrecruzadas à configuração do social e seus déficits, mobilizando, na gramática moral da sociedade imperial, a lógica do reconhecimento de seus problemas internos e sua relação com valores. Um ofício de dezembro de 1875, por exemplo, recomendava o aceite de duas crianças encaminhadas por uma das avós, que

---

<sup>727</sup> PIZARRO, 1877, op. cit., p. 5.

reivindicava o acolhimento dos dois “órfãos de pai e mãe, filhos do finado musico da Capella Imperial Hygino José de Araújo, attenta á extrema miseria em que ficaram os ditos orphãos e a pobreza da supplicante”, de modo que a rubrica do diretor informava que “realmente é ella pobre, e seus netos ficaram na miseria, sem amparo algum”.<sup>728</sup> A dimensão moral do amparo, aliás, inseria o próprio governo da família em certas condições de visibilidade da esfera educacional, por exemplo, na medida em que Margarida José da Silva, cuja “miséria impossibilita de curar da educação” dos filhos, solicitava, após consulta de “pessoa qualificada” para a comprovação do caso, a matrícula dos filhos junto ao Asilo, pois “o marido é um perverso, que sem motivo a abandonou bem como os filhos, vivendo na devassidão”.

Esse circuito articulado pelo amparo, pelo trabalho e pela moralização vinculava os processos de educação à própria dinâmica de reprodução da força de trabalho na Corte. O futuro cidadão, uma vez afastado dos vícios, também era o futuro operário (no sentido mais geral do termo na época). Um argumento do diretor Rufino Augusto de Almeida – que trabalhara em pareceres sobre prisões e na exposição de artefatos brasileiros na Exposição Universal de Viena em 1873 –<sup>729</sup> é sintomático: “não forçarei a que seja um artista quem somente nasceu para cavar a terra”. Aqui, os processos de educação efetivam aquele circuito moral sobre essa pequena “sacada” de economia política defendida pelo diretor. O trabalho e a estrutura da moralidade garantiriam as condições de produção e reprodução da forma social na medida em que seu componente de moralidade desdobra sobre o próprio trabalho sua dignificação moral (dignificação extraída a partir dos vícios da ociosidade e da mendicância articulados à percepção do desvalido). Rufino Augusto de Almeida argumentava que “não se podia conformar com a idéa de dar criados e servenices a *meninos desvalidos*; felizmente este meu modo de pensar achou apoio na autoridade superior, que concordou comigo em preparal-os para *criados de si mesmos*”. O circuito moral, portanto, estava fechado e replicado: se o Asilo preparava marceneiros, carpinteiros, ferreiros, sapateiros, alfaiates, cozinheiros, “trabalhadores de enxada” e floricultura etc. (todos, naturalmente, “excellentes criados”), a configuração moral extraída dos processos de educação garantia o nexo entre a especificidade do ofício e a

<sup>728</sup> Arquivo Nacional – IE5-2 – N. 1409-75 – Série Educação, CODES, Cód. Fundo: 93.

<sup>729</sup> PORTO ALEGRE, Manoel de Araujo. **Relatorio da comissão que representou o Imperio do Brasil na Exposição Universal de Vienna d’Austria**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1874.

organização social. Não poderia ser outra a dinâmica técnica de gestão do problema social e sua lógica moral senão a esperança de “que entre elles se encontrem bons operarios”.<sup>730</sup>

A configuração da filantropia e do cuidado da infância desvalida, portanto, evidenciava a gestão do social por meio dos processos de educação na medida em que mobilizava a ética do trabalho e sua moralização. Trata-se de uma imagem da infância que construía parte importante da experiência da modernidade no Império. Não à toa, essa tematização compunha boa parte da condição de visibilidade da educação da infância nos catálogos do Império junto às festejadas exposições universais da época. O catálogo *O Império do Brasil na Exposição Universal de 1876* – ocorrida na Filadélfia – relacionava, ao lado do vasto sistema de objetos da técnica moderna (faróis, ferrovias, telégrafos elétricos, guindastes hidráulicos, iluminação pública etc.), o cuidado com a “fundação de estabelecimentos dedicados á instrucção profissional, e á educação da infancia desvalida”.<sup>731</sup> Na mesma direção, o material organizado para a exposição de Viena, em 1873, destacava o trabalho do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura junto aos espaços públicos da Corte, especialmente por ter “a seu cargo manter e melhorar o Jardim Botanico da Lagôa Rodrigo de Freitas”. O catálogo, a partir dos trabalhos do Instituto, informava ter levado até a sofisticada capital dos Habsburgo alguns chapéus de uma pequena fábrica onde “servem de aprendizes e operarios meninos pobres”, além de dar notícia do projeto de um asilo agrícola “para meninos desvalidos, os quaes, ao passo que se applicam todos os dias á lavoura pratica em seus differentes ramos, cultivam a intelligencia e recebem educação religiosa”.<sup>732</sup>

Aqui, a lógica de visibilidade dos processos de educação no Império constrói uma importante interface com o ritmo da modernidade. Afinal, no caso dos catálogos, a justaposição de elementos tão heterogêneos (por exemplo, o vasto sistema de objetos da modernidade e os problemas sociais da vida urbana) inter-relaciona essa plethora de informações como um mesmo conjunto dado à exposição. Um texto pouco comentado de Werner Sombart sobre as exposições universais oitocentistas desdobra justamente esse

---

<sup>730</sup> ALMEIDA, Rufino Augusto de. Relatório do director do Asylo dos Meninos Desvalidos. In: CARVALHO, Carlos Leoncio de. **Relatorio apresentado á Assembléa Geral Legislativa na primeira sessão da decima setima legislatura**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

<sup>731</sup> BRASIL. **O Império do Brazil na Exposição Universal de 1876 em Phladelphia**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1875. p. 183.

<sup>732</sup> BRASIL. **O Imperio do Brazil na Exposição Universal de 1873 em Vienna**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1873. p. 185.

ponto.<sup>733</sup> Trata-se, na verdade, de um pequeno ensaio em que o autor do monumental *O capitalismo moderno* tece valiosas considerações históricas e sociológicas sobre aquela forma de cultura (*Kultur*). Em uma original tentativa de análise do significado (*Bedeutung*) das exposições para a vida social (*soziales Leben*), Sombart dissecou a lógica daquele vasto conjunto de informações, mercadorias e técnicas como um espaço do *mostrar-se* (*erscheinen*) do sistema de objetos da modernidade: na medida em que assume a própria lógica da representação como um *fenômeno* de cultura (*Kulturphänomen*), o autor desvela a intensidade (*Intensität*) articulada dentro do capitalismo industrial-financeiro na sua dinâmica social de produção e exposição (*Ausstellung*) dos objetos,<sup>734</sup> de modo que a necessidade do *mostrar-se* é a própria constituição de um circuito da modernidade. A justaposição de elementos heterogêneos nos catálogos – o que Sombart chama de aleatoriedade (*wahllos*) dos objetos dispostos –<sup>735</sup> é a condição de visualidade da intensidade da forma social na modernidade. Nesse sentido, o relatório de Araújo Porto Alegre sobre o evento de Viena faz todo sentido ao revelar seu “effesvescente encantamento” por aquele tipo de “festa universal”.<sup>736</sup>

O catálogo organizado em francês por Santa-Anna Nery para a Exposição Universal de Paris publicava, em um capítulo intitulado “Proteção da infância” (assinado pelo barão de Itajubá), um apanhado de informações e considerações recolhidas desde os anos 1870 no sentido de associar ao cuidado da infância o aprendizado de ofícios manuais e mecânicos. Curiosa, de partida, é a menção a uma fala do conde de Hübner, em que o austríaco asseverava que “o Brasil é, antes de tudo, um país caridoso”.<sup>737</sup> Além do Asilo dos Meninos Desvalidos, por exemplo, o barão de Itajubá citava os arsenais de guerra e as companhias de artesãos para reforçar a ideia da proteção à infância desvalida. Aqui, uma espécie de cartografia da vida moral em um núcleo urbano do Império era efetivamente elaborada. Essa forma da modernidade na Corte estava disposta no próprio horizonte da gramática moral dos processos de educação. A filantropia, lidando com as formas da pobreza urbana, articulava seu conteúdo moral de reconhecimento dentro da constituição da modernidade nas grandes cidades e suas multidões proletarizadas e empobrecidas. A forma de representação dos processos de educação e seus espaços nos

<sup>733</sup> SOMBART, Werner. *Die Ausstellung. Morgen*, Berlim, v. 9, p. 249-256, 1908.

<sup>734</sup> *Ibid.*, p. 249.

<sup>735</sup> *Ibid.*, p. 254.

<sup>736</sup> PORTO ALEGRE, 1874, op. cit., p. 19.

<sup>737</sup> ARAÚJO E ABREU, Marcos Antonio de. Protection de l'enfance. In: SANTA-ANNA NERY, Frederico José. *Le Brésil en 1889*. Paris: Delagrave, 1889. p. 653.



catálogos de exposições internacionais tão expressivas valorizam justamente o conteúdo moral derivado das condições exteriores de visibilidade da esfera educacional e do cuidado da infância.

O volumoso estudo de Alexander Geppert demonstra como a constituição dos espaços de exposições internacionais compunha um funcionamento particular da modernidade e de seus regimes de visibilidade e de exposição.<sup>738</sup> Por meio das disposições dos elementos nos extensos catálogos das centenas de países participantes das exposições, a própria modernidade permanecia disponível (*on display*) na simultaneidade e na diversidade reunidas no exíguo espaço das instalações. Trata-se do efeito de uma unidade transitória, pois efêmera, atravessada pelos espectros das informações e dos artefatos de cada país, todos dispostos em uma esfera (*realm*) de representações auto-contida: os catálogos, aqui, constroem uma forma de mídia (*medialization*), ou seja, um regime de visualidade, atenção e exposição que configura o espaço da modernidade e de seus elementos disponíveis. Na medida em que eram estruturados no regime de visibilidade do Império junto às grandes exposições da época, os catálogos eram elementos das estratégias da própria articulação do país nas formas da modernidade, pois ilustravam meios (*media*) de representação do Império junto ao concerto internacional das nações. É também à luz dessa dinâmica, portanto, que gostaria de enfatizar a visibilidade do campo problemático do social na educação da infância, ou seja, como processo em que à formação do futuro cidadão subjaz uma lógica social de moralização, reprodução e gestão dos problemas sociais junto às multidões da modernidade.

A própria ética do trabalho, conforme a percepção de Francisco Foot Hardman, organizava a divisão social do trabalho na medida em que adequava os “grupos perigosos” aos ofícios mecânicos e ao mundo do trabalho.<sup>739</sup> Se a produção e a circulação de mercadorias eram pressupostos na atividade social, a própria divisão social do trabalho, articulando as *especificidades* dos diversos ofícios oferecidos à infância desvalida, funcionava justamente sobre o circuito moral que tematizava *conjuntamente* a fragmentação dos meios de produção junto à ética do trabalho dos produtores de mercadorias. Nesse sentido, além do circuito internacional de bens de consumo alicerçado

---

<sup>738</sup> GEPPERT, Alexander. **Fleeting cities**: imperial expositions in *fin-du-siècle* Europe. Nova York: Palgrave Macmillan, 2013.

<sup>739</sup> HARDMAN, Francisco Foot. **Trem-fantasma**: a ferrovia Madeira-Mamoré e a modernidade na selva. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 108.

no sistema de objetos da modernidade, a própria disponibilidade de uma mercadoria particular (a força de trabalho) reafirmava, dentro da percepção da filantropia e da caridade nos processos de educação da infância desvalida, um substrato moral para sua reprodução – tanto como a *virtude do trabalho* quanto como o *conteúdo moral* do futuro cidadão. Tratava-se, sobretudo, de garantir a tranquilidade pública e a gramática moral da forma social para além de reprodução técnica das tarefas. A ética do trabalho disponível na gramática moral, aqui, mobiliza a força de trabalho em uma dupla direção: uma atividade física que, produzindo valor de uso, permanece *conformada* pelas virtudes do trabalho e da economia moral do indivíduo. Nesse sentido, a relação com valores dos processos de educação (moral, religião etc.), antes de qualquer tradicionalismo ou “herança colonial”, era condição estrutural para a gramática moral, especialmente em seus campos de produção das condições de modernidade e de reprodução social junto ao governo da vida nas grandes concentrações urbanas do Império.

Outro componente importante desse mesmo cenário: o cuidado com os grupos desvalidos dos modernos centros urbanos implicava diretamente uma atenção à higiene. Especialmente em relação à infância desvalida, a retórica higienista era uma dimensão fundamental dos processos de educação. Afinal, o valor das condutas, como diversos textos e livros oitocentistas já analisados apontaram, era indissociável de um governo sobre a exterioridade das formas de comportamento. Aqui, contudo, a moralização da política higienista funciona como um dos vetores fundamentais da intervenção no social. Se a infância era pensada, então, como problema social, a própria forma de visibilidade da gramática moral encontrava na exterioridade dos corpos, dos trajes e dos atos as expressões morais do desvalido. No Asilo, nesse sentido, são sintomáticos os casos do menino Ladislao Farias, que vendia “ballas d’assucar” nas estações de bonde e, conduzido ao Asilo após confusões com policiais, de modo que o parecer do juiz de órfãos enfatizava que o menino “trajava calça e camisa immundas, descanço, cabellos crescidos, verdadeiro ninho de vermes; o corpo indicava longa ausencia de banho”.<sup>740</sup> Em março de 1876, o ofício do diretor do Asilo reportava, a respeito da aparência física e da conduta de certo Luiz Bernardes, “que mais parece uma fera do que um ente humano”, após este revoltar-se contra sua condução até o Asilo (“sendo necessário lançar mão da força para contelo”), ficando isolado dos outros asilados, já que não conviria à “moralidade e disciplina

---

<sup>740</sup> Arquivo Nacional – IE5-2 – N. 512-75 – Série Educação, CODES, Cód. Fundo: 93.

que os menores asilados estejam presenciando cenas d'escandalo". O próprio significado da caridade e da filantropia dessas práticas de amparo, aliás, implicava o posicionamento dos processos de educação como corretivos da questão social, já que o diretor registrava que "posso afiançar que a mãe dese rapaz vive na miseria e não dispõe de meios para conter o filho", justificando que "seria uma obra de caridade e ao mesmo tempo um serviço á sociedade, se fosse o referido rapaz recolhido a uma casa de correcção ou a um navio de guerra, evitando assim a sua entrada no rol dos criminosos tal a indole perversa que manifesta".<sup>741</sup> Oferecendo um contexto interpretativo para as ações e as condutas, a gramática moral realça na infância desvalida uma possibilidade de governo da pobreza, de modo que essa interpretação, respaldada nos processos de educação como corretivos de um déficit social, repõe a lógica simbólica das distinções sociais (trajes, condutas, aparência etc.) subjacente à elaboração da vida urbana na Corte.<sup>742</sup>

Essas pequenas narrativas carregadas com alguma tinta "naturalista" expunham a chave moral com que a exterioridade das condutas era julgada mediante o conteúdo de sua intenção. Trata-se de uma dinâmica de visibilidade que os proessos de educação afirmam para além da polidez e do trato civil. A expressão das condutas em formas exteriores, portanto, era interpretada mediante a própria gramática moral da sociedade imperial. Publicado em diversas edições da *Ilustração Brasileira*, o romance *Os segredos da noite*, de Emílio Augusto Zaluar, indicava justamente como a exterioridade das condutas expressava os conteúdo dos processos de educação em sua lógica social da visibilidade. Aqui, a contenda entre dois rivais, "em face um do outro, na presença do objecto de seu culto amoroso" (Laura Beatriz), opunha indivíduos "tão diametralmente opostos" em função dos "predicados intellectuaes com que cada um delles entre na luta". Carlos Stewart, homem de "esmerada educação", era filho de um respeitável engenheiro inglês, de modo que "o Sr. Stewart e seu filho, como se vê, não pertenciam a esta classe de imprevidentes consumidores da existencia, que ainda é infelizmente tão numerosa". Carlos era a expressão da ordem, derivando de um pai para quem "a sua alma tinha um tanto ou quanto de geométrica", pois "o dever e o direito eram para elle suas paralelas; a probidade uma recta inflexivel; o amor pela sciencia e pelo trabalho um circulo; as afeições humanas, e as crenças um triangulo cujos lados symbolisavam a trindade da

<sup>741</sup> Arquivo Nacional – IE5-2 – N. 1031-75 – Série Educação, CODES, Cód. Fundo: 93.

<sup>742</sup> HAHNER, June. **Pobreza e política**: os pobres urbanos no Brasil (1870-1920). Trad. Cecy Ramires Maduro. Brasília: Editora UnB, 1993.

familia, a base a sociedade e o apice Deus”.<sup>743</sup> Por outro lado, Antonio Gomes, seu rival, tinha “vantagem muito particular a certa ordem de ignorantes, isto é saber-se insinuar no animo das pessoas vulgares, exercendo ao mesmo tempo sobre ellas uma certa ascendencia”. A cena, descrita em um fisiologismo quase naturalista, expõe de forma clara a situação da exterioridade das condutas e sua estima moral nos processos de educação:

No entanto as paixões violentas tão difficeis de conter, em quem a educação e o juizo as não sabe reprimir. Os olhos de Carlos brilhavão de uma luz clara e serena, que não revelava nem a mais ligeira sombra de sua agitação interior; ao passo que os de Antonio Gomes despediam uns raios sinistros, cuja inquietação ainda tornava mais pronunciada a cor sanguinea de que se haviam tingido.<sup>744</sup>

No caso da documentação manuscrita do Asilo é importante frisar que o higienismo, nos processos de educação, não diz respeito apenas à sanitização nem ao controle de doenças das cidades modernas. Implica uma rearticulação da gramática moral na formação da infância como regramento da corporeidade e da exterioridade das condutas, conforme o já discutido compêndio do professor Antonio Marciano da Silva Pontes e as próprias prescrições da educação física e dos exercícios de ginástica do período. O professor Pontes prescrevia que “em consequencia da estreita união da alma com o corpo, o estado physico do homem influe poderosa, constante e variadamente sobre sua intelligencia e estado moral”.<sup>745</sup> O zelo com as formas exteriores do comportamento implicava, na dinâmica da estima social, uma condição de visibilidade do próprio governo da infância sobre o conteúdo das condutas, de modo que “a educação prepara o corpo para o serviço da alma, tornando os órgãos dos sentidos mais aptos”. Em uma conferência pública na Corte, em 1876, o dr. Antonio Felicio dos Santos ensinava que o problema da higiene, na medida em que era pensado como um problema social dos grandes aglomerados urbanos, expunha o dilema sociológico das multidões e de sua gestão política e moral (tema, aliás, básico para a nascente Sociologia da época),<sup>746</sup> de modo que

---

<sup>743</sup> ZALUAR, Augusto Emilio. Os segredos da noite. **Ilustração Brasileira**, Rio de Janeiro, n. 1, 1 jul. 1876.

<sup>744</sup> ZALUAR, Augusto Emilio. Os segredos da noite. **Ilustração Brasileira**, Rio de Janeiro, n. 4, 15 ago. 1876.

<sup>745</sup> PONTES, 1873, op. cit., p. 30

<sup>746</sup> Cf. BORCH, Christian. **The politics of crowds**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

O que seriam sem a hygiene publica as formigueiras humanas, as grandes cidades, onde, a par de tantas condições de insalubridade, concorrem para abastardar a raça humana duas causas de efeitos igualmente desastrosos – a miseria e o luxo – doloroso contraste, terrível epigramma da civilização!<sup>747</sup>

Nesse sentido, a tônica higienista dos processos de educação era componente importante do entendimento da infância também como problema social. João Pizarro Gabizo, preocupado com a “educação physica da infancia”, sintetiza o tema indicando que “quando se discute o problema da instrucção popular, escolhendo os meios mais promptos e efficazes de distribuir o ensino pelo povo, e conjurar os perniciosos effeitos da ignorancia, o mais terrível inimigo do bem-estar, e do progresso individual e social, a hygiene deve intervir com justo titulo”. Entendia, portanto, que “à hygiene compete destruir esse aparente e falso antagonismo, que se supõe existir entre as necessidades do elemento corporeo e espirital, e demonstrar que ellas são inseparáveis”, de modo que “o cultivo do espirito exige o vigor do corpo, que lhe fornece os instrumentos necessarios á sua actividade”. Gabizo advertia que

Se descurardes a educação do vosso espirito tereis sacrificado a grandesa de vosso destino, e dominados pela ignorancia sereis seus instrumentos passivos, e perigosos inimigos da sociedade: se não attendes á educação de vosso corpo, seu imperio se fará sentir sobre vossa alma, cuja energia será muitas vezes nullificada, e infructifero o trabalho.<sup>748</sup>

As condições de exterioridade das condutas, como elementos de visibilidade do regramento e da moralização interna do agir, vinculam o higienismo ao campo das prescrições estruturais da moralidade e aos elementos de estima da gramática moral. Exemplar, nesse sentido, é uma das lições do já discutido livro da professora Guilhermina de Azambuja Neves, que ensinava: “o aceio, meu filho, é uma especie de respeito por nós mesmos: não olvidemos esta verdade, se não quizermos ser objecto de repugnancia para os outros”.<sup>749</sup> No caso dos desvalidos, inclusive, sua própria inserção como componente

<sup>747</sup> SANTOS, Antonio Felicio dos. Da moda em relação com a hygiene. **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 3, 1876.

<sup>748</sup> GABIZO, João Pizarro. Hygiene escolar. **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 4, 1876.

<sup>749</sup> NEVES, 1875, op. cit., p. 77.

problemático do social pode ser analisada em um quadro mais amplo de uma espécie de “ideologia da higiene”, entendendo o desvalimento como uma forma de desamparo que traduzia a exterioridade em elementos morais da lógica social (vícios, devassidão, vadiagem etc.): da mesma forma como argumentei a respeito da abordagem do social como desvinculada de uma crítica política (tratando-se, antes, de uma perspectiva esvaziada nesse sentido, pois não são questionadas as assimetrias socioeconômicas e seus fundamentos), a “ideologia da higiene” é parte dessa tradução das assimetrias socioeconômicas em projetos de intervenção que, descolados de uma crítica da própria estratificação social, despolitizam o problema social reduzindo-o a uma ação técnica de correção.<sup>750</sup>

Na investigação da disponibilidade da gramática moral e de seus elementos de visibilidade na esfera educacional (como, por exemplo, as expectativas institucionais na atenção à figura da infância desvalida), este ponto da análise evidencia a convergência de linhas de força importantes que, de alguma forma, sintetizam o tratamento conferido à pesquisa empírica até aqui. O primeiro ponto implica uma reconfiguração das percepções sobre a caridade: inserida na dinâmica moral da estima e do reconhecimento, ela reorganiza os valores da filantropia e do cuidado na forma social das instituições, além de mobilizar as expectativas nelas depositadas quanto aos processos de educação. A partir desses processos, aliás, três dimensões são mobilizadas em relação à figura da infância desvalida: uma ética do trabalho decorrente da já aludida economia moral do indivíduo, as preocupações higienistas (sublinhando, nos processos de educação, a exterioridade das condutas como adequação do conteúdo interno do agir) e a perspectiva de uma educação do “povo” como gestão do conflito social e correção de seu déficit problemático. A sociedade civil, objeto e campo de gestão e correção de déficits, é interpretada menos a partir de sua lógica de necessidades (a associação de indivíduos egoístas reciprocamente referidos para o “bem comum”) do que de um, por assim dizer, sistema de carências por meio do qual os signos da pobreza urbana – no caso da infância desvalida – são traduzidos em déficits morais. Todos esses elementos estruturam a gramática moral a partir dos mecanismos da própria lógica social, indicando a constituição da infância como problema social (tema que articula todas essas linhas de força) na medida em que sua relação com valores assume como referente a dinâmica *interna* da forma social.

---

<sup>750</sup> CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril**: cortiços e epidemias na Corte imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Enfatizando as condições de visibilidade, estima e reconhecimento no contexto dos processos de educação da infância, meu propósito é reiterar a estruturação da *coerência interna* da forma social, reforçando o distanciamento teórico do meu ponto de vista em relação a algumas das já discutidas perspectivas sobre o inacabamento na formação social e seus decorrentes dualismos. Nesse sentido, entendo a tangibilidade dessa sociedade e suas mediações internas como componentes do próprio horizonte da nação e de seu conteúdo de historicidade. Trata-se, por exemplo, de uma posição de fato oposta à de um Paulo Prado, que, em um clássico do ensaísmo dos anos 1920 e 1930,<sup>751</sup> investigava a formação do Brasil, sobretudo, pelas deficiências do caráter nacional – entendido como uma tibieza e uma desarticulação de vínculos sociais em relação a valores e a instituições, ou seja, como uma formação social cuja *incompletude* implicava o “desenfreamento do mais anárquico e desordenado individualismo, desde a vida isolada e livre do colono que aqui aportava, até as lamúrias egoístas dos poetas enamorados e infelizes”. Desse modo, a “crise de assimilação” e o inacabamento da forma social seriam marcados pela falta do “elemento religioso” e do “instinto de colaboração coletiva” na formação histórica.<sup>752</sup>

Minha alternativa para a tangibilidade da sociedade imperial reside na elaboração de uma relação com valores – eixo que, especialmente neste capítulo, foi desdobrado a partir da gramática moral mobilizada no interior da *praxis* social. Com a pesquisa até aqui conduzida, procurei evidenciar que o conteúdo de historicidade dessa forma social pode ser situado justamente nas mediações dos seus elementos de instituição da forma social e de reprodução da sociedade imperial em relação a valores. Nesse sentido, a infância, como construção do futuro cidadão, pode ser analisada do ponto de vista dos saberes e dos valores que desdobram a esfera educacional em sua estruturação. Na medida em que essas dinâmicas são rotinizadas a partir e através dos processos de educação, a constituição do tecido social é analisada do ponto de vista da disposição dos saberes (moral, educação, religião etc.) e de sua reconfiguração interna como instância problemática e suscetível à intervenção para correção de seus próprios déficits. Sobre este último argumento, por enquanto, fiquei limitado a investigar a infância como problema social e como imagem da infância desvalida. A partir de agora, gostaria de aprofundar

---

<sup>751</sup> PRADO, Paulo. **Retrato do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012 [1928].

<sup>752</sup> *Ibid.*, p. 134.

um ponto diretamente vinculado àquele problema: a elaboração de um “povo” e as percepções sobre o “popular” no campo social.



## CAPÍTULO 8 | O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO DO POVO

No capítulo anterior argumentei que as configurações do social, especialmente em seu entendimento efetivamente problemático nos anos 1870, eram inseparáveis de uma dimensão central dos processos de educação estruturados na sociedade imperial: as percepções do “povo” e do “popular”. Este é justamente o eixo a partir do qual desenvolvo esta última etapa da pesquisa. Meu propósito, basicamente, consiste em demonstrar como a esfera educacional composta pela estruturação dos processos de educação da infância, para além de uma configuração cultural da nação, implica o problema da conformação de certa percepção de um “povo” como referente da relação com valores na educação da infância. Buscando a efetividade da forma social a partir de sua lógica de instituição e reprodução nos processos de educação (no caso, a partir das imagens da infância), posiciono minha investigação em sentido contrário a abordagens clássicas desse problema da (in)tangibilidade de um “povo” ou da efetividade e da coerência de uma forma social no Brasil oitocentista.

Certamente um dos trabalhos mais significativos para as ciências sociais nessa sistematização teórica sobre o “povo” na formação sociopolítica brasileira foi feito por Nelson Werneck Sodré nos anos 1960.<sup>753</sup> O autor interpreta o Império como o “atraso”, oferecendo o registro de uma reiteração de heranças coloniais que impediria a efetivação de uma autêntica sociedade nacional. O Império é uma vaga “transição” entre a Independência e a República – esta, sim, seria a responsável por descortinar o conteúdo real desse “povo” e sua efetivação na razão que atravessa a história como uma “tarefa histórica” de superação do “atraso” e dos arcaísmos da colonização. A operacionalidade teórica do conceito de “povo”, aqui, é condicionada por sua inserção no desenvolvimento da estrutura produtiva. Não é meu propósito desdobrar todos os momentos desse debate, pois a abordagem de Werneck Sodré é encaminhada politicamente para uma teoria do imperialismo e da revolução democrático-burguesa. Diante do conhecido argumento do historiador isebiano posiciono a pesquisa como um questionamento de boa parte daquilo que Sodré assume como pressuposto.

---

<sup>753</sup> SODRÉ, Nelson Werneck. **Quem é o povo no Brasil?**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962. (Coleção Cadernos do Povo Brasileiro)

O esquema de Sodré toma como eixo uma necessidade estabelecida diante dos processos histórico-sociais: o desenvolvimento das forças produtivas. Esse desenvolvimento descortina um sentido para a história, de modo que a totalidade do processo é julgada mediante essa condição prévia. A teleologia explícita no raciocínio do autor, no caso do Império, justamente anula o propósito do livro (o conteúdo de historicidade do “povo” na formação social brasileira), na medida em que, embora reconhecendo a diversificação produtiva da segunda metade do Oitocentos e sua articulação com grupos sociais e ocupações, relega a vida histórica do Império à opacidade. Aqui, o critério da *falta* implica, para além da tibieza e da inautenticidade da organização sociopolítica, uma visão do “atraso” como condição do próprio sentido defendido pelo autor nos processos histórico-sociais. O pretense conteúdo de historicidade, pois, é reduzido a uma “etapa”: como se o Império fosse o arcaísmo (latifúndio, escravidão, monarquia, “heranças coloniais” etc.) a ser corrigido e superado. A formação sociopolítica, analisada a partir da chave de um desenvolvimento que só atingiria maturidade na República, transforma as mediações sociais e a constituição histórica do Império em mero momento a ser suprassumido, de modo que o “povo”, embora escorado em um movimento próprio da forma social (a diversificação da atividade econômica e a modernização pós-1850, por exemplo), apenas reiterava a dinâmica de incompletude, esbarrando na inautenticidade da formação nacional e na incoerência de uma sociedade imperial que permitisse o desenvolvimento real/efetivo de seu “conteúdo social”.

Essa desarticulação, no limite, implica uma falta do nacional, ou seja, uma incompletude histórico-sociológica. O desencontro da formação do Império com qualquer conteúdo social efetivamente vinculado à percepção do “povo” reduz o processo da história à inautenticidade e às heranças arcaicas que deveriam ser superadas. Nesse sentido, penso que a análise de Maria Sylvia de Carvalho Franco, em sua crítica severa à produção do ISEB, é certa e coextensiva teoricamente a essa discussão com Sodré, pois Carvalho Franco demonstra como à própria racionalidade instrumental que orienta a necessidade de desenvolvimento das forças produtivas subjaz um trabalho sobre dualismos (arcaico/moderno).<sup>754</sup> Trata-se de um movimento que, no limite, repõe a *falta* como incompletude sociológica e inacabamento histórico de uma formação

---

<sup>754</sup> FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. O tempo das ilusões. In: CHAUÍ, Marilena; FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Ideologia e mobilização popular**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

teleologicamente orientada por uma relação prévia de sentido (como se o caminho da modernização e da modernidade fosse apenas um e estivesse regido pela necessidade da racionalidade de desenvolvimento das forças produtivas). Essa espécie de crítica da razão histórica, portanto, situa o argumento de Nelson Werneck Sodré em um impasse teórico. O influente argumento do historiador fica refém do próprio esquema teórico que, tornando os processos sociais dependentes de uma racionalidade subjacente à lógica social, bloqueia justamente a historicidade e a investigação histórico-social como percepção das mediações históricas das formações sociais.

Os vínculos entre a educação da infância e a elaboração de um povo, aliás, eram estreitos – tanto na constituição quanto nas disputas sobre o conteúdo desse “povo”. Crítico feroz das Conferências Populares do conselheiro Correia (“que proveito tirará o povo dos eruditos discursos da Glória?”), Joaquim Gomes Braga defendia a necessidade da “educação e preparo do menino que é o futuro cidadão”, pois “educar o povo é ensinar-lhe quaes são os seus deveres para com Deus, a familia e a patria”.<sup>755</sup> Os debates públicos sobre a educação no Império, especialmente a partir dos anos 1870, na medida em que tangenciam o tema como campo de gestão dos problemas sociais, dispõem a configuração de sua forma social como elemento indissociável de certa preocupação com o “povo” e o “popular”. Nesse sentido, as preocupações quanto à formação da infância, justamente como estruturação dos valores do futuro cidadão, atravessam o campo problemático do social para, no horizonte cultural da nação, tematizar a própria estruturação da forma social, ou seja, o “povo” como conjunto dos indivíduos associativamente relacionados. Dois textos assinados por Alambary Luz, em 1872, são sintomáticos desse momento. Se, conforme o autor, o popular é o que está “ao alcance de todas as classes da sociedade”,

Um povo sem instrução chamado para nomear os seus mandatarios ou escolhe a quem lisongee as suas paixões grosseiras, ou curva-se ás argucias despoticas de seus pretensos mentores [...] Estes motivos, embora sabidos e attenuantes de tão sombria actualidade, nem por isso menos influem para retardar o desenvolvimento da riqueza e contrarias os elevados fins das sociedades modernas. O remedio para todos estes males apenas esboçados, mas sentidos em demasia por nós brasileiros, é um e unico, simples e poderoso: – a educação nacional por meio da instrução popular.<sup>756</sup>

<sup>755</sup> BRAGA, Joaquim Gomes. Cartas a J. Simões. *Revista Mensal de Ensaios Litterarios*, Rio de Janeiro, 1874.

<sup>756</sup> LUZ, Alambary. Apresentação. *A Instrução Publica*, Rio de Janeiro, n. 1, 1872b.

Especialmente em um período agitado por debates de reformas eleitorais, o parecer de Alambary Luz vincula a configuração do popular ao esclarecimento no processo político por meio da educação. Preocupado com a “infancia brasileira”, o autor entendia a dinâmica associativa dos futuros cidadãos como componente central do bom governo: o pacto fundamental da monarquia constitucional, uma vez “abolidos os governos absolutos”, consistia na participação de “negócios do estado por delegação da nação, como estabelece o nosso pacto fundamental”. Nesse sentido, para Alambary Luz, o partilhamento da soberania política, “principio director da associação politica”, implicava, como contrapartida, um ideal de esclarecimento que assumia como pressuposto o realce dos processos de educação para a constituição da “opinião publica, a molla real e moderadora dos governos fortes”. A diferença da situação histórica, pois, implicava uma diferença na substância de articulação da sociedade: considerando que o “mundo antigo civilisou-se por meio de castas privilegiadas”, Alambary Luz afirmava que as “massas populares” “mal participavam das vantagens da associação”. O autor considerava que “a instrucção publica se tem tornado a primeira necessidade dos povos, porque é delles o pharol e alimentação espiritual”, na medida em que a dinâmica da sociedade moderna retroalimentava a constituição de seu governo, pois “a intervenção de todas as classes na administração do paiz, constituindo as bases da sociedade renascida, fizeram do nivelamento de todas as condições humanas o dogma da civilisação moderna”.

O argumento de Alambary Luz tangencia, aqui, a dinâmica interna da forma social e de sua elaboração do povo como configuração derivada da formação da infância. Exigindo a proatividade dos indivíduos associados em sociedade, a elaboração desse “povo” por meio dos processos de educação, além do reconhecimento do caminho histórico de efetivação de uma sociedade civil (“municipalidades, as consequencias das discussões religiosas, o ascendente conquistado pela industria e pelo commercio nas relações das differentes nacionalidades”), lidaria com sua própria instituição e ordenação em relação a valores. Nesse ponto, esclarece o autor,

Trata-se da educação civica, ou, em outras palavras, da comprehensão dos principios que protegem os individuos, a propriedade, a familia, a sociedade inteira, e, ainda mais, do conhecimento de todos os direitos e deveres pertencentes aos cidadãos [...] Se formos unidos venceremos, na firme convicção de que para o debate e elucidación das questões

sociaes inherentes á instrucção popular [...] não ha experiencia que sobre, talento que sobeje ou illustração que seja demasiada.<sup>757</sup>

A mobilização de todos esses elementos contituíntes da forma social ganha interessante contorno em outro artigo do mesmo Alambary Luz: desta vez, contudo, oferecendo uma inusitada convergência entre suas preocupações com a educação da infância e temas de economia política a partir de debates com textos de Augusto Emilio Zaluar. A ideia básica consiste em argumentar que “é só á custa da educação nacional profusamente distribuida que o povo póde conseguir a civilisação e a liberdade”, de modo que “educação nacional, porém, civilisação e liberdade se encerram na instrucção popular”.<sup>758</sup> O autor entende os processos de educação como necessidade de harmonização dos “elementos da actividade social” – justamente por isso, a articulação da proatividade do povo com sua organização social deve assumir como mediação a estruturação da moralidade, uma vez que “a fortuna publica só prospera pelo trabalho, e que este só se nobilita pela instrucção”. Quando aqueles elementos “que deviam harmonisar-se em utilidade commum, funcçionam em desaccordo”, contudo, o “abatimento moral” das sociedades indica que “não nos devem portanto ser inuteis os exemplos que nos fornece a historia contemporânea”: aqui, Alambary Luz rechaça explicitamente a Comuna de Paris, de 1871, afirmando que “os recentes desastres da França foram os prodromos de uma funesta abdicação para a raça latina” já que “mostram-nos com a mais incontestavel evidencia que os povos modernos só podem exaltar-se á custa da instrucção e do trabalho, que são os dous poderosos motores da justiça, da moralidade e da fortuna”. Enfim, considerava que

A instrucção é, pois, a estrada, a locomotiva, o telegrapho electrico, o balão, o prélo, o livro, o jornal afugentando o assassino, envergonhando a picasa; – é o arado repudiando a enxada; – é a machina substituindo o braço; – é o trabalho nobilitando-se pela intelligencia; é a caridade estendendo os braços á pobreza, a indigencia eliminando-se da estatistica, a concurrencia matando o privilegio; o duello, a guerra, o cadafalso e a forca escondendo-se nos sombrios recantos da ignorancia; – é a idéa transmittida de um a outro extremo da terra e confraternizando os povos; – é finalmente Deos abençoando a humanidade!<sup>759</sup>

<sup>757</sup> LUZ, 1872b, op. cit., p. 2.

<sup>758</sup> LUZ, Alambary. A escola e o trabalho. **A Instrucção Publica**, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, n. 1, 13 abr. 1872a.

<sup>759</sup> Ibid., p. 8.

A argumentação oferecida por Alambary Luz apresenta de forma bastante clara o que, na opinião do publicista, seria o lugar da educação da infância na organização social. O trecho também sintetiza a percepção que interliga os “elementos da actividade social” à estruturação da moralidade dos processos de educação. Esses pontos, portanto, convergem no sentido de uma proeminência do povo como conjunto associativo de indivíduos (cidadãos) que dispõem a forma social e são dispostos por ela em seus mecanismos de reprodução e estruturação de condutas (moralidade). Boa parte dessa discussão bastante importante para os anos 1870, aliás, tem sido recorrente nos últimos dois capítulos,<sup>760</sup> pois as configurações desse associativismo são fundamentais para a análise da educação da infância e da elaboração do povo no período. Conforme sugere o estudo de Angela Alonso, essas formas associativas marcavam elementos importantes da própria esfera pública em construção.<sup>761</sup> A própria elaboração do “povo” e do “popular”, nesse sentido, seria redimensionada para um campo muito mais abrangente, compreendendo, em seu conteúdo social, trabalhadores urbanos de baixa renda, profissionais liberais, estudantes etc.<sup>762</sup> Essa mudança, com importantes impactos nos processos de educação, deve ser articulada às profundas transformações socioeconômicas atravessadas pelo Império no período.

Nos anos 1870, os debates sobre os processos de educação não ficaram imunes à ampla movimentação de ideias políticas e das diversas agendas reformistas abertas, sobretudo, a partir do radicalismo liberal do fim dos anos 1860. Na esfera educacional, por exemplo, os temas do ensino religioso, da liberdade de ensino e da obrigatoriedade constituem pontos importantes nesse sentido.<sup>763</sup> No período, as próprias elaborações sobre o “povo” e o “popular”, aliás, devem ser entendidas dentro de transformações socioeconômicas estruturais no Império. A conhecida tese de Richard Graham destaca

---

<sup>760</sup> Cf. Capítulos 6 e 7.

<sup>761</sup> ALONSO, Angela. **Idéias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

<sup>762</sup> *Ibid.*, p. 297.

<sup>763</sup> CORDEIRO, Jaime. Educação e reformismo político na crise do regime imperial. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, n. 27, 2013, Natal. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História da ANPUH**. Natal: UFRN, 2013. BOTO, Carlota. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 253-281, 1999. HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **Francisco Rangel Pestana: o educador esquecido**. Brasília: INEP, 1988.

aquela conjuntura como o ponto culminante da primeira modernização no Brasil.<sup>764</sup> A rigor, a análise do autor enfatiza a modernização brasileira em um arco cronológico bem mais amplo (1850-1914), ou seja, desde a recomposição da mão-de-obra nos anos 1850 até a crise da monarquia em 1889 e a constituição de uma economia industrial nas primeiras décadas do século XX. Graham pensa o problema a partir do chamado “complexo de importação-exportação”, que articula a constituição econômica à formação social no sentido de pensar, nesse entrecruzamento, as profundas transformações decorrentes da inserção do Brasil no circuito do capitalismo industrial-financeiro entre os anos 1850 e o fim do século XIX.

É precisamente na conjuntura do fim dos anos 1860 e da década de 1870 que o autor situa um conjunto de processos muito significativos para este trabalho. O fim da guerra contra o Paraguai, a crise política de 1868, o radicalismo liberal do período, o *Manifesto republicano* de 1870, o incremento da malha ferroviária, os projetos reformistas do gabinete Rio Branco (tanto na política imperial quanto em obras de engenharia, telégrafo etc.) e um pequeno surto industrial articulariam anseios de modernização muito direcionados para a liberdade individual e o crescimento da atividade produtiva.<sup>765</sup> Todo o circuito de publicidade das conferências e aulas públicas, afinal, era impensável sem a efetivação de uma vida urbana. Creio que a abordagem de Graham, ao passo que tem o grande mérito de entrelaçar as novas configurações dos processos sociais às grandes transformações da vida econômica, deriva da ampla dinâmica da modernização um argumento teoricamente questionável: conforme o autor, especialmente a partir dos anos 1870, o Império atravessaria um período de “virulento ataque contra a sociedade tradicional”, percepção a ser matizada em duas direções.<sup>766</sup> Obviamente as agendas reformistas foram significativas, mas não sei até que ponto, a partir dos processos de educação, os elementos de estruturação da esfera educacional em suas percepções da infância (moral e religião, por exemplo) foram efetivamente abandonados dentro desse movimento conjuntural sugerido pela tese da modernização de Graham – o que não significa, bem entendido, que o campo da moralidade e da religião eram elementos fora do lugar nos anos 1870, ou seja, reiteraões de uma forma social “atrasada” ou “arcaica”.

---

<sup>764</sup> GRAHAM, Richard. *Britain and the onset of modernization in Brazil (1850-1914)*. Nova York: Cambridge University Press, 1972.

<sup>765</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>766</sup> *Ibid.*, p. 23.

Esse ponto implica a segunda dimensão de minha divergência com a teoria da modernização de Graham. Essa percepção excessivamente genérica de um ataque contra a “sociedade tradicional” pode ser problematizada do ponto de vista da estruturação da própria forma social nos processos de educação. A imagem de uma sociedade imperial composta puramente pela reiteração das “heranças coloniais” (latifúndio, escravidão, oligarquias regionais etc.) conforma uma formação social vazia de qualquer dinâmica de produção de transformações internas, reiterando estruturalmente apenas a reprodução de seu passado colonial (ou seja, um bloqueio às mudanças da segunda metade do Oitocentos). A tibieza de uma sociedade imperial, nesse sentido, residiria justamente na intangibilidade de uma sociedade civil e na inaptidão à absorção da modernidade ocidental. No limite, essa via teórica, na medida em que enfatiza a tradição como estabilidade e permanência do “arcaísmo”, entende a formação social do Império no registro de uma sociedade resistente às transformações.<sup>767</sup> A inércia da formação social e sua inaptidão à modernidade são dois temas que tenho questionado desde o primeiro capítulo. Os processos de educação da infância estruturam a gramática moral (religião, moralidade etc.) justamente na articulação e na coerência de uma sociedade preocupada com seus horizontes de produção e reprodução das formas de vida a partir de mediações das próprias transformações socioeconômicas da segunda metade do século XIX.

Em outro capítulo, tentei demonstrar como parte do amplo projeto reformista de um André Rebouças, por exemplo, recolocava a gramática moral e seus valores como fundamentação da vida prática. A própria ênfase de Rebouças na proatividade do trabalho individual nos processos de educação da infância conduzia seu ideal de associativismo da forma social para um campo muito mais pragmático do que os antigos preceitos formativos do auge do Romantismo brasileiro, mantendo, todavia, a orientação da moralidade e sua prescrição estrutural de valores e boas condutas. Argumentos importantes nesse campo reformista da esfera educacional são apresentados por Tavares Bastos. Pretendo discutir como, no interior de suas críticas políticas, pode ser destacada uma preocupação imponente com a formação dos futuros cidadãos. O autor, a bem da verdade, não apresenta uma discussão sistemática sobre a esfera educacional: é importante frisar que seu ponto de partida é o problema tocquevilleano da *centralização política* e da *descentralização administrativa* – tema maduro a partir do início dos anos

---

<sup>767</sup> FRANCO, Maria Sylvania de Carvalho. Sobre o conceito de tradição. *Cadernos do Centro de Estudos Rurais e Urbanos*, São Paulo, v. 5, 1972.



1870, em *A província*, em relação ao qual as *Cartas do solitário* já indicavam um ângulo importante para os processos de educação – motivo pelo qual seria interessante reconstruir parte da teoria de Tavares Bastos nesse sentido. Como projeto de elaboração de uma racionalidade da proatividade individual em detrimento do centralismo administrativo da monarquia, o liberalismo de Tavares Bastos, além de uma teorização sobre o sistema político e sua formação histórica singular,<sup>768</sup> resvalava em uma preocupação também formativa dos cidadãos.

O próprio reformismo do autor alagoano perde sua aderência social sem sua ideia para a instrução pública. Sintetizando seu juízo negativo sobre a formação histórica do Império e suas heranças ibéricas, Tavares Bastos acreditava que “se alguma coisa explica o embrutecimento do Brasil até o começo do século presente, a geral depravação e bárbara aspereza de seus costumes, e, portanto, a ausência do que se chama espírito público e atividade empreendedora, é de certo o sistema colonial”.<sup>769</sup> A incompletude sociológica da formação, antes de suas implicações para a crítica da estrutura política (a absorção da tarefa administrativa para dentro da centralização política do Estado – “a intervenção do Estado em todas as esferas da atividade social”),<sup>770</sup> esbarra na própria forma social, entendida basicamente como a debilidade do campo de iniciativa individual e a precária função associativa. Por isso, Tavares Bastos prescrevia:

Dai ao menino da cidade e do campo a chave da ciência e da atividade, a instrução elementar completa; dai-lhe depois as noções das ciências físicas; livrai-o dos mestres pedantes de latim e retórica, e o jovem será um cidadão útil à patria, um industrioso, um empresário, um maquinista, como é o inglês, como é o norte-americano, como é o alemão; será um homem livre e independente, e não um desprezível solicitador de empregos publicos, um vadio, um elemento de desordem. Entre a fisionomia viva e animada de um povo assim constituído e a

---

<sup>768</sup> VIANNA, Luiz Werneck. Americanistas e iberistas: a polêmica de Oliveira Vianna com Tavares Bastos. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 34, 1991. BRANDÃO, Gildo Marçal. Linhagens do pensamento político brasileiro. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 48, 2005. GONÇALVES, Sérgio Campos. **O Brasil entre a história narrativa e a história analítica (1840-1870):** civilização, progresso e desenvolvimento. 252f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2015. ABREU, Eide Sandra Azevedo. **O evangelho do comércio universal:** o desempenho de Tavares Bastos na Liga Progressista e no Partido Liberal (1861-1872). 402 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

<sup>769</sup> BASTOS, Aureliano Candido Tavares. **Os males do presente e as esperanças do futuro:** estudos brasileiros. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. p. 31.

<sup>770</sup> BASTOS, Aureliano Candido Tavares. **Cartas do solitário.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975. p. 21.

face triste e descarnada do nosso povo semibárbaro das províncias, que diferença enorme, meu amigo!<sup>771</sup>

Para meus propósitos, a vinculação da reforma dos processos de educação com a proatividade individual exigida pela crítica política do autor alagoano à centralização administrativa pode ser analisada como um conjunto, ou seja, como uma espécie de modelo de “desenvolvimento moral” da própria forma social. Esse argumento fica explícito quando Tavares Bastos pergunta: “qual o caminho para entrarmos em uma reforma de costumes, na verdade da religião?”.<sup>772</sup> Nesse sentido, é interessante notar como a própria pauta reformista assume como pressuposto a lógica da gramática moral e seus elementos de estruturação (moral, religião etc.). É justamente essa estrutura de valores disponíveis nos processos de educação que garante, no projeto de Tavares Bastos, não apenas a organicidade moral das atividades da vida prática individual, mas a constituição de sua lógica social interna: “com efeito, meu amigo, se é preciso reviver o zelo religioso, deem ao povo uma instrução inocente e útil, que facilite e prepare os hábitos de trabalho”.<sup>773</sup>

Com diversos matizes, esses sentidos da proatividade e da mobilização dos cidadãos, profundamente entrelaçados com a ética do trabalho e com as relações de valor da gramática moral, eram fundamentais para a elaboração do povo a partir dos processos de educação.<sup>774</sup> Gostaria, nesta etapa da pesquisa, de analisar de forma um pouco mais detida um conjunto fundamental da documentação referente a esse período: as chamadas Conferências Populares ocorridas na Corte, nos anos 1870, e publicadas a partir de 1876. José Murilo de Carvalho tem chamado a atenção para os diversos ciclos de conferências públicas dos anos 1870 como “um segundo surto de debates públicos no Império” (diferenciando-o, portanto, dos debates da imprensa e da tribuna do Parlamento nos anos 1820 e 1840 e das conferências públicas decorrentes da virada conservadora de 1848-49, com a derrota da Praieira e a ascensão do gabinete do visconde de Olinda).<sup>775</sup> O autor

---

<sup>771</sup> BASTOS, 1975, op. cit., p. 35.

<sup>772</sup> Ibid., p. 48.

<sup>773</sup> Ibid., p. 49.

<sup>774</sup> PEREIRA, Luísa Rauter. “Substituir a revolução dos homens pela revolução do tempo”: uma história do conceito de povo no Brasil (1750-1870). 281 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

<sup>775</sup> CARVALHO, José Murilo de. As conferências radicais do Rio de Janeiro: novo espaço de debate. In: CARVALHO, José Murilo de (Org.). **Nação e cidadania no Império**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

situa, na esteira do radicalismo liberal de 1868-69, uma nova situação histórica que, embora formalmente decorrente da efemeridade daquelas conferências radicais (muitos radicais, a partir de 1870, já estariam alinhados ao republicanismo), construía na Corte uma reconfiguração do debate público por meio da prática de conferências abertas com temas de interesse público. No caso das Conferências Populares coordenadas pelo conselheiro Manoel Francisco Correia, além de representarem “a iniciativa mais exitosa e de mais longa duração”, mobilizavam a própria esfera educacional em torno de uma necessidade de “instrução do povo”, de modo que, ainda conforme a análise de José Murilo de Carvalho, “são dezenas de palestras que constituem uma excelente amostra do pensamento da época, ainda à espera de análise que lhe faça justiça”.<sup>776</sup>

De partida, é importante frisar a heterogeneidade de abordagens e temas expostos nas Conferências Populares da Corte (teoria da evolução de Darwin, poética, técnicas industriais, história, considerações políticas etc.). Bastante sintomático daqueles novos tempos era o texto do dr. Augusto César de Miranda Azevedo, que dedicava sua atenção ao “século das sciencias naturaes”.<sup>777</sup> Nesse sentido, a variedade de abordagens (positivismo, evolucionismo, darwinismo, materialismo etc.) e a nova gama de autores mobilizados (Comte, Haeckel, Renan, Darwin, Huxley, K. Büchner etc.) ilustram a diversidade de preocupações dos conferencistas na Corte. De partida, portanto, é importante frisar que o propósito das conferências e publicações era “patentear o adiantamento intellectual do paiz, o talento oratorio de seus filhos, e, pela variedade dos assumptos tratados, a extensão dos estudos entre nós”.<sup>778</sup> Trata-se, de fato, de um propósito bem abrangente na medida em que, pela diversidade temática do projeto, a instrução do povo conjugava um ideal de esclarecimento que andava *pari passu* à imagem de uma nação instruída nas ciências e nas letras.

Esse amplo ideal de esclarecimento tinha duas grandes dimensões muito bem articuladas. A primeira e mais explícita precisa ser compreendida no sentido que a expressão carregava na época: uma tarefa de *vulgarização* dos conhecimentos. Vulgarização, aqui, não significa rebaixamento nem banalização, mas, conforme seu uso no século XIX, implica uma necessidade de ampla circulação dos saberes. Daí o caráter popular das conferências, pois, no limite, esse procedimento retoma a velha tópica de

<sup>776</sup> CARVALHO, 2007, op. cit., p. 33.

<sup>777</sup> AZEVEDO, Augusto César de Miranda. Darwinismo, seu passado, seu presente e seu futuro. **Conferências Populares**, n. 1, jan. 1876.

<sup>778</sup> ALMEIDA, J. M.; CHAVES, H. Introdução. **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 1, 1876.

“difusão das luzes” tão apregoada pelas elites imperiais. Uma segunda dimensão vinculada a essa primeira é a de discussão de temas de relevância pública como possibilidade de intervenção efetiva na gestão dos problemas sociais (higiene, mendicância etc.) – tanto que alguns textos foram discutidos no capítulo anterior. Tentando mobilizar o povo em torno do esclarecimento de assuntos científicos, políticos e morais, os autores pareciam “persuadidos de que prestamos ao paiz um serviço importante”, de modo que “se por desventura a nossa tentativa fôr mal sucedida, o que não esperamos, teremos ao menos dado irrefragavel testemunho de nosso sincero desejo de concorrer para o monumento da civilização do Brazil”.<sup>779</sup>

No caso dos processos de educação, as Conferências Populares situavam o campo problemático do social justamente a partir daqueles dois grandes vetores acima mencionados. Aos pareceres dos conferencistas J. M. Almeida e H. Chaves, o conselheiro Manoel Francisco Correia adicionava que a ocasião era de bom “proveito para a causa pública”. Reivindicando as práticas de conferências públicas e *meetings* desenvolvidos na França e na Grã-Bretanha – onde, aliás, a prática reorientou o repertório de demandas coletivas na esfera pública –,<sup>780</sup> Correia acreditava que a publicidade dos temas e sua expressão decorrente da mobilização da própria sociedade civil possibilitavam a construção de um “meio incessante de despertar o espirito” que “tem o prestimo de acautelar erroneas apreciações de pontos que na arena publica se debatem, e que de outra sorte podião trazer sérias perturbações n’um paiz de tanto pauperismo”. Trata-se, portanto, de uma perspectiva de esclarecimento que permite a gestão dos problemas sociais, pois é constituída por “constante estudo das necessidades populares e por incansaveis esforços em busca dos meios de attender a ellas”.<sup>781</sup>

Em meio a esse rico material para a história das ideias é sintomática a preocupação explícita de diversos textos com a educação da infância. O problema, talvez, fique mais bem posicionado de outra maneira: sintomática é justamente a articulação dos processos de educação dentro desse conjunto tão amplo de debates. Essa estruturação da publicidade dos processos de educação e de seus temas levados a uma razão pública, portanto, sintetizam o percurso que tenho chamado de uma autêntica esfera educacional. Nas

<sup>779</sup> ALMEIDA; CHAVES, 1876, op. cit., p. 4.

<sup>780</sup> TILLY, Charles. The rise of the public meeting in Great Britain (1758-1834). *Social Science History*, Cambridge, v. 34, n. 3, 2010.

<sup>781</sup> CORREIA, Manoel Francisco. Inauguração das Conferências Populares em Niterohy. *Conferências Populares*, Rio de Janeiro, n. 2, 1876f.

Conferências Populares, as abordagens mais substanciais sobre os processos de educação da infância certamente estão nas diversas preleções do conselheiro Manoel Francisco Correia. Já na fala de abertura, Correia afirmava que “para uma nação prosperar, não bastão os melhoramentos materiaes, é indispensável curar tambem da educação popular”.<sup>782</sup> O apelo ao popular é a *démarche* das preleções do autor. Seu entendimento dessa necessidade histórica fica mais claro quando, lamentando o fato de que na América Portuguesa “a metropole nunca se mostrou solícita em diffundir o ensino no vastissimo território”, considerava a constituição do Estado nacional no século XIX como uma ruptura. Durante o período colonial,

[...] se tal estado de cousas era compativel com o systema de governo adaptado, e com as limitadas funcções publicas que os filhos do Brazil tinhão de desempenhar, tornou-se absolutamente insufficiente, depois da independencia, em presença da nova fórma de governo que assenta na liberdade, e de que o goza com mór proveito o povo instruído.<sup>783</sup>

As “funcções publicas” indicam a própria substância dos futuros cidadãos. Para além de indivíduos privados, portanto, os processos de educação mobilizados nos quadros do Estado nacional implicam justamente certa rotinização de condutas públicas incorporadas pelo futuro cidadão diante de sua situação histórica como participante *do* espaço nacional. A forma social, ao passo que implica uma limitação à autonomia privada individual, apenas o faz na medida em que ela é assumida também como sua complementação funcional: o indivíduo, afinal, abandona seu caráter autointeressado ao ser reconhecido como cidadão, ou seja, participante da razão pública. É essa lógica relacional que, no contexto do Estado nacional, supera o egoísmo individual e pensa a constituição do povo a partir de sua “função pública”. A mobilização do povo, portanto, implica um ideal de participação esclarecida na condução da razão pública. Nesse sentido,

Os povos não dão sómente provas de varonil energia quando, em presença do inimigo estrangeiro, não recuão diante de sacrificios de sangue e de dinheiro para libertar o sólo da patria, ou castigar as affrontas feitas á honra e á dignidade nacional. Cumpre tambem promover constantemente os melhoramentos internos, que são de suas ordens, moraes e materiaes, os quaes têm entre si maior ligação do que

<sup>782</sup> CORREIA, Manoel Francisco. Instrução publica. **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 1, 1876a.

<sup>783</sup> *Ibid.*, p. 6.

á primeira vista parece. Aquelle que se isola em censuravel egoismo, não procurando senão o bem estar individual, mutila o nobre fim da creatura humana, a quem a Divina Providencia, para dar-lhe maior realce, fez a um tempo membro de uma familia e cidadão de um Estado. O que se diria de um povo que, flagellado pela epidemia, deixasse as victimas inseultas, augmentando a desolação e não procurando atalhar os estragos da enfermidade? Pois com a mesma decisão deve correr para remediar os males moraes, se quizer occupar lugar conspícuo na sociedade das nações.<sup>784</sup>

Descolados do estatuto colonial, os processos de educação devem justamente orientar o esclarecimento das condutas a partir de valores. “O que o orador deseja para o povo brasileiro é uma boa educação firmada nos são principios da moral que dimanão do legislador supremo”: aqui, a gramática moral é construída a partir de sua estruturação valorativa (religião, obediência, virtudes etc.), pois a “boa educação”, trazendo a “felicidade dos Estados”, “repousa no sincero culto de Deus, no amor da familia e da patria, ao qual se prende o respeito á autoridade emanada da lei e que do cumprimento della tira a sua principal força”.<sup>785</sup> Além de uma indisfarçada tônica civilizadora (conduzindo “os animos rudes para os actos de humanidade”), os processos de educação reformam os costumes e os hábitos sociais, já que “a ignorancia é, póde dizer-se, uma enfermidade moral. As suas tristes manifestações se fazem sentir sob fórmias variadas, a que algumas vezes não é indifferente a questão sempre grave da ordem publica”.<sup>786</sup> Portanto, ponderava o conselheiro Manoel Francisco Correia,

Neste seculos de machinas, de vapor, de electricidade, o trabalho simplesmente braçal está muito reduzido, e é pouco lucrativo. O trabalho remunerador é o trabalho intelligente. O cultivo da intelligencia esclarece tambem as idéas moraes, e livra a muitos dos vexames das prisões, pois está averiguado que com a diffusão das luzes diminuem os crimes. Ora, se combatendo o mal da ignorancia, trata-se simultaneamente de tantos beneficios, de ordem diversa, social e individual, mas todos concurrentes para o mesmo fim.<sup>787</sup>

A “garantia da ordem pública” retomava a possibilidade de gestão do problema social em outro registro. Até aqui, a configuração problemática do social estava muito

---

<sup>784</sup> CORREIA, 1876a, op. cit, p. 9.

<sup>785</sup> Ibid., p. 14.

<sup>786</sup> Ibid., p. 10.

<sup>787</sup> Ibid., p. 10.

atada à própria infância como problema social. Os ecos da Comuna de Paris de 1871, contudo, indicam que a gestão problemática do social deve ser, também, a gestão do conflito social. Conflito que, na interpretação do conselheiro Manoel Francisco Correia, antes de qualquer luta de classes ou de oposição entre capital e trabalho, deve ser traduzido em uma espécie de luta moral. A questão social interpretada a partir dos processos de educação da infância é elaborada, nesse sentido, como uma gestão das multidões e de suas paixões (ou seus sentimentos, como desenvolvi em capítulo anterior). Esse era o “fundamento da ordem moral” da modernidade. Afinal, “quando a força impérea as paixões se exacerbão, e os instintos selvagens da natureza humana em sua expansão produzem scenas que envergonhão a humanidade”: os processos de educação da infância, como atos de civilização, possibilitam que “regiões do mundo moral sejam cultivadas com esmero” por meio de valores (obediência, boa consciência, dever, virtudes etc.).<sup>788</sup> A gramática moral, para o conselheiro Correia, efetiva a lógica de reprodução da sociedade imperial. O autor acreditava que

Uma verdade ha de sobressahir, a de que não basta para a prosperidade dos Estados que o povo seja instruido; cumpre que a instrucção nelle fortaleça os preceitos da virtude e do dever [...] Entregai livros perversos á infancia que frequenta a escola primaria e representa a segunda geração no futuro; ensinai nos cursos superiores á mocidade, que é a geração que ha de seguir á nossa, perniciosas doutrinas perturbadoras da ordem moral; reduzi tudo aos interesses materiaes e corporeos, que apagam os nobres estimulos, mas buscão abrigar-s á sombra sinistra de uma falsa comquanto pretenciosa sciencia; e vereis que a sociedade, dominada pela incredulidade, agitada pela turbulencia, vai ter, na politica, á communa, e, nas relações privadas, á depravação.<sup>789</sup>

A educação da infância, como momento fundamental da educação do povo, mobilizava o perigo das massas populares na segunda metade do século XIX. Nesse sentido, se o problema social não estava restrito apenas ao cuidado com a pobreza e a infância desvalida, a já aludida gestão das multidões e suas paixões “serve sómente para mostrar quanto os povos devem precaver-se em materia de instrucção”, uma vez que “os germens destruidores da felicidade publica apresentam-se sob multiplos aspectos, e alguns

---

<sup>788</sup> CORREIA, 1876a, op. cit., p. 22.

<sup>789</sup> Ibid., p. 17.

com sedutoras apparencias”.<sup>790</sup> Essas recomendações do conselheiro Manoel Francisco Correia, expressas em texto que criticava duramente o positivismo de Comte e – na opinião de Correia – os efeitos nefastos da filosofia positiva sobre a educação, considerava o sistema do filósofo francês uma obra que, “para chegar a seu fim, proseguiu na senda subversiva de alguns dos primeiros encyclopedistas”. Afinal, “uma escola que exclue systematicamente a idéa do Creador, excita por isso a séria desconfiança de que deseja pôr em duvida crenças arraigadas no coração”, o que perigosamente pode “romper com a tradição de todos os tempos e de todos os povos; e abalar o eixo fundamental da obra maravilhosa do universo”.<sup>791</sup> Não é meu interesse, aqui, cotejar este parecer do conselheiro com o amplo sistema construído por Comte. Assinalo, antes, que efetivamente relevantes são as derivações dessa crítica de Correia em relação à filosofia comtiana, pois a associação automática entre positivismo, materialismo e a Comuna de Paris implicava, como corretivo, “uma bôa educação firmada nos sãos principios da moral”, de modo que o autor defendia que

[...] para a prosperidade dos Estados não basta que o povo seja instruido; cumpre que a instrucção n'elle fortaleça os preceitos da virtude e do dever. A união da instrucção e da virtude tal é o alvo final que deve prender a attenção das nações. Para realisar-a, preciso é olhar fixamente para a melhor educação da infancia e da mocidade, preparando-lhes a consciencia pelo ensino moral de modo que, sem dobrar-se á vil intimidacção, não saiba transigir com a indignidade e menos com a torpeza [...] As inclinações da infancia e da mocidade se vão revelando nos livros que procurão de preferencia.<sup>792</sup>

O circuito de debates públicos sobre a educação do povo e as origens de suas inclinações, na Corte, configurava uma importante polissemia no campo das ideias da esfera educacional. O grupo do jornal *A Crença*, periódico da Escola Politécnica dirigido por Teixeira Mendes, Alberto de Menezes e Thomaz da Porciuncula, criticava duramente as conferências do conselheiro Manoel Francisco Correia, pois “fallando dos conhecimentos rudimentarios da infancia ponderou quão imprescendível se tornava que fossem elles ministrados com o concurso dos principios da moral e da religião sobre tudo da idéa de Deus” – “sem o que”, prosseguia o artigo, “não póde haver progresso possível

---

<sup>790</sup> CORREIA, Manoel Francisco. O ensino moral. **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 8, 1876g.

<sup>791</sup> *Ibid.*, p. 94.

<sup>792</sup> *Ibid.*, p. 97.



para os povos, e por isso julgou dever prevenir a nossa Sociedade contra o contagio de idéas subversivas tanto na ordem moral como religiosa”.<sup>793</sup> Um artigo publicado pelo núcleo positivista da Corte, abrigado sob uma interpretação de Comte a fim de “expôr o positivismo aos olhos da sociedade como elle é”, rebatia as falas do conselheiro Correia:

Finalmente S. Ex. ao deixar a tribuna repetiu o pensamento com que começára a sua conferencia isto é que prefere um povo rude mas moralisado a outro instruido porém depravado [...] Para que o Sr. director se convença de que o positivismo não é a ante-sala do materialismo citaremos as seguintes palavras com que A. Comte traça os limites em que o espirito póde philosophar sem sahir das raias de sua doutrina: “*Enfin, dans l'état positif, l'esprit humain reconnaissant l'impossibilité d'obtenir des notions absolues, renonce à chercher l'origine et la destination de l'univers, et à connaître les causes intimes des phénomènes, pour s'attacher uniquement à découvrir, par l'usage bien cobiné du raisonnement et de l'observation, leurs lois effectives*”.<sup>794</sup> [<sup>795</sup>]

No caso dos processos de educação da infância, talvez esse grupo positivista da Corte tangenciasse uma concepção da moralidade que, embora derivada das prescrições dos deveres e das sanções da consciência educada, já apontava um esboço de afastamento do campo da religião.<sup>796</sup> O próprio apego a uma visão científica da organização social sinaliza uma importante ruptura com o ideal de reprodução da sociedade imperial (por exemplo, tal como o do conselheiro Correia). Contudo, como as ideias são respostas às falas do conselheiro Correia – ou seja, não formam uma análise mais sistemática dos processos de educação nem da formação moral da infância –, é difícil avaliar efetivamente

<sup>793</sup> A. Positivismo. **A Crença**, Rio de Janeiro, n. 24, 1875.

<sup>794</sup> A, 1875, op. cit., p. 9.

<sup>795</sup> “Enfim, no estado positivo, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia à busca das origens e da destinação do universo e a conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para se apegar unicamente à descoberta, pelo uso bem combinado da razão [*raisonnement*] e da observação, de suas leis efetivas” (tradução minha)

<sup>796</sup> Difícil analisar sistematicamente a efetividade dessa proposta nos processos de educação. O próprio periódico, por exemplo, divulgava um extenso artigo do matemático Augustin Cauchy que afirmava: “Essas verdades pertencem a duas ordens diferentes: umas, que todo o homem tem necessidade de conhecer, são as verdades moraes e philosophicas, que ensinam a distinguir o justo do injusto, as acções innocentes e permittidas d'aquellas de que nos devemos abster [...] Para esinar as primeiras é preciso ter recebido para isso o mandato do proprio Auctor do universo, d'esse Deus cuja existencia é proklamada pelo genero humano inteiro, e cuja Palavra creou o homem e conserva a sociedade. Sim, não podemos duvidar de que existem verdades muito sublimes a que não chegam nossos calculos, e se é obrigação para o homem conhecer e observar as leis que devem reger o mundo moral, não lhe foi comtudo dado estabelecê-las”. Cf. CAUCHY, Agostinho. Sete licções de physica geral. **A Crença**, Rio de Janeiro, n. 22, 1875.

as implicações desses esboços todos. No próximo capítulo, discutindo um ensaio de Miguel Lemos, tentarei desdobrar um pouco mais essas percepções a partir do material disponível e apontar algumas ambiguidades dentro dessa abordagem da moral (no campo da educação da infância) junto aos grupos positivistas da Corte. A grande crítica do artigo de *A Crença*, em referência às conclusões que o conselheiro Correia derivava de seus juízos sobre Comte, residia em que “quanto ao facto de não admittir A. Comte a existencia de Deus nem mesmo como uma hypothese, não dava a S. Ex. o direito da conclusão que dahi tirou”, de modo que, conforme o texto,

Quem vae responder é Stuart Mill [...] Eis como elle se exprime sobre esta doutrina: “*Il convient de commencer par decharger la doctrine d'un prejuge religieux [...] Il pensait que toute connaissance réelle d'un commencement nous est inaccessible et que toute recherche sur ce point outre-passe les limites essentielles de nos facultés mentales. Cependant ceux qui acceptent sa theorie des phases progressives de la croyance humaine ne sont pas obligés de la suivre jusque-là. Le mode Positif de penser n'est pas necessairement une negation du sur-naturel; il renvoie simplement, cette question à l'origine de toutes choses*”.<sup>797</sup> [<sup>798</sup>]

Apesar das notáveis discordâncias entre o texto de *A Crença* e as ideias do conselheiro Correia, havia um ponto de convergência. A bem da verdade, um ponto comum de preocupação: o governo das multidões. A rigor, esse governo das multidões é inseparável da configuração da modernidade no Império, especialmente a partir dos anos 1850 e 1860, efetivando a gramática moral dos processos de educação como mecanismos de normatividade social da vida urbana dos futuros homens e cidadãos. Nos anos 1870, sob o espectro da Comuna de Paris, o artigo positivista atacava duramente Napoleão III, indicando ter sido ele – e não Comte nem o positivismo – o “principal responsavel dos disturbios de que foram agentes os Communistas”. Criticando a pobreza urbana, a jornada de trabalhos da sociedade industrial, a manutenção de “uma educação religiosa intolerante que creava um povo de fanaticos” e a “concentração em Pariz da classe operaria e dos mais ignorantes”, o artigo lia o campo problemático do social no registro de um déficit

---

<sup>797</sup> A, 1875, op. cit., p. 10.

<sup>798</sup> “Convém começar desvinculando a doutrina de um preconceito religioso [...] Ele [Comte] pensava que todo conhecimento real de um começo nos é inacessível e que toda pesquisa sobre esse tema ultrapassa os limites essenciais de nossas faculdades mentais. Contudo, os que aceitam sua teoria das fases progresivas da crença humana não são obrigados a segui-la até aqui. O modo Positivo de pensar não é necessariamente uma negação do sobrenatural; ele simplesmente redireciona essa questão à origem de todas as coisas” (tradução minha)

moral. Como lastro para o governo das multidões, diversos textos do período – incluindo as publicações de *A Crença*, as Conferências Populares etc. – abordavam a passagem e a transitoriedade das figurações políticas da Comuna (multidões, violência, irracionalidade etc.) por meio de fantasmagorias que reiteravam certo imaginário político das barricadas de 1871 e do *tour du monde* de seus espectros e de suas pretensões universalistas junto ao espaço social da modernidade urbana.<sup>799</sup> No caso desses debates da esfera educacional, a possibilidade de gestão do conflito social na vida urbana perpassava pelo governo dos processos de educação e da infância como sua condição originária (seja a moralidade no sentido do conselheiro Correia ou nesse modelo talvez mais “secularizado” do ideal de esclarecimento dos positivistas).

As posições do conselheiro Manoel Francisco Correia, aqui, elaboram uma visão bastante singular da sociedade moderna. A modernidade dos processos de educação do Império implica, para além de uma tematização problemática do social (seja, por exemplo, por meio da pobreza urbana ou da gestão moral das multidões), uma reconfiguração da própria estratificação social. Essa reconfiguração, com efeito, conduz a reboque outras possibilidades da gramática moral e sua relação com valores. A educação da infância, entendida nos quadros de uma ampla mobilização do povo, implicava “fazer com que se derrame quanto fôr possível sobre todas as classes da sociedade a luz vivificadora da instrução” por uma situação histórica da própria dinâmica social na modernidade: “a sociedade moderna aceita facilmente uma aristocracia, a aristocracia do bem, que tem o mais legítimo e sólido fundamento, pois que é o bem uma irradiação da divindade”.<sup>800</sup> Citando um longo discurso de lord Derby, proferido em 1863, o autor afirmava que “o descendente do par mais altamente colocado no reino não tem mais o carácter distintivo que o separa do conjunto da comunidade”, pois “é antes absorvido e confundido na sociedade, e sua posição depende, como a de todos os outros membros da comunidade, de seu trabalho, de seus talentos, de sua aptidão pessoal”.<sup>801</sup> O conselheiro Manoel Francisco Correia indica que esse parecer

---

<sup>799</sup> ROSS, Kristin. **Communal luxury**: the political imaginary of the Paris Commune. Nova York: Verso, 2015. ROSS, Kristin. **The emergence of social space**: Rimbaud and the Paris Commune. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988. BENJAMIN, Walter. **Das Passagen-Werk**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991. p. 60-61; 74-77; 949-956 (Gesammelte Schriften, vol. 5). MARX, Karl. The civil war in France (first draft, second draft and Address of the General Council). In: **Marx/Engels Gesamtausgabe**: Werke, Artikel, Entwürfe (März bis November 1871). Berlin: Dietz, 1978. p. 55. (MEGA, I/22)

<sup>800</sup> CORREIA, 1876f, op. cit., p. 19.

<sup>801</sup> Ibid., p. 20.

[...] resalta a convicção de que nada está acima do merito pessoal, a força mais productiva que póde actuar em prol do desenvolvimento nacional. E de quanto vos tenho dito não menos ressalta que aquelles que têm a fortuna de distinguir-se na sociedade pelos mais elevados dotes do espirito e do coração, adquirindo vantajosa posição, não se mostram sufficientemente gratos a essa mercê especial da Providencia se deixão de cuidar com affinco no melhoramento das classes menos favorecidas.<sup>802</sup>

Dentro dos processos de educação da infância, o reconhecimento social, conforme já discutido, direciona a estima para o conteúdo moral da ação.<sup>803</sup> Para além do *status* e do nascimento, portanto, o valor moral das condutas é aferido pelo critério interno da *origem* da ação: daí a ênfase constante da documentação analisada nas inclinações e em suas correções na infância, a origem do futuro cidadão. No atual momento da investigação destaco uma dupla implicação dessa assertiva. A primeira diz respeito à dinâmica moral do reconhecimento e da estima social que, nos processos de educação, trabalha sobre uma gramática que funciona a partir da elaboração das condutas no campo da moralidade. Como prescrição estrutural do agir, a moralidade entrelaça as duas dimensões da conduta educada: articula a condição de exposição do agir (o comportamento em sua forma exterior) ao valor pré-disposto internamente na origem da ação, galvanizando as duas esferas no reconhecimento de um campo valorativo comum (porque socialmente disponível). É nesse sentido que a própria forma social, especificamente assumida como sociedade *imperial*, está em jogo dentro dos processos de educação: o mérito pessoal e seu conteúdo de valor no caráter, ao passo que são revestidos pela ética do trabalho e pela retórica de ascensão individual, recompõem toda a economia moral do indivíduo na reprodução da sociedade imperial pelos processos de educação e sua exigência de moralidade, tranquilidade pública, ordem social etc. Dessa maneira, a internalização da estrutura da moralidade como referência da personalidade retroalimenta uma imagem da ordem social referida à infância e a seus horizontes interpretativos da ação.

Essa estrutura básica da moralidade, repondo as prescrições no agir da conduta educada, também tematizava a educação da infância para além de uma lógica de reprodução do mundo imperial. Igualmente interessado na educação da infância e em seus

---

<sup>802</sup> CORREIA, 1876f, op. cit., p. 21.

<sup>803</sup> Cf. Capítulos 2 e 3.

desdobramentos sociais, o republicano Miguel Vieira Ferreira (cuja obra pretendo desdobrar de forma mais sistemática no próximo capítulo) explicava de maneira bastante clara esse entendimento dos processos de educação: para ele, “é pela consciencia e pela razão que Deus tem o dom da ubiquidade, é pela razão, é pela consciencia que elle se acha ao mesmo tempo por toda a parte”.<sup>804</sup> No caso de Ferreira, a preocupação não é a reprodução de uma sociedade imperial, mas uma possibilidade de investigação sobre as condições de elaboração da forma social *em geral* pelos processos de educação da infância. Portanto,

Para a lei humana o peccado está no acto commettido, porque a lei humana é lei grosseira; para a lei divina, para a consciencia, o peccado está no pensamento que ella lê, que ella julga e que condemna: não havia uma humanidade, mas Adão e Eva já haviam resolvido a sua perda, crearam-a sabendo qual seria o seu soffrimento futuro [...] Sim, o homem em suas leis não pune as intenções, não condemna sem os factos; assim não acontece á consciencia, ella está dentro de nós, não é posivel ser hypocrita ao olho da divindade.<sup>805</sup>

Deixarei para outro momento os detalhes dessa elaboração da consciência nos textos de Miguel Vieira Ferreira. Aqui, o importante é reter uma segunda implicação daquela ideia da estima e do “mérito pessoal”: trata-se do tema clássico da formação, pensado no registro dessa reconfiguração problemática do social, constituindo a base para a gestão moral dos problemas sociais. O problema da educação do povo mobilizava a infância como condição originária do cidadão a partir de certa concepção de homem e humanidade. O periódico mensal *Instrução Nacional*, dirigido pelos professores Antonio Estevam da Costa e Cunha e Augusto Candido Xavier Cony (nomes muito ativos na esfera educacional da Corte), cuja divisa era “Deus é o Senhor das ciências” (*Deus scientiarum Dominus est*), acreditava que “que nos convem, agora, é um pouco mais de pratica e algum tanto menos de phantasia”, de modo que “propõe-se a preencher aquella lacuna, estudando e discutindo os multiplices assumptos concernentes á magna aspiração nacional de regenerar moralmente o povo brasileiro”.<sup>806</sup> Tal “regeneração moral”, afinal,

---

<sup>804</sup> FERREIRA, Miguel Vieira. **Eschola do povo**: cursos livres. Rio de Janeiro: Typographia da Republica, 1873b. (Vol. 2). p. 70.

<sup>805</sup> Ibid., p. 175.

<sup>806</sup> CONY, Augusto Candido Xavier; COSTA E CUNHA, Antonio Estevam. Iniciação. **Instrução Nacional**, Rio de Janeiro, n. 1, 1873.

era impensável “sem o derramamento profuso do baptismo espiritual da educação pelo povo brasileiro”.<sup>807</sup> Teixeira de Azevedo sintetiza de forma clara o propósito da publicidade dos processos de educação na modernidade: “a causa da educação popular, que na ordem das urgencias do tempo occupa lugar distincto e bem assignalado, é sem duvida um dos mais eloquentes motivos que devem pôr em acção os grandiosos e mais efficiente instrumento da liberdade”.<sup>808</sup> Afinal, “o fecundo invento de um seculo feliz nos descobrimentos, não podia ser indifferente á necessidade universal da educação”, pois “o animado movimento que em todo o mundo civilisado têm tomado as bôas concepções, o desenvolvimento continuamente crescente das idéas novas, o progresso sempre notavel das instituições do bem publico, a diffusão mais prompta e veloz”.<sup>809</sup> Em um longo artigo assinado pelo professor Cony, admirador das “doutrinas de Pestalozzi, Froebel, Fallemborg e Grosselin, amigos estremecidos da infancia”,<sup>810</sup> o ponto de partida era a ênfase de que “o menino é planta humana, tem necesidade de ar e sol para crescer, desenvolver e expandir-se. O fim da educação é formar o homem para uma vida pura, sem macula, santa, segundo sua vocação, em uma palavra ensinar-lhe a ser razoavel”.<sup>811</sup> Por isso,

A essencia humana perderia mesmo tudo que de divino recebeu, se o espirito se sujeitasse á passividade da materia, se embotaria a vontade, a dignidade offuscaria seu brilho, e desapareceria a qualidade racional, que mantém o homem superior ao animal de carga, ou áquelle que rasteja a seus pés [...] A creança é o homem em miniatura, mas é o cidadão do futuro; todos os sentimentos deste existem em estado embryonario no coração dequelle; todos os factos, todas as acções de sua vida presente são dependentes do grao dos desenvolvimentos moral e intellectual, que se lhes deu, quando pouca cousa era pela fraqueza de seus organs.<sup>812</sup>

---

<sup>807</sup> CONY, COSTA E CUNHA, 1873, op. cit., p. 5.

<sup>808</sup> AZEVEDO, Teixeira de. A imprensa perante a instrucção publica. **Instrucção Nacional**, Rio de Janeiro, n. 2, 1874.

<sup>809</sup> Ibid., p. 63.

<sup>810</sup> CONY, Augusto Candido Xavier. Mais uma conferência (I). **Instrucção Nacional**, Rio de Janeiro, n. 1, 1873. p. 16.

<sup>811</sup> Ibid., p. 17.

<sup>812</sup> Ibid., p. 15.

A rigor, o propósito do autor era sondar as “muitas influencias moraes que contribuem para o progresso social”.<sup>813</sup> A dinâmica civilizadora do entendimento dos processos de educação no conjunto de uma humanidade do homem, aliás, assumia como pressuposto toda a gramática moral da estima e da dignidade. Cony argumentava que “indo mais longe ainda, a educação, que é uma das grandes fontes da moralidade publica, não é isenta de causas que auxiliem ou entorpeçam sua acção”, pois “é sobretudo realçando a dignidade humana que derrama seus salutaes beneficios; tirando o homem do misero estado de inferioridade a que o tem condemnado a ignorancia, eleva-o a seus proprios olhos e permite ver entre-abrir-se diante de si os horisontes do saber e da intelligência”.<sup>814</sup> A modernidade dos processos de educação assinala um ponto central dos argumentos até aqui expostos. Um pano de fundo para todos esses argumentos aqui analisados é certa confiança em um futuro promissor para as sociedades – no caso do conselheiro Manoel Francisco Correia, talvez por isso ele mesmo tenha dedicado a maior parte de seus escritos à educação da infância. Trata-se de uma leitura da história como um processo coletivo, abarcando o destino comum de uma *humanidade*. Nesse sentido, em conferência realizada em 1874, recomendava:

Accumulemos a maior somma possivel da verdadeira riqueza intellectual; reunamos a riqueza material que puder ser honradamente alcançada; e preparemos nosso paiz para a brilhante jornada do vigesimo seculo. Esse seculo, que tão proximo está, tem de representar o mais importante papel para os destinos futuros da humanidade, a julgarmos pelos trabalhos preparatorios do seculo actual, agitando, em busca de solução, as mais complicadas questões de organização politica, social e theocratica. As machinas aperfeçoadas, o vapor, o telegrapho electrico, derão ao trabalho extraordinario movimento, ás idéas espantosa velocidade.<sup>815</sup>

A proatividade do trabalho, além do incremento das forças produtivas, retoma aquele já discutido registro de moralização da forma social e de garantia de suas condições de reprodução. Se, mediante os riscos das grandes multidões urbanas, a “desmoralisação póde caminhar ao lado, pervertendo os sentimentos, anarchisando as

---

<sup>813</sup> CONY, Augusto Candido Xavier. Mais uma conferencia (II). **Instrucção Nacional**, Rio de Janeiro, n.2, 1874.

<sup>814</sup> Ibid., p. 50.

<sup>815</sup> CORREIA, Manoel Francisco. **Conferencias e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Typographia Perseverança, 1885. p. 64.

idéas, engendrando perturbações que mais tarde agitarão convulsivamente a sociedade com o perigo da decadência, senão da ruína”,<sup>816</sup> a necessidade de cuidar da infância como uma educação do povo implicava um entendimento da ordem social intimamente relacionado à nobilitação pelo trabalho: “mova-se a máquina do progresso pelo sopro da moralidade inteligente”.<sup>817</sup> Mediante os processos de educação, os ramos da atividade produtiva são integrados na estrutura da moralidade, indicando efetivamente os vínculos efetivos entre a modernização das atividades produtivas e o eixo moral da formação social. O conselheiro Manoel Francisco Correia, buscando o “aproveitamento das forças vivas de uma sociedade”, acreditava na “reunião de todos os meios productivos de uma nacionalidade, já ligada pela comunidade de origem, de tradições, de costumes, de língua, de legislação”: assim, de modo a jamais “perturbar a marcha ascendente do Brasil na escala da civilização”, esse processo “dará tão vigoroso impulso a sua prosperidade”, pois

[...] ha de abrir largos horisontes á industria, á agricultura, ao commercio, e promover o intelligente aproveitamento das immensas riquezas do nosso solo, que permittem a fundação de grandes estabelecimentos agricolas, de importantes fabricas, de vastos estaleiros, que dêem á navegação nacional o desenvolvimento gigantesco que está pedindo a nossa extensa costa, bordada de segurissimos portos e formosissimas bahias cercadas de matas seculares.<sup>818</sup>

A proatividade na mobilização do povo e da instrução popular indicava uma especialização importante no entendimento da infância. Justamente por meio dessa busca genealógica do futuro cidadão e de suas inclinações, as atenções e os cuidados com o público infantil enfatizam uma genealogia para a própria moralidade. Nas páginas da *Revista Brasileira*, o dr. Gama Rosa argumentava que “o progresso intellectual está contido nesta unica palavra: cultivo”.<sup>819</sup> Em um registro civilizador, ele acreditava que “o que distingue o homem do resto da animalidade é a entidade espiritual, cuja manifestação mais immediata e vivaz é a intelligencia”, de modo que a infância, origem das paixões e

<sup>816</sup> CORREIA, Manoel Francisco. Concurso dos cidadãos a bem do ensino. **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 7, 1876d.

<sup>817</sup> CORREIA, Manoel Francisco. Concurrência do elemento municipal a bem do ensino. **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 8, 1876c.

<sup>818</sup> CORREIA, 1876f, op. cit., p. 25.

<sup>819</sup> ROSA, Gama. A educação intellectual. **Revista Brasileira**, Rio de Janeiro, p. 204-214, jun./set. 1879.



inclinações das futuras multidões humanas, significava o ponto de partida do processo de civilização por meio do qual “o espirito humano tende e tenderá irresistivelmente a augmentar os dominios dessa faculdade excelsa, origem de todo progresso e de toda perfectibilidade”.<sup>820</sup> O autor afirmava que “surgirá verdadeiramente para a educação a phase da idade de ouro, na epoca auspiciosa em que cada individuo for apto a ser o preceptor de seus filhos”: “segundo a palavra do Evangelho, o reino celeste é destinado áquelles que se fizerem pequenos como os meninos: para ensinar á infancia é mister collocar-se ao alcance della, ser pequeno para os pequeninos”.<sup>821</sup> Especialmente adaptados ao “bom senso prático da nossa epoca”, os processos de educação e sua estruturação no campo da moralidade eram, portanto, perfeitamente articulados no conjunto da forma social moderna: a mobilização da técnica, a moralização dos grandes contingentes de força de trabalho, o cuidado com os problemas sociais da vida urbana e a diversificação de ofícios e ramos produtivos eram preocupações centrais para a origem das inclinações da infância e suas virtudes. O dr. Gama Rosa, nesse sentido, acreditava que, do ponto de vista desse conjunto articulado de processos sociais,

A educação, actualmente, deve ter por alvo o desenvolvimento supremo da razão e das faculdades inventivas e creadoras; só assim se farão homens dignos de tal nome, e se acabarão de uma vez com os manequins ridiculos, machinas repetidoras, muito inferiores ao phonographo, inuteis para si e para a sociedade.<sup>822</sup>

A proatividade exigida pela técnica moderna e pelo governo dos problemas sociais das multidões implicava a gestão da própria modernidade dos processos de educação da infância. Essa preocupação estava muito próxima de uma percepção dos crimes e da infância desvalida como problemas sociais da vida urbana na Corte. Nesse ponto, aliás, os processos de educação demonstravam uma possibilidade de gestão do campo problemático do social também na medida em que justificavam as ações corretivas daquele déficit como uma cruzada civilizadora. O conhecido jornal *A Instrução Pública*, de Alambary Luz, publicava uma longa nota enfática nesse sentido: citando Tavares Bastos para pensar “as grandes questões sociaes” do século e oferecer “o baptismo da instrucção” como solução, o periódico combatia os problemas “que roem nossas sociedades

---

<sup>820</sup> ROSA, 1879, op. cit., p. 205.

<sup>821</sup> Ibid., p. 207.

<sup>822</sup> Ibid., p. 211.

modernas” apregoando para “jamais separar-se a instrução – da educação da infância”, pois “os perigos, senão catastrophes, que acarreta o esquecimento deste principio tem a sua justificação nas tremendas revoluções sociaes effectuadas em tempos de decadencia moral”. Afinal, “civilização, e civilização christã, filha do christianismo, quer dizer educação completa, quer dizer desenvolvimento pleno do coração e da cultura d’ alma”.<sup>823</sup> Manoel Jesuino Ferreira explicitava justamente esse entendimento quando afirmava que “o homem ignorante não é um homem, é um vivente; descamba do nivel dos seres superiores entre os quaes Deus o collocou e comparte a sorte do bruto”.<sup>824</sup> Para o autor,

Vinhão e infelizmente ainda vêm na frente das calamidades, que a ignorancia produz, os ataques á propriedade e á segurança individual; e á vista do que se ha obtido em outros paizes, onde a instrução está elevada a um principio de regeneração humanitaria, é de esperar que no nosso produza os mesmos beneficos resultados [...] Se por um lado ella póde afastar o homem do caminho dos erros, dos vicios, e dos crimes, se elle póde regeneral-o mesmo; por outro póde ser o elixir da vida, póde dar-lhe dias de prolongada juventude, póde ainda multiplicar-lhe as forças pelos diversos conhecimentos uteis á saude e ao trabalho.<sup>825</sup>

O próprio conselheiro Manoel Francisco Correia, aliás, desenvolvia essa mesma percepção em uma pequena digressão sobre economia política. Defendendo a obrigatoriedade do ensino – a bem da verdade, essa era uma enorme discussão administrativa durante o Império, especialmente após a descentralização promovida pelo Ato Adicional de 1834 –,<sup>826</sup> Correia acreditava que “os meninos cujos paes descurão de sua educação vão tornar-se perigosos á sociedade; são elles, como se tem observado nos Estados-Unidos, os que reforçam o numero dos vagabundos; são elles a massa mais affeioada para o crime”.<sup>827</sup> Retomando as já discutidas ideias do próprio autor, se um século em que o “mérito pessoal” servia como elemento de estima social, “como marchará a sociedade sendo todos os homens instruídos? Quem abafará os desejos que a instrução

<sup>823</sup> Instrução e educação. **A Instrução Publica**, Rio de Janeiro, n. 4, 1872.

<sup>824</sup> FERREIRA, Manoel Jesuino. Instrução pública (I). **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 4, 1876.

<sup>825</sup> Ibid., p. 74.

<sup>826</sup> Cf. CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial**. 397 f. Relatório de pesquisa (Estágio de pós-doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. HAIDAR, Maria de Lourdes. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, 1972.

<sup>827</sup> CORREIA, Manoel Francisco. Ensino obrigatório. **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 4, 1876e.

fará brotar n'alma? Como se resignarão ás posições de dependencia e sujeição, que aliás não se podem eliminar da sociedade?"<sup>828</sup> Concluindo o argumento, o conselheiro Manoel Francisco Correia acreditava que

A instrucção primaria não perturba as relações sociaes. O facto o está provando. Não podem desaparecer as diversas profissões. Ha para isso uma razão decisiva. O mundo não foi creado para desconjuntar-se. As leis que o regem são eternas e immutaveis como seu autor. E é por determinação superior á vontade humana que tem de manter-se a separação das profissões. A divisão do trabalho é uma lei natural imposta á humanidade. As necessidades materiaes da vida forçãõ os homens a dependencias que em todos os tempos têm existido.<sup>829</sup>

É justamente à luz dessa pequena aposta de economia política que alguns pontos já analisados dos processos de educação podem ser amarrados. Pensando a divisão do trabalho como “lei natural”, todos os fundamentos de uma divisão *social* do trabalho são relegados a um campo bloqueado para a indagação de seus pressupostos. Justamente em função de um entendimento da infância desvalida como elemento tópico de gestão do déficit social, essa possibilidade de correção dos problemas sociais não implica qualquer questionamento de seus fundamentos (assimetrias, propriedade etc.), tampouco a proposição de qualquer ideal de justiça distributiva. Resta ao raciocínio uma exposição sobre dois princípios articulados pelos processos de educação: um moral e outro, por assim dizer, um tanto etéreo. O “mérito pessoal”, na medida em que converte qualquer possibilidade de ascensão em um critério moral da estima social e de sua gramática moral, valoriza o indivíduo privado e sua conformação com a lógica social de reprodução da moralidade. Assim, faz todo sentido que o conselheiro Correia lamente, em registro moral, os desvalidos como “sujeitos a um destino embaraçoso pelas mãos da fatalidade”.<sup>830</sup> Aqui, o destino e a fatalidade obstruem qualquer questionamento sobre as assimetrias sociais e seus pressupostos materiais. O que sobra, portanto, é a crença na ordem moral que rege a criação e seu curso providencial.

A própria abordagem despolitizada dos problemas sociais pensados no registro dos processos de educação da infância acompanhava *pari passu* o refinamento e a

<sup>828</sup> CORREIA, 1876e, op. cit., p. 67.

<sup>829</sup> Ibid., p. 68.

<sup>830</sup> CORREIA, Manoel Francisco. As crianças das ruas. **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 10, 1876b.

especialização das atenções e dos cuidados dirigidos àquele público. O periódico *A Mãe de Família*, que começou a circular em 1879 e publicou várias edições até o fim do Império, expressava justamente essa condição: editado pelo dr. Carlos Costa, a divisa do jornal era “educação da infância, hygiene da familia”. Buscando uma “regeneração do organismo humano”, a publicação mobilizava as pautas higienistas em relação à educação da infância como signos da própria moralização e do bem viver, sublinhando que “o higienista é d’esta maneira tão necessario como o pedagogo”. Nesse sentido, os ideais de hygiene eram convertidos em sinais de moralidade: ao lado de recomendações sobre os “quartos quasi hermeticamente fechados”, a “impuerza do ar que se respira”, “o frequente máu costume dos *bicos de gaz* e das classicas lamparinas de azeite” e a concentração de grande numero de pessoas que “concorrem para a viciação do ar”, o jornal divulgava diversa máximas sobre a educação da infância: “sem a religião todos os systemas de educação como que repousam na arêa” (A. Lusoart), “a grande arte da educação das crianças consiste em que ellas considerem sempre divertimento e prazer o cumprimento de seus deveres” (Locke), “a criança deve cedo aprender que o trabalho é a mais segura consolação do homem e que unicamente o torna feliz; que o trabalho tem para o homem uma razão de ser, que o eleva e o torna util a si e seus semelhantes” (Caron). Todo esse repertório moral da esfera educacional elaborava a imagem da ordem interna e externa da infância: da estrutura da moralidade no agir até a exterioridade das condutas e suas formas de expressão, a hygiene e a moral ofereciam o esteio dos processos de educação.

Alguns artigos, aliás, eram ilustrativos da inserção dos cuidados com a infância na instituição e reprodução da sociedade. Um texto assinado por H. A., por exemplo, afirmava que “eduquemos os nossos filhos não so para sua propria felicidade, mas tambem para que elles concorram mais tarde para o bem geral”: pensando o problema da educação da infância em uma chave mais universalista, o autor acreditava que “é quando a humanidade cambalêa que se deve dominal-a”. Para tanto, o texto prescrevia: “ensinemos sobretudo ás crianças o respeito para tudo que é Bem; falamos com que seu espirito se compenetre destas vedades que devemos respeitar: a autoridade divina e a autoridade civil”. Afinal, “tudo que a Religião sanctifica dá á Fé um cunho sagrado”, de modo que “quanto mais elevados fôrmos em honras e dignidade, mais nos devemos submeter a esta lei do Respeito, cujo esquecimento traz consequencias tão funestas para o homem, qualquer que seja a sua

posição”.<sup>831</sup> A dignidade social e a honra, nos processos de educação, reproduziam a forma social a partir da gramática moral em que o futuro cidadão e trabalhador era interpretado. Os processos de educação da infância, nesse sentido, rotinizavam uma imagem da ordem social como governo da sociedade pelas famílias e sua moralização.<sup>832</sup> A família é objeto de uma política que, não sendo derivada exclusivamente da intervenção do Estado, estrutura a sociedade civil a partir de tópicos de intervenção em seus déficits (pobreza, mendicância etc.): a mobilização da gramática moral, aqui, insere a educação da infância e o governo doméstico no horizonte de uma interpretação moral do social. Essa dinâmica, aliás, implicava a própria gestão das populações – por meio dos processos de educação da infância – como elaboração dos ideais de caridade e, sobretudo, de filantropia.

Um texto do dr. Vinelli, sugerindo uma curiosa interface entre as virtudes do trabalho, sua divisão social e “a caridade e a philantropia”, informava que, como problema social, “nas familias operarias a pobre mãe é muitas vezes obrigada a abandonar seus filhos e a trabalhar fora sob pena de ver apparecer em sua mansarda o espectro da fome”. Se a casa era o ambiente ideal da mãe para que “ahi crie seos filhos, os eduque na religião e na honra”, a questão era preocupante na medida em que “afflige as pobres familias e ainda mais as mãis indigentes que por si sós tem de prover aos meios de subsistencia”. Defendendo a criação de creches que pudessem oferecer “asylo para a primeira infancia”, o cuidado com a infância, a um só tempo, garantia a reposição da força de trabalho e a moralização dos futuros cidadãos, pois

O fim desta util e benediciente instituição, oriunda da caridade verdadeiramente christã, foi veridica e eloquentemente explicado pelo padre Ansault [...] O que acontece ao filho do operario [...] quando o pae sahe de manhã para ganhar o pão quotidiano e a mãe tambem é forçada a trabalhar longe do lar domestico? É esta uma chaga viva e sangrenta da nossa civilisação e não podemos deixar de protestar em nome do Evangelho contra o destino á que está sujeita a familia do operario [...] Mas seus filhinhos? O que lhes succede? Uns são confiados a mulheres, que pobres tambem e morando em miseraveis casebres pedem, para guardal-os e dar-lhes mesquinha alimentação, uma quantia consideravel, outros são abandonados á guarda dos irmãos e irmãs, quasi da mesma idade e assim ficam expostos a todo os perigos.<sup>833</sup>

<sup>831</sup> H. A. O respeito. *A Mãe de Família*, Rio de Janeiro, n. 7, abr. 1879.

<sup>832</sup> DONZELOT, Jacques. *La police des familles*. Paris: Éditions de Minuit, 2005.

<sup>833</sup> VINELLI, K. A crèche (I). *A Mãe de Família*, Rio de Janeiro, n. 1, jan. 1879.

A naturalização da divisão social do trabalho, contudo, não deve ser lida exclusivamente no registro de uma busca instrumental pela felicidade coletiva, pois “não são somente motivos de utilidade que inspirão o desejo de trabalhar pela nobre causa da instrução popular”.<sup>834</sup> O ponto de vista do conselheiro Manoel Francisco Correia assumia como pressuposto certo humanismo que apresentava a necessidade de elevar “a um dever como o do baptismo o de promover a instrução popular”: pensando a infância como um desenvolvimento da moralidade, os processos de educação construíam as bases do processo de civilização na medida em que o tal batismo pela educação (imagem, aliás, muito comum nos ideais formativos da infância no Oitocentos) conformava uma estrutura de cuidado do homem na elaboração do povo. Esse cuidado, assumindo o pressuposto do desenvolvimento e do cultivo interno de potencialidades morais do homem, oferecia a gramática moral para a ordem social. Aquela pequena lição de economia política, nesse sentido, era perfeitamente condizente com o raciocínio de quem pensava que a educação “é conforme aos interesses do Estado, e mantém um direito natural da infancia” na medida em que “é sobretudo ás crianças desvalidas, aos necessitados, que se applica o principio da obrigação legal do ensino”.<sup>835</sup> O humanismo que percorre toda a extensa produção do conselheiro Manoel Francisco Correia, portanto, explicitava a estruturação da moralidade como governo dos grupos perigosos. Toda essa retórica da moralização dos processos sociais assinala, no caso da educação da infância, o desdobramento da esfera educacional e de suas linhas de estruturação sobre o intercâmbio social entendido como relações mediadas pela moralidade.

O entrelaçamento entre esse pragmatismo do conselheiro Manoel Francisco Correia e seu ideal de formação era mediado efetivamente pela percepção problemática do social, na medida em que o autor acreditava que a educação da infância representava a “magna questão social”. Publicados em 1884 em uma coletânea organizada por José Antonio dos Santos Cardoso, os diversos escritos do conselheiro costumavam essa percepção.<sup>836</sup> Em textos extraídos de suas conferências na Corte entre 1873 e 1878, Correia enfatizava a urgência de gestão do problema da infância e da educação popular como uma necessidade de corrigir “o terreno em que o espirito civilizador tem de laborar

---

<sup>834</sup> CORREIA, 1876f, op. cit., p. 26.

<sup>835</sup> CORREIA, 1876e, op. cit., p. 70.

<sup>836</sup> CORREIA, 1885, op. cit.

primeiramente para minoração dos males sociaes”.<sup>837</sup> A estruturação da moralidade, além da correção pragmática das perturbações sociais, implica uma formação do espírito, “luz scintillante com que Deus dotou o homem, não pôde realizar cabalmente sua sublime missão sem um systema perfeito de educação”.<sup>838</sup> Os processos de educação, cultivando os hábitos e as inclinações desde a origem (no caso, a infância), entende o futuro cidadão como “parte integrante da humanidade”, de modo que “o homem tem de trabalhar para o bem da grande familia humana; é elle o operario da civilização”: esse tom universalista, muito comum na esfera educacional do período, indicava que o indivíduo “se tem de cuidar em si para libertar-se de dous flagellos, a miseria e o embrutecimento, tem de attender á harmonia do todo para escorar os dous poderosos esteios da humanidade, a virtude e o saber”.<sup>839</sup> O autor entendia que

Assim, pois, promovendo com empenho o desenvolvimento da instrucção não se presta sómente homenagem a um direito da infancia, á qual não se deve negar a proveitosa nutrição do espirito; dá-se expansão a um grande interesse social. A instrucção é a rival do crime, que succumbe diante de seus golpes pacíficos. A instrucção é a protectora do trabalho, ou, como disse um illustre americano, é o preservativo contra o pauperismo.<sup>840</sup>

O humanismo assumido pela gramática moral proposta pelo conselheiro Manoel Francisco Correia, aliás, era o ponto de partida dos próprios ideais de formação na educação da infância. Um autor como Pestalozzi, cuja influência era decisiva nos debates da esfera educacional dos anos 1870, foi objeto de um extenso estudo do dr. Joaquim Teixeira de Macedo, preocupado com a “educação humana”.<sup>841</sup> A retórica civilizadora da educação da infância entende os processos de educação como forma de humanização, uma vez que, “perscrutando o pensamento que preside ás creações divinas”, o autor pretendia “acertar com o verdadeiro destino da humanidade em geral, para ver si achará a idéa da educação do homem e os meios de conseguil-a”.<sup>842</sup> Acreditando que “todo homem deve desenvolver as disposições e faculdades que Deus lhe dá, habilitando-se

---

<sup>837</sup> CORREIA, 1885, op. cit., p. 242.

<sup>838</sup> Ibid., p. 93.

<sup>839</sup> Ibid., p. 56.

<sup>840</sup> Ibid., p. 94.

<sup>841</sup> MACEDO, Joaquim Teixeira de. Pestalozzi e a educação humana. **Revista Brasileira**, Rio de Janeiro, p.419-432, jun./set. 1879.

<sup>842</sup> Ibid., p. 419.

para poder e saber usar de semelhante liberdade”, Macedo entendia “sua doutrina em harmonia com a do christianismo de tal modo, que negar a verdade de uma seria negar a verdade da outra chamada ‘educação do homem’, seja qual fôr a casta a que pertença”.<sup>843</sup> Nesse sentido,

[...] antes de tudo a educação deve ser assente sobre uma base moral, partir do coração, da alma, e não actuar exclusivamente sobre o entendimento e a memoria. Com o coração se forma o character. Por outro lado a educação da alma não se realiza sem que intervenham as noções, a instrução e a cultura da intelligencia: devem apoiá-la e contribuir para o seu complemento; ha aqui uma influencia reciproca.<sup>844</sup>

Trata-se de uma retomada integral dos antigos ideais de formação, típicos dos anos 1850 e 1860. Parafraseando diversos excertos do próprio Pestalozzi, Macedo argumentava que “o que faz a felicidade do mundo é uma humanidade educada (*gebildete*); é o que lhe dá força á illustração, á sabedoria; dahi é que tiram as leis todos o seu valor intrínseco”, de modo que “ahi é qu está a força e o espirito de ordem dessa guia tão sabia! E todo o ensino escolastico que não se basear na educação humana (*Menschenbildung*) leva a caminho errado”.<sup>845</sup> Interessante, inclusive, é a própria retomada feita pelo autor do ideal de formação por meio da tradução do alemão *Bildung* efetivamente como processo de *educação*. Aqui, a convivência desses pressupostos com o circuito de ideias dos anos 1870 no Império tinha um caráter explícito de polêmica e de combate. O autor defendia que “quanto a nós, viventes do ultimo quartel do XIXº seculo, o que podemos concluir é que a sciencia, nem mesmo a de Comte, Moleschott ou Büchner, jámais matará a fé”.<sup>846</sup> Com a polêmica do campo das letras, o estudo do dr. Joaquim Teixeira de Macedo pretendia fundamentar uma estruturação moral do pacto político imperial (sugerindo uma imagem, aliás, bastante próxima ao “paternalismo” de Cairu), já que as

[...] relações entre o Principe (o rei) e o povo, as quaes baseam-se igualmente na fé em Deus, neste sentido: que o Principe *deve considerar-se como pae de seu povo e educal-o* nos sentimentos religiosos [...] O chefe de Estado e a nação formam uma só familia. E

<sup>843</sup> MACEDO, 1879, op. cit., p. 420.

<sup>844</sup> Ibid., p. 421.

<sup>845</sup> Ibid., p. 424.

<sup>846</sup> Ibid., p. 423.



si o primeiro é o educador nato do povo, quanto não deve elle mesmo ser bem educado, a não querer que o povo acredita mais na “sua propria força e poder” do que nas “intenções paternaes do príncipe”<sup>847</sup>

O famoso compêndio de Maldonado Bandeira, traduzido de textos franceses e bastante reimpresso no Império, enfatizava justamente o entendimento da religião como mecanismo de reação às doutrinas “cientificistas” e ao materialismo da segunda metade do século XIX (positivismo, evolucionismos etc.).<sup>848</sup> Tratava-se, sobretudo, de pensar o campo da moralidade e sua base religiosa para “aproveitar-se d’aquelle tempo em que a mocidade se acha ainda dócil e naturalmente capaz para receber todas as verdades da Religião”, de modo que “deve-se estabelecer por principio a educação Christã, que Jesus Christo mesmo tem confiado aos Mestres a Mocidade para continuamente vigiarem na conservação do precioso thesouro da inocência”.<sup>849</sup> Afinal, ensinava o autor, fundamental era estabelecer “o conhecimento, e sciencias humanas sobre o solido alicerce da Religião”, pois “esta, se não se aprende na mocidade, pelo ordinário se ignora no decurso da vida; não tendo outra origem muitas vezes as desordens”.<sup>850</sup> O compêndio, aliás, era constantemente divulgado nas páginas de *O Apóstolo*, que ensinavam que “os livros assim como são um forte elemento para desenvolver a intelligencia, servindo-lhe de guias seguros, são tambem o maior veneno propinado á intelligencia do menino, conforme forem boas ou más as doutrinas nelles contidas”. Na esfera educacional, aqui, resvalavam polêmicas bem mais amplas (que serão desdobradas no próximo capítulo) sobre a reação das elites letradas católicas contra os mestres que “se proclamam anti-catholicos, desrespeitam o Papa e a Egreja, defendem o materialismo e o livro-pensamento, peroram nos salões da maçonaria, então o mal é muito maior”.<sup>851</sup>

À luz dos processos de educação da infância, os diversos argumentos até aqui apresentados permitem analisar a conhecida percepção de Silvio Romero sobre o “bando de ideias novas” dos anos 1870 (pronunciado originalmente na recepção de Euclides da Cunha junto à Academia Brasileira de Letras em 1906) a partir de um ângulo sugestivo. A tese de Romero, não sem uma dose de polêmica, capta um sentido importante desse

<sup>847</sup> MACEDO, 1879, op. cit., p. 422.

<sup>848</sup> MALDONADO BANDEIRA, José das Neves. **Compendio da Historia do Antigo e Novo Testamento**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1878.

<sup>849</sup> Ibid., p. VI.

<sup>850</sup> Ibid., p. V.

<sup>851</sup> A instrução e a educação. **O Apóstolo**, Rio de Janeiro, n. 5, 14 jan. 1877.

arrefecimento cultural no Império com o desenvolvimento de teorias científicas, históricas, filosóficas e sociológicas (materialismo, evolucionismo, positivismo etc.) que abalavam o antigo horizonte imperial. Assim, “por um movimento subterrâneo”, o novo circuito de ideias gravava as “mais fundas comoções da alma nacional”. Como suplantação da velha constelação cultural do Império e de seus valores (dominada por nomes como Monte Alverne, José de Alencar, Fernandes Pinheiro etc.), “um bando de idéias novas esvoaçou sobre nós de todos os pontos do horizonte”. Nesse sentido, a dilatação do horizonte cultural acompanhava *pari passu* a reconfiguração sociopolítica da sociedade imperial nos anos 1870, com o fim da Guerra do Paraguai, o radicalismo liberal, os grupos republicanos etc.<sup>852</sup>

Meu argumento é que, no caso da estruturação da esfera educacional, antes de uma suplantação das “antigas” ideias, as “novas” pareceriam construir uma relação mais problemática e polissêmica com o circuito cultural disponível nos processos de educação. Se a conhecida abordagem de Romero tem a força de captar e sintetizar as profundas transformações atravessadas pelo Império em suas duas últimas décadas, ela perde de vista justamente algumas dessas mediações importantes que, a partir dos processos de educação e da esfera educacional, ajudam a matizar diversos pontos do debate cultural no período. Afinal, com a pesquisa empírica aqui conduzida, a documentação evidencia diversas torções, nuances e mediações entre o “bando de ideias novas” e a própria estruturação da moralidade subjacente os processos de educação. O argumento de Silvio Romero – ele mesmo, aliás, um crítico severo do Romantismo e da filosofia espiritualista muito cultivada no Império (Cousin, Chateaubriand, Lamartine etc.) – pretendia valorizar o grupo de Tobias Barreto e seu próprio trabalho na renovação dos estudos históricos e literários, de modo que, interpretando o ciclo de renovação cultural construído nas últimas duas décadas do Império como o triunfo das novas ideias, não dedicou o mesmo espaço para uma avaliação dessa polissemia com as “antigas”.

No caso da esfera educacional, a *Revista Acadêmica*, dirigida por Miguel Lemos e Joaquim da Cunha (tendo como colaboradores nomes como Lopes Trovão, Telles de Menezes, Aarão Reis etc.), é ilustrativa dessa polissemia no campo das ideias. O periódico, que se proclamava republicano e criticava duramente a monarquia

---

<sup>852</sup> ROMERO, Silvio. **Discurso de recepção**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1906. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/euclides-da-cunha/discurso-de-recepcao>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

(especialmente seu vínculo institucional com a Igreja), nas palavras dos editores, “compreende no seu programma as questões scientificas, litterarias e religiosas”. Pensando os processos de educação da infância, o texto de Aarão Reis discutia os sentidos de uma filosofia do progresso – entendida pelo autor como o “aperfeiçoamento na condição da especie humana”.<sup>853</sup> Para o autor, “o Christianismo é, sem duvida, a fonte donde emanam todas as grandes idéas, todas as grandes aspirações e todos os grandes principios, que hoje brulham no horisonte da humanidade”.<sup>854</sup> O “aperfeiçoamento progressivo” da religião cristã, para Reis, estava na forma de cultura: antes, “as creanças, os filhos, nada mais eram que futuros escravos, que, mais tarde, teriam de sacrificar-se nos campos de batalha para a gloria de seus senhores soberanos”, de modo que “dava-se-lhes uma educação grosseira, porém rigorosa e apta para tornal-os bons escravos e violentos soldados. Veio a revolução christã e a face das cousas tornou-se inteiramente outra”.<sup>855</sup> A religião, lida como vetor de civilização, oferecia novas relações com valores para a interpretação dos contextos sociais.

A relação com valores constituída a partir de suas raízes religiosas, portanto, indicava que “à benéfica sombra que projecta por sobre a humanidade a grande arvore do amor, da caridade e da misericórdia, estendeu-se a civilização e com ella o progresso e o aperfeiçoamento da sociedade”.<sup>856</sup> Essa reavaliação da forma de cultura e de sociabilidade entre os indivíduos implicava uma redistribuição dos papéis sociais e uma nova interpretação de seu conteúdo moral, pois “o homem de escravo que era tornou-e subdito e o subdito transformou-se em cidadão”. Nesse sentido, a própria imagem da infância e de seus processos de educação era encaixada nesse amplo desenvolvimento civilizacional, pois, com o reconhecimento da sociedade civil e do núcleo familiar na figura moral do pai e da mãe, “o amor dos dous disputa a presa infantil por momentos de inveja”: “vence a mãe, como direito que lhe é; e o pae, revendo-se no quadro, cede a palma indemnizando-se com beijos. Assim tem o Christianismo na instituição da familia a base de sua gloria e na liberdade a certeza de sua universidade”.<sup>857</sup> Essa imagem da infância, para além da civilização como polidez e trato, implica uma dinâmica de

---

<sup>853</sup> REIS, Aarão. O progresso e o christianismo. *Revista Acadêmica*, Rio de Janeiro, n. 1, 1873.

<sup>854</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>855</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>856</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>857</sup> *Ibid.*, p. 29.

reconhecimento moral na pessoa e em seu potencial de formação governado pela estruturação da moralidade. A grande aposta de Reis era que

À razão, à propaganda, à educação pelas mãos de família e à escola principalmente cabe a missão ardua, mas brilhante, de harmonizar o *Progresso* e o *Christianismo*, suffocando a descrença, o indifferentismo e o materialismo que campeiam hoje em dia sombranceiros no seio da sociedade christã. O *Christianismo* abriu as portas do futuro ao *Progresso*; ao *Progresso*, cumpre, agora, estabelecer a moralidade e firmar as crenças pela disseminação da instrucção, que é a vida dos povos.<sup>858</sup>

É importante destacar que essa abordagem da religião não necessariamente contradiz os princípios do periódico. Aarão Reis entende a religião, nos processos de educação, como forma de cultura – não como dependente de uma instituição (tanto que o texto sequer menciona a Igreja). Esse projeto de esclarecimento do povo, assumindo a educação da infância como vetor de elaboração, talvez fique mais enfático em um texto assinado por Selmo.<sup>859</sup> Para o autor, “a religião é um sentimento e uma idéa. Aquelle innato, esta adquirida”, de maneira que “como sentimento, quando exagerado, a religião torna-se fanatismo; como idéa, quando adulterada, ella se torna superstição”. Nesse sentido, “manter o equilibrio entre o sentimento, por meio do amor da humanidade, e a idéa, por meio do raciocinio, é o fim da educação religiosa”.<sup>860</sup> Criticando duramente o clero, tanto pelas tentativas de monopólio quanto pela forma de ensino, o artigo afirmava que “durante os primeiros annos do menino, em ves de resguardar o seu pequeno cerebro de toda e qualquer impressão que lhe seja prejudicial [...] apenas começa a fallar e já se lhe assusta com a imagem de um Deus irascivel, contradictoria e mesquinho” – “a intolerancia, irreligião, hypocrisia e fanatismo são os fructos desse ensino”.<sup>861</sup> A moral racional apregoada pelo autor para a infância implicava um descolamento de qualquer tipo de monopólio instutucional (Igreja), já que “a educação confiada a taes mãos não devia dar outros resultados sinão o abatimento da dignidade humana, pedestal do despotismo; sinão as trévas do espirito”.<sup>862</sup> O tom de denúncia e de polêmica do texto expressava uma

<sup>858</sup> REIS, 1873, op. cit., p. 30.

<sup>859</sup> SELMO. Ensaio racionalistas: a educação religiosa. *Revista Acadêmica*, Rio de Janeiro, n. 2, 1873.

<sup>860</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>861</sup> *Ibid.*, p. 25-27.

<sup>862</sup> *Ibid.*, p. 28.

consciência histórica do período como uma espécie de autocompreensão de uma tarefa universal, pois da humanidade, a ser efetivada diante do “throno da razão universal”:

O seculo XIX é ainda o seculo do exame e da analyse: a revolução operada pela philosophia do seculo passado perdura. Elle continua a destruição dos preconceitos, das superstições, do fanatismo, para que sobre a ruina de todos estes edificios levantados pela ignorancia, se construa o templo da razão [...] A educação do homem deve ser neste caso o ponto de apoio de todas as construcções. Tirae esse ponto de apoio e o edificio social desmoronar-se-ha [...] A educação cria, por assim dizer, o homem. É ella que o reveste de uma fôrma, que lhe dá uma significação moral e social. D’ahi a sua importancia, porque dessa fôrma, desa significação, resulta o cumprimento ou o falseamento do seu destino. Ora, cumprir o seu destino é a lei geral que rege os seres moraes.<sup>863</sup>

O entrelaçamento entre os preceitos racionalistas dessas “filosofias do progresso” com o campo da moralidade e sua vinculação com a religião constitui uma dimensão daquela polissemia na esfera educacional. Justamente à luz dessa polissemia é que a esfera educacional nos anos 1870, como configuração importante das novas condições de publicidade dos processos de educação, foi campo de diversos debates e polêmicas. No próximo capítulo desdobrarei com mais calma algumas posições republicanas importantes naquele momento. De todo modo, esse circuito de ideias e debates sobre a educação da infância ilustra, na esfera educacional, o que Roque Spencer Maciel de Barros chamou de a “ilustração brasileira”.<sup>864</sup> A difusão das luzes e da moralização da vida social pela cultura e pela ética do trabalho, mobilizando os problemas do social no sentido de sua gestão e esclarecimento das multidões, posicionava a estruturação da moralidade de modo que os processos de educação e seus debates públicos evidenciassem uma “certeza de que a educação intelectual é o unico caminho legitimo para melhorar os homens, para dar-lhes inclusive um destino moral”.<sup>865</sup> Esse esquema torna tangível os processos de educação e a forma social, de modo que permite analisar o circuito de ideias da esfera educacional em sua inserção na modernidade da segunda metade do século XIX, evidenciando o conjunto diverso de proposições a respeito da “integração do país na

---

<sup>863</sup> SELMO, 1873, op. cit., p. 23.

<sup>864</sup> BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade**. São Paulo: Editora da FFCL-USP, 1959.

<sup>865</sup> Ibid., p. 23.

cultura ocidental, confundida com a humanidade”.<sup>866</sup> Em contraponto com os anos 1850 e 1860, período de proeminência dos ideais Românticos de formação, o conjunto de processos sociais dos anos 1870 destacaria, para além da singularidade nacional, uma ênfase sobre um “processo universal” de acompanhamento dos rumos da civilização e do progresso – tanto no sentido moral quanto no sentido material.

A polissemia de ideias nas imagens sobre a educação da infância, inclusive, desenhava posições da esfera educacional em relação a processos sociais importantes do período. Pensar a educação da infância como o germe de um problema mais amplo (uma educação do povo) implicava uma percepção daquele “povo” como um referente problemático do campo social. Nesse sentido, a própria imagem da nação e de seu povo também era problemática: um artigo publicado em duas edições do periódico *A Escola* tangenciava o problema ao questionar “de que servirão as invasões de catadupas de ignorantes colonos, affeitos á miseria que arrastam em sua patria, sem moral nem peculio monetario, procurando simplesmente prepara a volta opulenta”. “Que cunho de nacionalidade poderá assim revestir tal nação? Seguranmente nenhum” – o problema, entendido a partir dos processos de educação, tinha como alternativa a ideia de que o “povo se erguerá pela educação e pela religião”, de modo que “esse não é um paiz de puthocratas, mas de homens conscientes de sua predestinação e que nas bellas expressões de Eduardo Laboulaye ‘amanhecem operários e anoitecem homens e cidadãos’”.<sup>867</sup> Defendendo a educação do povo como “a instrucção pelas massas”, o texto sintetizava a percepção da infância e a elaboração do povo dentro do campo problemático do social,

[...] porque ainda aqui, no coração do imperio prende-se por libertinos, vagabundos, a estatuas negativas dos altos destinos da creação [...] esses pariaís da humanidade, sem consciencia de si, entregues a outros que pouco melhor carreira fizram, são victimas do vicio; afundam-se no deboche, no jôgo e na deshumanidade [...] Esses meninos, asquerosos e ao mesmo tempo condoiveis ponctos negros de nossa solitudine em pról da infancia, despertam a idéa da gangrena social que nos assoberba.<sup>868</sup>

Pensada a partir de prescrições estruturais e de elementos formativos do agir, a educação da infância, como mediação da educação do povo e como vetor para um contexto

---

<sup>866</sup> BARROS, 1959, op. cit., p. 26.

<sup>867</sup> Instrução, educação e religião. *A Escola*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 170-171, 16 mar. 1878.

<sup>868</sup> Instrução, educação e religião. *A Escola*, Rio de Janeiro, n. 12, p. 179-181, 23 mar. 1878.

interpretativo da configuração problemática do social, implica uma forma de cultura tematizada no horizonte da nação. Forma, esta, efetivamente vinculada a uma percepção da vida urbana e da moralidade de suas interações. O clássico estudo sociológico de Fernando de Azevedo, oferecendo uma síntese teórica importante sobre essas dinâmicas na segunda metade do século XIX, analisava essa forma de cultura no conjunto dos debates sobre educação, entendendo-a no sentido de processos sociais e instituições que garantiam, além de uma rotinização da vida social, a possibilidade de *transmissão* de valores e saberes.<sup>869</sup> Nesse sentido, se o ritmo e o raio das interações sociais nas cidades correspondiam à “intensificação das energias coletivas”,<sup>870</sup> a educação funcionava como base dos fenômenos de cultura da nação na medida em que sinalizava, no desenvolvimento interno dos debates e das propostas educacionais, um conjunto de procedimentos articulados aos processos sociais. Para o autor, essa configuração dos processos de educação e de suas instituições delineava a crescente diferenciação social na vida urbana do período.<sup>871</sup> Diferenciação, aqui, significa uma diversificação estrutural na estratificação social: percepção que implica, no caso do Império pós-1850, tanto uma diversidade de atenção a imperativos sociais (a pobreza, por exemplo, no contexto dos asilos e dos institutos de caridade) quanto uma diversidade e uma especialização de instituições de instrução conforme demandas funcionais do desenvolvimento socioeconômico – por exemplo, o Instituto Comercial na Corte, acompanhando a edição do Código Comercial e a diversificação produtiva dos anos 1850 (estradas de ferro, demanda de serviços urbanos, ampliação do sistema de trocas com o vapor etc.), o Imperial Instituto Fluminense de Agricultura, a já analisada Reforma Couto Ferraz etc.

À luz desse quadro teórico, abordando a educação da infância e o problema de difusão de uma educação do povo, o esquema de Fernando de Azevedo indica a falta de efetividade de uma ação política pensada como sistema educacional no sentido da *coordenação* de planos de ação: uma tópica que reúne diferentes matizes teóricos e políticos, desde Tavares Bastos e Rodolfo Dantas, ganhando volume com os textos de José Veríssimo. Gostaria de questionar o passo que Azevedo deriva dessa abordagem: seu modelo teórico associa à tibieza da organização social (precária rede de comunicação, fardo colonial da escravidão, modelo agrário-exportador, surto industrial incompleto, dualismo sociológico entre litoral e interior etc.) uma desarticulação fundamental do campo educacional, sublinhando o *bloqueio de uma*

---

<sup>869</sup> AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

<sup>870</sup> *Ibid.*, p. 40.

<sup>871</sup> *Ibid.*, p. 46.

*esfera educacional* no Império (entendida como campo de publicidade que mobiliza agentes, suportes materiais, instituições e saberes engajados e estruturalmente dispostos em um debate educacional mediante razões). No limite, aliás, a sofisticada análise de Fernando de Azevedo enfatiza a intangibilidade da sociedade imperial, já que “não era uma sociedade, a massa plástica em que o governo tinha de trabalhar, mas um agregado de sociedades múltiplas”.<sup>872</sup> Minha posição é que este registro repõe a tese de uma incompletude histórico-sociológica da formação social, pois parece ofuscar uma distinção teórica que é fundamental para minha pesquisa: a diferença entre integração e funcionalização dos mecanismos de transmissão de cultura no espaço nacional (um *sistema* educacional) e a efetividade de uma esfera educacional estruturalmente disposta.

A opacidade dessa distinção reafirma justamente uma leitura pautada na falta e na inautenticidade dos processos sociais e dos saberes em trânsito nesse circuito de debates e percepções construído pela esfera educacional. A tibieza dos vínculos sociais das ideias, a rigidez, produziria uma experiência do desenraizamento da cultura. Tratava-se, para o autor, de uma elite letrada postiça, desarticulada “das realidades da vida nacional”, pois a forma da cultura era a de uma simples reprodução da Europa Ocidental. A inautenticidade do nacional, portanto, implicava uma cultura sempre abstrata e “menos complexa do que a da civilização ocidental”.<sup>873</sup> As ideias, uma vez que não estavam incorporadas a um projeto de coesão da nação – tampouco pensadas com alguma aderência aos processos sociais do Império –, eram traduzidas em modelos de ação desarticulados por uma “incapacidade realizadora”, com altos voos retóricos e pouca efetividade institucional. Nesse sentido, o descompasso entre o volume de decretos e de projetos de reforma e suas incorporações efetivas a uma integração sistemática do campo educacional, para Azevedo, evidenciava a ausência de concretude nas propostas de educação – problema decorrente da própria intangibilidade dos nexos internos de uma sociedade imperial. É justamente no sentido de questionar esse nó teórico das propostas de Fernando de Azevedo, que deriva da desarticulação institucional a tibieza da organização social e a inautenticidade do circuito de ideias, que posicione minha análise. A mistura entre o circuito de saberes da esfera educacional e o problema da efetividade dos modelos de ação institucionais oblitera o entendimento histórico de parte significativa dos temas de educação no Império – especialmente a circulação dos processos de educação tematizados em uma esfera educacional estruturada.

---

<sup>872</sup> AZEVEDO, 1964, op. cit., p. 585.

<sup>873</sup> Ibid., p. 583.



A especialização da esfera educacional nas preocupações com a infância e nos debates sobre a educação do povo – bem como sua dissociação de qualquer forma de institucionalização (tal como exposto desde a introdução deste trabalho) – evidencia justamente a possibilidade de tangibilidade de uma sociedade civil, tanto em relação às posições dos agentes e aos circuitos de saberes quanto em relação aos mecanismos de construção e de reprodução da forma social. Essa dupla via de estruturação da sociedade imperial por meio da educação da infância (circuito de saberes e agentes/mecanismos de reprodução da forma social) encontra no problema do *povo* e do *popular* um referente fundamental para sua tangibilidade. Sintetizando o trajeto de investigação até aqui percorrido, portanto, enfatizo que a constituição problemática do social, na medida em que possibilita um trabalho dos saberes da esfera educacional sobre suas carências e déficits, desbloqueia uma apreensão do povo e de sua proatividade como uma racionalidade interna a partir de sua descrição social específica (acompanhando, assim, uma longa elaboração do povo e de suas predicções construída no século XIX),<sup>874</sup> de modo que as particularidades do povo e do popular são inseridas dentro das dinâmicas internas de produção e de reprodução da sociedade. O povo, situado como problema a partir dos processos de educação da infância, significa uma condição fundamental para os nexos e a coerência da forma social.

Justamente à luz do circuito de ideias e debates aberto nos anos 1870, aliás, as condições de publicidade configuram as linhas de estruturação da moralidade e dos processos de educação na esfera educacional. Para além da difusão de vozes e pareceres sobre a esfera educacional e a educação da infância, pretendo analisar de maneira mais detida alguns projetos significativos de reforma social e política que assumem como importantes balizas uma configuração da própria educação da infância na projeção do homem e do cidadão. A sincronia entre a *dinâmica* da sociedade e a descrição social de seus elementos, convergindo em uma imagem do povo e até do brasileiro, será retomada no próximo capítulo no sentido de uma indicação do movimento interno da sociedade imperial a partir de suas agendas de reforma e de mudança. Na etapa final, portanto, desdobrarei um pouco mais todas essas mediações e polissemias que marcam as ideias e seus nexos com a forma social na esfera educacional da Corte.

---

<sup>874</sup> GUILHAUMOU, Jacques. Percevoir et traduire la violence verbale du peuple: de l’Ancien Régime au XIXe siècle. In: MOÏSE, Claudine; AUGER, Nathalie; FRACCHIOLLA, Béatrice; SCHULTZ-ROMMAIN, Christina (Orgs.). **De l’impolitesse à la violence verbale**. Paris: L’Harmattan, 2008. p.55-77. (Vol. 2)

## CAPÍTULO 9 | A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E A ELABORAÇÃO DO POVO

Em meio às diversas dimensões das reformas no Império dos anos 1870, os processos de educação da infância foram pensados também como campos de disputa para o conteúdo de uma educação do povo. O próprio campo de publicidade da esfera educacional mobilizava o debate público em diversos sentidos na Corte. Essas disputas pelo conteúdo do “povo” e dos futuros cidadãos, por exemplo, ficam evidentes nas atividades da chamada Escola do Povo, um projeto em explícito contraponto com as Conferências Populares do conselheiro Manoel Francisco Correia. As iniciativas da Escola do Povo, aliás, contaram com diversas notícias em jornais como *A República*, *A Reforma* e *Anjo Familiar*, atingindo até periódicos das províncias (como o *Correio Paulistano*, em São Paulo, e *O Sexo Feminino*, em Minas Gerais): trata-se de uma compilação de vários textos, tanto dos organizadores na Corte quanto de entusiastas de várias províncias, evidenciando o amplo circuito de ideias dentro da esfera educacional. O projeto efetivamente supera o laconismo de muitas propostas republicanas em relação aos processos de educação, de modo que oferece importante complemento aos argumentos do *Manifesto Republicano* de 1870, entendido pelos próprios organizadores como uma “nobre propaganda que encerra todo o engrandecimento do nosso Brazil”. De partida, os organizadores enfatizavam que

Por mais de uma vez temos dito que, si esse ensino habilita a assignar o nome em um contrato social ou n’uma carta, não fórma cidadãos; desenvolve preconceitos, ensina a não raciocinar sobre a religião e as fórmas de governo, a não tomar interesse pela causa publica que deixa de parecer que é nossa, mata no coração todos os principios nobres, viris e sãos, alimenta a vaidade, enthronisa idolos e abate o espirito.<sup>875</sup>

O texto introdutório, redigido em tom de manifesto, foi assinado na Corte, em 1873, por três signatários do *Manifesto* de 1870 (Rangel Pestana, Henrique Limpo de Abreu e Miguel Vieira Ferreira) – além da figura de José de Napoles Telles de Menezes.

---

<sup>875</sup> FERREIRA, Miguel Vieira. **Eschola do povo**: cursos livres. Rio de Janeiro: Typographia Guttenberg, 1873a. (Vol. 1)

Eram todos “republicanos de boa vontade”,<sup>876</sup> de modo que propunham um “verdadeiro repositório de idéas uteis e civilisadoras” que tangenciavam pontos fundamentais da estruturação da esfera educacional.<sup>877</sup> Os organizadores, dirigidos por Miguel Vieira Ferreira, estruturavam um conjunto de “cursos livres” a fim de que a adesão dos processos de educação junto ao povo afirmasse um amplo projeto de “regeneração do nosso paiz”. Regeneração que, pelas letras e ciências do século, adquiriria uma forte marca civilizadora na educação da infância. Nesse sentido, a Escola do Povo, cujo objetivo era “vulgarisar os conhecimentos scientificos no Brazil”, entendia “que o estado de completa ignorancia muito se approxima do selvagem, ou, si me permittirdes a expressão, direi que a ignorancia tira a dignidade ao homem, rebaixa-o ao nivel do bruto”.<sup>878</sup>

De partida, o compromisso com o campo problemático do social era explícito na medida em que os autores reconheciam que “a maior caridade evangelica é a que dá o pão do espirito, – a instrucção e a moralidade; a que transforma em forças vivas da sociedade essas tantas forças que seriam perdidas ou que se transformariam em resistencias, em attritos da machina social”.<sup>879</sup> Concebendo os processos de educação, sobretudo, como o “aproveitamento de uma idéa util ao paiz e proveitosa aos desvalidos”, os organizadores entendiam que

A caridade bem entendida não é a que protege o vicio na miseria, é aquella que tem por fim evitar que o homem caia no vicio, dar-lhe forças para que baste a si mesmo, para que não peze sobre o seu semelhante, para que seja util á sociedade em que vive ou tem de viver.<sup>880</sup>

Alambarly Luz, figura já analisada nesta pesquisa,<sup>881</sup> saudava esses esforços republicanos que “acabarão por trazer ao Brazil a luz brilhante da moderna civilisação”, pois “será alli, sob a copada ramagem do talento e do civismo que a mocidade pobre de recursos e avida de saber se reunirá para ouvir contar as maravilhas da natureza, iniciar-se nos segredos das sciencias e comprehender toda a extensão do omnimodo poder de Deus”.<sup>882</sup> A educação do povo, conforme Miguel Vieira Ferreira ensinava em seus cursos,

---

<sup>876</sup> FERREIRA, 1873a, op. cit., p. 26.

<sup>877</sup> Ibid., p. 33.

<sup>878</sup> Ibid., p. 29.

<sup>879</sup> Ibid., p. 6.

<sup>880</sup> Ibid., p. 5.

<sup>881</sup> Cf. Capítulos 7 e 8.

<sup>882</sup> FERREIRA, 1873a, op. cit., p. 23.

implicava “diffundir a instrução, derramar a luz sobre este paiz tão rico em natureza, tão pobre em conhecimentos e em actividade”.<sup>883</sup> tratava-se, sobretudo, de mobilizar a atividade social no sentido de um projeto de esclarecimento de indivíduos proativos (cidadãos) em que o referencial à infância assume como meta a reprodução do campo da moralidade da forma social. Como futuro cidadão, a infância era convocada a uma espécie de autoconsciência para que, assim, assumisse seu protagonismo como horizonte formativo da sociedade: a grande meta das conferências era “estender uma protectora e amiga mão á infancia, animal-a, fazer que tenha consciencia de si propria, dizendo-lhe: – Sois cidadãos, tendes deveres e direitos sociaes eguaes aos de todos nós; – animae-vos, cobrar forças e entrareis em lucta para servir a patria!”.<sup>884</sup> A própria apresentação da Escola do Povo, aliás, manifestava essa imagem: “somos d’aquelles que reputam o desenvolvimento intellectual e moral como a fonte da liberdade que traz consigo a prosperidade publica, que reputam a infancia como a terra fertil em que brota a bôa semente apenas semeada”.<sup>885</sup> Para além das críticas à centralização administrativa da monarquia e à ineficiência do imperador, os processos de educação funcionariam como rotinizadores de componentes básicos da sociabilidade e da ordem social, mobilizando a relação com valores da própria esfera educacional:

Queremos em primeiro logar que os nossos discipulos aprendam perfeitamente a ler e escrever, que conheçam a grammatica [...] que elles saham d’esta eschola sabendo a geographia de nosso terrorio, a historia da nação a que pertencemos [...] que formem a sua moral pela do Christo, estudando a Historia Sagrada, mas queremos que não saiam imbuidos no fanatismo; queremos que todos se compenetrem de que são cidadãos.<sup>886</sup>

Essa imagem do cidadão e de seu germe moral na infância (a partir de um entendimento bastante peculiar da religião) será desdobrada adiante. Aqui assinalo como esse princípio formativo da infância na vida civil retomava, nos processos de educação, as discussões já assinaladas sobre a família e a figura da mãe. Miguel Vieira Ferreira citava Comte para destacar o “sentimento do amor nobre da mulher” em qualquer projeto

---

<sup>883</sup> FERREIRA, 1873a, op. cit., p. 25.

<sup>884</sup> Ibid., p. 12.

<sup>885</sup> Ibid., p. 14.

<sup>886</sup> Ibid., p. 17.

de reforma social,<sup>887</sup> de modo que “é importante o papel representado pela mulher, é muito vario; ella póde ser considerada como filha, como esposa, como mãe, como parte da familia, da sociedade, da humanidade”.<sup>888</sup> Destacando a gramática moral subjacente à figura feminina, o autor defendia o núcleo moralizador da mãe sobre os “corações infantis”, pois, se “a mulher é mãe do homem”,<sup>889</sup> essa espécie de genealogia da moral revelava o próprio horizonte de reprodução da forma social e de garantia de sua ordem pela estrutura da moralidade. Afinal, “a mulher vela pela sociedade na familia, juncto ao berço de seu filho, porque elle é a fonte de vida da sociedade; ella é especialmente responsavel pela vida moral da sociedade”, uma vez que “della dependerá o character e os actos dos homens: mas não quer isso dizer que só no interior da caza esteja a esphera de sua acção”.<sup>890</sup> Como uma autêntica educação dos sentimentos, a figura da mãe indica que “falta no organismo humano e em toda a natureza um moderador do coração, uma força que o dirija, contenha e purifique no seu trabalho”, pois “a intelligencia e a consciencia são insufficientes, não produzem sentimentos do mesmo genero, só o moderam em parte”.<sup>891</sup>

Miguel Vieira Ferreira acreditava que “o mundo tem melhorado”. Analisando o papel moralizador da mãe em relação à educação da infância, o autor acreditava que “hoje a mulher, recobrando os seus direitos, presta muitos serviços á sociedade”, de modo que “hoje ella occupa-se em tudo nos paizes civilizados, onde se estudam os Evangelhos, e ellas com dedicação já se espalham pelo mundo para fallar aos homens, para ensinar-lhes a vontade de Deus”.<sup>892</sup> Um texto assinado por Narciza Amalia e compilado no material da Escola do Povo, nesse sentido, ensinava a infância que

Como – mãe – comprehende acaso toda a responsabilidade moral que affere a sua grandiosa missão? Cumpre-a como devera, em relação ao ser moral dessas creaturinhas frageis que a Providencia confia á sua guarda? Póde por ventura infundir no espirito impressionavel da criança os são principios da verdadeira religião, da sciencia e da liberdade? Também não; porque os confesores fallam-lhe de um Deus vingativo, de uma condemnação eterna, e a misera, receiando incorrer na tremenda

---

<sup>887</sup> FERREIRA, 1873a, op. cit., p. 57.

<sup>888</sup> Ibid., p. 59.

<sup>889</sup> Ibid., p. 73.

<sup>890</sup> FERREIRA, Miguel Vieira. **Eschola do povo**: cursos livres. Rio de Janeiro: Typographia da Republica, 1873b. (Vol. 2). p. 126.

<sup>891</sup> Ibid., p. 123.

<sup>892</sup> Ibid., p. 129.

pena, não ousa perguntar o que é – theogonia [...] Reconstitua-se, porém, a sua personalidade, perante os homens e perante a sua propria consciencia; dê-se-lhe o direito de illustrar-se e de viver racionalmente, e esta mulher brasileira [...] saberá cumprir dignamente a grandiosa missão de que encarregou-a a Providencia: – a de conduzir o genero humano ás raias da perfeição suprema.<sup>893</sup>

A interdependência entre a formação da infância e a moralização da mulher junto aos diversos grupos reformistas nos anos 1870 é flagrante na documentação consultada. O *Jornal do Povo*, de Augusto de Cavalho, como “legítimo representante da democracia moderna”, indicava o anseio por uma “democracia nobilitada pelo trabalho e firmada em actos de inconcussa abnegação e honradez; quemol-a fortalecida pelos sublimes principios do Golgotha, e não impia, cynica e feros”. As reformas políticas, nesse sentido, atenderiam aos “multiplices interesses do commercio, da industria e da agricultura; quemol-a advogando francamente, sinceramente o implantamento do regimen municipal, a descentralização administrativa, a grande naturalização, a eleição directa, a liberdade de cultos, o casamento civil e tantas outras reformas”. A elaboração do povo, aqui, era uma via de mão dupla: a construção da harmonia “d’entre as differentes classes sociaes” corrigiria “as terriveis antinomias, que as separam e tornam inimigas umas das outras”, por meio da moralidade ancorada nos processos de educação, de modo que a moralidade seria tangível “quando a virtude, o trabalho e a instrucção constituirem, por assim dizermos, a trindade grandiosa e indissolúvel de um novo Poder social”.<sup>894</sup> A garantia da moralidade, franqueada especialmente pela família, implicava o posicionamento da mulher na gramática moral, de modo que “sua apparição na sociedade é recebida com murmurio festivo”, pois é a garantia da “primeira educação moral dos nossos filhos”.<sup>895</sup> O editor do periódico, nesse sentido, prescrevia:

Quereis moralisar a sociedade? Moralisae a mulher, educai-a, não para a vida da praça, onde ella não tem: não para a vida do salão, onde não é util a si nem aos mais; mas para que possa cumprir os fins a que a destinou o Creador, de esposa e mãe. A mulher emquanto filha influe directamente em seu pai; quando esposa, no marido, e quando mãe, em seus filhos.<sup>896</sup>

<sup>893</sup> FERREIRA, 1873a, op. cit., p. 42-43.

<sup>894</sup> CARVALHO, Augusto de. Programma. *Jornal do Povo*, Rio de Janeiro, 11 jan. 1879.

<sup>895</sup> CASTILHO, Antonio Feliciano de. A mulher. *Jornal do Povo*, Rio de Janeiro, 22 jan. 1879.

<sup>896</sup> CARVALHO, Augusto de. Educação da mulher. *Jornal do Povo*, Rio de Janeiro, 16 jan. 1879.

Como horizonte formativo dos cidadãos, os processos de educação deveriam garantir a própria tangibilidade de um povo. Miguel Vieira Ferreira argumentava que “a infancia que é o tempo proprio para o crescimento, é tambem aquelle em que o cerebro póde ser modificado” – por isso, o publicista ensinava em uma de suas preleções que “o menino tem um cerebro de cêra em que tudo se póde imprimir, costuma-se a dizer: sim, é possivel fazer atrophiar partes do seu cerebro á custa do desenvolvimento de outras. Nisto consiste a arte da educação”.<sup>897</sup> A síntese formativa dos processos de educação, mesclando as prescrições estruturais da moralidade com a exterioridade das condutas e dos sentimentos, configurava a relação com valores da esfera educacional de modo a evidenciar que “é assim que a sociedade, o contacto com outro homem, a boa ou má companhia, nos modifica, leva-nos ao bem ou impelle-nos para o mal; é assim que o menino póde ser um homem brando, util, generoso ou depravado, segundo as palavras com que tiver sido embalado desde o berço”.<sup>898</sup> Por meio da moralização do agir e da “difusão das luzes”, esse amplo projeto de esclarecimento pensava imagens do brasileiro e de sua valorização:

Elevae, enobrecei a vossa palavra, e vossos filhos serão nobres e distinctos: embalae-os desde a infancia com os grandes pensamentos, não os alimenteis com essas substancias pouco nutritivas com que usualmente criam-se os rachiticos deste paiz. Não penseis que somente entre os Gregos e Romanos podereis encontrar rasgos de nobreza e elevação: não, o character brasileiro é mui distincto, esse brilho de nossa atmosphaera tem penetrado nossas almas; não opprimaes o sentimento, não nos falseeis as almas e chegaremos ao mais alto nível.<sup>899</sup>

É explícita, aqui, a correlação entre os processos de educação e sua visibilidade na gramática moral, mobilizando elementos da estima social e do caráter. Todas essas considerações formais sobre os processos de educação eram respaldadas por uma ambiciosa correlação de conteúdos curriculares que entrelaçavam as relações com valores do campo da moralidade às tarefas contingentes da vida prática e do mundo do trabalho. Nesse sentido, “a Eschola do Povo não teve e nem tem por base a imaginação, o seu

---

<sup>897</sup> FERREIRA, 1873a, op. cit., p. 100.

<sup>898</sup> Ibid., p. 101.

<sup>899</sup> Ibid., p. 107.

pedestal é a razão, a utilidade individual e social”.<sup>900</sup> O próprio estampido das imagens da modernidade, nesse sentido, oferecia essa correlação formativa: “o relampago e o raio tão magestosos, o telegrapho electrico tão veloz na transmissão do pensamento [...] tudo será objecto de interessantes estudos. As estradas, quer de rodagem quer de ferro, toda a industria, qualquer fabrico, quer agricola quer manufactureiro, poderão nos entreter em nossos serões”.<sup>901</sup> Quanto ao vasto programa escolar, que “póde utilizar muitas aptidões cada uma em sua especialidade”, a Escola do Povo apresentava, por exemplo, que o “Curso de Direito natural e publico ensinará aos ouvintes que direitos lhes confere o nobre titulo de homem”, o “curso de Religião comparada nos dará a liberdade de consciencia sem diminuir em nós o temor de Deus [...] fazendo-nos conhecer essas differentes crenças e adorações, mostrando-nos seus erros e seus acertos, esta aula trará uma forte luz e dará força á nossa consciência”, “o Curso de Economia politica nos fará especialmente conhecer o jogo da grande machina social, como se opera o seu movimento e como d’esse movimento harmonico nasce o progresso” – além do “Curso de Estudos relativos á mulher”, cursos de Matemática etc.<sup>902</sup> Os organizadores expunham que

Pensamos que os nossos Cursos formarão homens, que os nossos discipulos comprehenderão melhor a sua posição na sociedade, e não se degradarão a ser capangas e vender votos por occasião das eleições; pensamos que elles por si poderão formar juizo sobre a marcha do governo e do paiz, poderão saber como encravar a roda que tiver sahido do trilho.<sup>903</sup>

O modelo do cidadão proativo, aliás, assumia como referência certa imagem construída pela agência individual na formação dos Estados Unidos, de modo que “pelo esforço individual de cada cidadão é que os Estados Unidos da América do Norte tem chegado ao pé de merecer a attenção do mundo inteiro”: “nós, filhos da geração actual, quremos quebrar os ferros do passado e preparar o futuro para os que nos succederem”.<sup>904</sup> Nesse ponto, é bastante visível o distanciamento dos diversos projetos de educação da infância dos anos 1870 em relação aos modelos de formação dos anos 1850 e 1860: especialmente no último quartel do século XIX, o Estado imperial e sua marca de

---

<sup>900</sup> FERREIRA, 1873a, op. cit., p. 78.

<sup>901</sup> Ibid., p. 20.

<sup>902</sup> Ibid., p. 21-23.

<sup>903</sup> Ibid., p. 24.

<sup>904</sup> Ibid., p. 28.



centralização administrativa passam a ser pontos efetivamente problemáticos. Para além da crítica politico-administrativa, contudo, creio ser possível perceber a dinâmica de continuidade em relação às linhas de força que estruturavam a esfera educacional e os processos de educação da infância (moral e religião, por exemplo). Especialmente em relação a este último ponto, esse núcleo de republicanos da Corte desenvolve uma percepção bastante importante da religião e de sua institucionalização (como Igreja). Miguel Vieira Ferreira sintetiza essa percepção em uma imagem bastante clara: a oposição entre o filósofo e o teólogo da modernidade. Ambos, ensinava o professor, “procuram a felicidade humanas, mas o seu caminho é diferente”, pois “o philosopho quer a regeneração pela instrução, pela liberdade: o theologo procura a regeneração pela fé, pela ignorancia, pela escravidão”. O filósofo, afinal, “considera o homem como um ente racional, feito á imagem de Deus no espirito: o theologo acredita que a humanidade é cega”.<sup>905</sup> Argumento muito comum para a separação entre a religião e a Igreja, essa percepção é constitutiva do próprio ideal de cidadão defendido pelo autor, que acreditava que

Entre a philosophia e a theologia noto um grande antagonismo, e só igual ao que existe entre a maçonaria e o jesuitismo. O philosopho diz: – Ha um Deos creador do céu e da terra; é preciso reconhecer sua grandesa, sua sabedoria e seu poder, adoral-o e cumprir as suas leis [...] O theologo affirma que só elle lê na natureza, que só elle póde comprehender, – para elle vós sois irrationaes; elle é quasi o Creador, vós sois a simples criatura.<sup>906</sup>

A diferenciação entre religião e Igreja é fundamental para o entendimento dos processos de educação nesse horizonte de reformas dos anos 1870. Muito próximo desse entendimento da Escola do Povo de Miguel Vieira Ferreira, aliás, estavam os conteúdos publicados pelo jornal *A República*. Embora esse não fosse o centro de suas preocupações, o periódico veiculava diversos textos sobre a educação da infância, inserindo-a naquele amplo debate entre religião e Igreja, o que demonstra a efetividade dos processos de educação junto parte das pautas políticas republicanas na Corte. A religião, como fiadora da ordem social, deveria ser devidamente separada de seu suporte institucional, de modo que, preocupado com o “fanatismo do povo” e criticando os “celebres missionarios

---

<sup>905</sup> FERREIRA, 1873a, op. cit., p. 68.

<sup>906</sup> Ibid., p. 69.

modernos, desses que dão o verdadeiro açoite na humanidade e que flagellam tanto a consciencia”, “não ha sociedade bem organizada sem que tenha por base a religião, mas não a que os missionarios pregam do pulpito, não a que alguns vigarios praticam, mas sim a verdadeira – a que foi ensinada por Christo e seus Apostolos”.<sup>907</sup> Esta posição, inclusive, é muito próxima de um artigo assinado por Jerônimo Simões, que, em um diagnóstico de época, afirmava que

A descrença realidade e moda tornou-se flagello. Flagella a sociedade em cujo coração domina, com seus terriveis efeitos [...] É descrente porque é irreligioso, não tem educação. E não tem educação, porque não tem governo, pois que o governo não é o da nação. Não há duvida pois que nossa sociedade está eivada de um mal latente: descrença, indiferença, irreligião. É a falta de educação moral e instrucção do povo. A ausencia da educação moral dá logar a essa moda-descrença que todos querem usar em seus devaneios.<sup>908</sup>

O próprio apelo à proatividade individual pressupunha as linhas de estruturação da gramática moral. Em um estudo publicado em vários números, Edouard Laboulaye – autor muito lido no Império – apresentava: “eis, pois, quaes são os nossos recursos: a educação da mãe, a educação da eschola, a da Egreja, e depois a da experiencia”. O autor, contudo, argumentava que “a civilização moderna augmentou a estas quatro especies de educação uma outra complementar que não substitui nenhuma das quatro, mas que auxilia a todas e esclarece-as. É a educação que damos a nós mesmos”.<sup>909</sup> A diversidade institucional dos processos de educação, contudo, não ofusca a conversão dos preceitos formativos a certa estruturação da moralidade, de modo que Laboulaye afirmava que

A educação é a sciencia da vida, é a arte de bem viver [...] A educação tem por fim tirar de um homem tudo o que elle pôde dar, isto ém, desenvolver todos os seus orgams, todas as suas faculdades. E como a felcidade do individuo depende do perfeito desenvolvimento de seus orgams e de suas faculdades, a sciencia que lhe permite desenvolvê-los e servir-se delles é a propria sciencia da vida [...] Mas o corpo, por assim dizer, é um simples envoltorio da machina. Ha no interior uma força que faz mover estes orgams, que os dirige e que é poderosa bastante para levar o corpo ode elle não quizer ir [...] Essa força interior

<sup>907</sup> Educação religiosa. **A República**, Rio de Janeiro, n. 598, 1873.

<sup>908</sup> SIMÕES, Jeronymo. A descrença-moda. **A Republica**, Rio de Janeiro, n. 52, 1871.

<sup>909</sup> LABOULAYE, Edouard. Da educação dada a nós mesmos (II). **A República**, Rio de Janeiro, n. 64, 1871b.

é a alma, que tem faculdades, como o corpo tem orgams [...] De depois, no fundo da alma, e mais profundamente ainda que o esírito, ha o que se chama na linguagem ordinaria, o coração, isto é, as paixões que nos impellem e nos agitam, e uma vontade que põe em jogo toda a machina. Emfim, entre o espirito e o coração existe uma especie de meio tranquillo, a consciencia, espelho incorruptivel, que nos permite o vermo-nos, o observarmo-nos, julgarmo-nos quando praticamos qualquer acção. Eis o homem completo: elle é corpo, espirito e coração.<sup>910</sup>

Para o autor, esse era justamente “o capital com que cada um de nós entra no mundo”. A correção dos processos de educação, nesse sentido, constitui a possibilidade de estima social na medida em que reitera no agir as prescrições estruturais da moralidade. Afinal, “quem de vós não conheceu, na eschola ou na officina, algum moço felizmente dotado pela natureza, bello, de um espirito agradável, e que, de repente abandonado a suas paixões, á devassidão, á embriaguez talvez, dissipou em alguns annos este capital que devia despender em setenta annos?”. Aqui os já analisados discursos do “mérito individual”, da estima e da dignidade (pontos importantes da gramática moral) ganha novo peso, já que “Deus não fez a miséria”, embora tenha feito “sem duvida a pobreza; mas, dando ao homem um corpo bem constituido, uma alma a exercitar, deu-lhe o meio de safar-se da pobreza”. Laboulaye, enfim, ensinava que “a miseria é o resultado de vicios que é preciso combater ou de uma fatalidade natural que uma sociedade civilisada deve reparar”.<sup>911</sup> A rigor, portanto, meu argumento é que não há incoerência, tampouco incompatibilidade, entre as defesas republicanas de uma separação entre Igreja e Estado e o expressivo lugar do religioso nos processos de educação a partir dos anos 1870 – lugar, este, reafirmado dentro do próprio debate republicano da Corte pelo material até aqui analisado.

Luiz de Souza da Silveira acreditava que “na organização e formação dos elementos constitutivos da vida social dos povos a religião tem sempre occupado um logar distincto”, de modo que “este logar, esta importancia que se lhe attribue, ella os funda no proprio seio da natureza humana”. O problema, para o autor, começava quando “um povo, por sua rigidez na intolerancia, por seu apego fanatico ao que elle achama religião de seus

---

<sup>910</sup> LABOULAYE, Edouard. Da educação dada a nós mesmos (I). **A República**, Rio de Janeiro, n. 62, 1871a.

<sup>911</sup> LABOULAYE, Edouard. Da educação dada a nós mesmos (III). **A República**, Rio de Janeiro, n. 66, 1871c.

paes, não admitte transacção, vive segregado dos outros povos”: assim, “fóra da corrente civilisadora, elle chega a um ponto de acanhamento e esterilidade, que vai despenhá-lo no abysmo da perdição”. Silveira considerava que

Em toda religião, além do que diz respeito á disciplina, podem-se notar duas partes distinctas: a sua metaphysica e a sua moral. É claro que o Estado não diz seguir esta ou aquella religião, porque ache profunda a sua metaphysica, mas sómente porque acha sancta a sua moral, e mais accommodada á instrucção e á educação do povo. Mas também é claro que a moral é progressiva, no sentido de que as noções moraes vão-se depurando e aperfeiçoando a ponto de hoje, por exemplo, parecer horrorosa a practica de certos actos, que os antigos olhavam com indifferença.<sup>912</sup>

O autor finalizava o artigo com a afirmação de que “somos catholicos, e mesmo por isso, e por termos fé nas palavras do Evangelho e por amarmos de coração a religião do martyr de Golgotha, é que arvoramos com orgulho e enthusiasmo a bandeira de Montalambert e Cavour: Egreja livre no Estado livre”. Efetivamente, portanto, o tema da separação institucional não implicava necessariamente uma anulação nem um deslocamento da religião como forma de cultura. A própria referência ao campo da moralidade dos processos de educação assumia como pressuposto uma relação com valores orientada pela religião. Um texto de Fernando Garrido, por exemplo, criticava duramente “os exploradores da superstição e do fanatismo das massas”, pois repudiava “os odios creados por falsas interpretações dadas á religião pelos máus sacerdotes”. O autor, portanto, questionava: “si a religião é uma necessidade de nossa alma; si os povos são naturalmente religiosos, porque temeis que, quando forem livres, quando puderem manifestar e practicar todas as idéas e actos relligiosos, perigue a religião?”.<sup>913</sup> Os processos de educação, assumindo como referenciais a rotinização das formas de sociabilidade em relação a valores e correção moral dos problemas sociais, não abandonavam o campo da moralidade e sua estreita dependência do religioso.

Era essa estruturação que inseria a infância no “theatro do mundo”. Um texto extraído de *As Farpas*, assinado por Ramalho Ortigão e Eça de Queirós, oferecia curiosos “estudos da moral contemporanea”: “tem dezeseis ou dezeseite annos: ei-la entrando na

<sup>912</sup> SILVEIRA, Luiz de Souza. Egreja livre no Estado livre. **A República**, Rio de Janeiro, n. 22, 1871.

<sup>913</sup> GARRIDO, Fernando. A republica democratica federal e universal. **A República**, Rio de Janeiro, n.280, 1872.

vida. – A educação vae-se completar agora por duas influencias – uma interior, a familia; outra exterior, a sociedade – isto é, os theatros, as salas, as relações e a litteratura”. Os autores advertiam que, nesse caso, “a preocupação não é a religião, nem a patria, nem a arte – é o goso, o bem-estar, a cheia commodidade, os dominios e os resultados do dinheiro [...] O mundo estende a mão”. A pequena cena moral expõe de maneira clara a condenação dos desgovernos dos processos de educação e de seus pressupostos de moralização: “a sociedade diz-lhe: gosa. A sensibilidade não perde os seus direitos. Pelo contrario: é mantida, excitada, alimentada, pelos theatros, pela sala, pela litteratura – Hoje os romances affirmam, as operettas cantam, as comedias provam uma idéa – gosar. Quer-se gosar”. Talvez o ponto alto do artigo seja a interpretação que ambos depreendem a partir de uma obra de Courbet. Pela descrição, parece tratar-se da polêmica obra exposta por Courbet no *Salon* de 1857, intitulada *Les demoiselles des bords de la Seine*, de modo que Ramalho Ortigão e Eça ilustram a cena da seguinte forma:

Courbet – o mais poderoso pintor critico dos tempos modernos – fez um quadro *As duas meninas do segundo imperio*: é uma paizagem magniffica: duas mulheres solteiras estão alli, na frescura tepida das sombras; uma alta, loira, branca está sentada; tem o perfil frio, secco, o olhar direito, e com um dedo apoiado á face calcula – sente-se que pensa em dinheiro, hypothecas, juros, accções de companhia e jogo de fundos. A outra, deitada na relva, os braços estendidos como abraçando a terra, trigueira, de physiognomia nervosa e imaginativa, a testa curta, os labios seccos, scisma: sente-se que sonha festas, bailes, a grande voluptuosidade das ceias, alcovas tepidas e caladas, paixões, sensações, os encontros rapidos e perigosos no fundo de um parque, e todas as exaltações da sensibilidade. Comprehenderam, sim? Pois hoje, pela educação moderna dos collegios, moral contemporanea, hygiene – as duas meninas do segundo imperio, estão em cada mulher: fria ambição de dinheiro; exaltado ardos do idealismo sentimental. Comprehem de certo quantas ha que – pela educação severa ou pela simplicidade de espirito, ou pelo sentimento intelligente da religião ou pelas existencias recatadas ao modo inglez – estão como numa redoma, e não recebem o pó da vida.<sup>914</sup>

Os autores acreditavam que “uma só consideração resumirá estas notas: a mulher na presença do mundo tentador – está hoje desarmada. Desarmada inteiramente. A familia

---

<sup>914</sup> ORTIGÃO, Ramalho; QUEIROZ, Eça de. As farpas (março de 1872). **A República**, Rio de Janeiro, n.379, 1872.

e a sua dignidade enfraquecem, a religião tornou-se um habito incompreendido, a moral está se transformando e enquanto se transforma não influencia nem dirige, a fé já não existe”. É justamente como referência nas relações com valores do campo da moralidade que a religião permeia, como corretivo, as dinâmicas de sociabilidade. Antes de qualquer institucionalização como uma igreja ou grupo social, ela é uma forma de cultura que garante a moralidade diante da efemeridade da modernidade e suas ameaças. No entanto, muito longe de qualquer arcaísmo ou excrescência anacrônica em um século materialista e de encanto técnico com a modernidade, a religião e sua vinculação com o campo da moralidade constituem componentes de estruturação dos processos de educação da própria modernidade no Império. No caso dos argumentos republicanos e das diversas proposições reformistas dos anos 1870 analisadas, a estruturação da moralidade e sua vinculação com o campo religioso são pensadas como uma regeneração situada para além da forma de reprodução da sociedade imperial dos anos 1850 e 1860. Nos processos de educação da infância, no caso dos argumentos republicanos aqui analisados, a moralidade é reiterada como dinâmica de instituição da forma social em geral e do conteúdo do povo.

No mesmo quadro pode ser pensado o positivismo de Miguel Lemos. Dentro da ampla agenda reformista dos anos 1870 e do “bando de ideias novas”, Lemos, em um conjunto de textos publicados em jornais sobre a “philosophia positiva” (“que hoje promete avassallar todos os espiritos verdadeiramente ao nivel do seculo em que vivemos”), publicava suas reflexões sobre os processos de educação em um livro que o próprio autor entendia na esteira de nomes como Comte, Littré, Robin e Wyruboff.<sup>915</sup> No movimento de alargamento dos debates públicos nos anos 1870, a preocupação com a instrução popular de Miguel Lemos também assumia o formato das conferências públicas (conferências populares) como campo de publicidade das ideias e de debates da esfera educacional a partir de uma razão pública. Como “meio poderoso para prodigalizar a instrucção”, o próprio “popular” deveria ser pensado como dilatação do esclarecimento junto a todos os grupos sociais. Criticando as conferências do conselheiro Manoel Francisco Correia, Miguel Lemos informava que

[...] aqui na Côrte, o Sr. Manoel Fancisco Corrêa elevou á altura de instituição official a tribuna, que elle chamou popular, e que nós denominaremos academica. Com effeito, quasi todos os oradores que

---

<sup>915</sup> LEMOS, Miguel. **Pequenos ensaios positivistas**. Rio de Janeiro: Brown & Evaristo, 1877.

ahi se tem feito ouvir parecem não haver compreendido bem o espirito das conferencias populares [...] Antes, attendendo ao aroma monarchico que elles exhalão as mais das vezes, deviam ser denominadas de imperiaes. A para provar que ellas não se originão no verdadeiro amor da instrucção, bastará dizer que o mais alto funcionario e sua comitiva, ao honrar com sua presença os triumphos de muitos oradores, dormem a somno solto, com solemne menoscado das regas mais triviaes de cortesia.<sup>916</sup>

A rigor, dentro do arco cronológico compreendido por minha pesquisa, Miguel Lemos e o grupo de entusiastas da filosofia positiva na Corte não chegaram a abordar detidamente o problema da educação da infância. O projeto certamente tinha um interesse muito mais político – no sentido de uma crítica à forma de governo – do que propriamente educacional (“a monarchia constitucional absurda em theoria, gera na practica o absolutismo”),<sup>917</sup> de modo que as proposições sobre os processos de educação, levadas a reboque pelas críticas políticas, estavam muito mais concentradas em uma reorganização institucional da instrução pública. Em um tom de apelo “americanista” – que, inclusive, lembra o teor de algumas passagens do *Manifesto Republicano* –, o autor pretendia “representar as idéas da mocidade brasileira, que é tambem americana”, defendendo um amplo projeto de reforma social e política.<sup>918</sup> Tratava-se, para Miguel Lemos, de acompanhar a imagem de mundo da modernidade, quando “o homem, emfim, levantára-se soberbo, e pela estrada da industria, transportado pelo vapor e pela electricidade, procurou o atalho que conduzia á realisação de seus destinos”: “o mundo moderno fundava-se; a sociedae actual procurava os elementos de sua organisação. Dos que souberam comprehender essa grandiosa revolução, dos que não hesitaram entre a tradição e o porvir, originou-se a escola republicana”.<sup>919</sup> Dos capítulos reunidos no livro, um é inteiramente dedicado a uma síntese de suas propostas e percepções sobre a instrução pública: embora não elabore uma imagem da infância nem de suas articulações nos processos de educação, o texto oferece uma crítica à estrutura da moralidade da esfera educacional no Império.

Acreditando na pouca sorte de um ensino confiado à “imposição de uma crença religiosa official”, o autor defendia uma “secularisação do ensino”. A separação de

---

<sup>916</sup> LEMOS, Miguel. O ensino publico (II). *A Idéa*, Rio de Janeiro, n. 3, 1874.

<sup>917</sup> LEMOS, 1877, op. cit., p. 15.

<sup>918</sup> *Ibid.*, p. 18.

<sup>919</sup> *Ibid.*, p. 16.

esferas implicava que “deve a escola limitar-se ao ensino da moral nas suas bases racionais e na sua aplicação às relações sociais. O cidadão pertence à sociedade; o fiel à Igreja”.<sup>920</sup> A princípio, o argumento de Miguel Lemos poderia sugerir uma suplantação da religião do campo da moralidade, o que questionaria efetivamente a estrutura básica da esfera educacional e dos processos de educação. Contudo, o argumento da secularização, para além de uma anulação do religioso, talvez sinalizasse – tal como no caso dos grupos republicanos aqui analisados – uma tentativa de afastamento da Igreja como elemento institucional.<sup>921</sup> O autor entendia que “d’aqui conclue-se que o ensino inferior deverá ser científico, isto é, constar de todas as matérias que dão ao homem o conhecimento de si mesmo, da natureza e da sociedade. Aquelle, pelo estudo da moral e da religião, da physiologia e da hygiene”.<sup>922</sup> O grupo de entusiastas de Comte na Corte, aliás, publicava o periódico *A Ideia* (que, além de Lemos, era organizado por Teixeira de Souza e Pereira Simões), uma publicação mensal com artigos diversos sobre política imperial, engenharia, história sagrada, textos de Baudelaire e Jules Verne etc. Buscando uma “regeneração política e moral do grande povo brasileiro”, uma das grandes bandeiras do jornal era “a liberdade de consciencia e separação completa de Igreja do Estado”, deixando a “alma do homem a liberdade completa de dirigir seu vôo para as regiões onde habita a Divindade” sem “profanar com mãos aleivosas o santuario da consciencia”.<sup>923</sup>

---

<sup>920</sup> LEMOS, 1877, op. cit., p. 31.

<sup>921</sup> No caso dos processos de educação, o texto de Miguel Lemos não desdobra um entendimento mais detalhado da moral no campo da educação da infância para que eu possa tentar avaliar de forma mais sistemática sua proximidade ou afastamento com a estruturação da esfera educacional e os processos de educação. Talvez parte do então nascente grupo positivista da Corte tivesse uma concepção para além das linhas de força estruturantes da moralidade em sua correlação com a religião na esfera educacional. Conjectura que pode ser depreendida da já estudada posição de um Teixeira Mendes: além da divulgação das ideias já discutidas no jornal *A Crença*, o autor, destacando a renovação política e cultural dos anos 1870 no livro *A pátria brasileira* (originalmente publicado em 1881 e republicado em 1902 pelo Templo da Humanidade no Rio de Janeiro), acreditava ter sido “impossível anarquizar profundamente a situação mental do Brasil” até aquela época, pois “como tentar destruir as verdades fundamentais da existência de Deus e da imortalidade da alma. Quem havia de tentá-lo, se eram todos sinceramente cristãos?”. Após os anos 1870, o Império teria entrado em uma “situação mental” em que “atualmente nos achamos: na grande maioria da nação, impera um fetichismo que poderíamos chamar católico; na quase totalidade das classes diretoras domina a semi-emancipação revolucionária de Voltaire e Rousseau, caracterizada pela crença em Deus e na imortalidade da alma; e na parte mais ativa da geração moderna lavra a plena emancipação materialista e positivista”. A rigor, isso é apenas uma conjectura, pois a derivação dessas percepções para os processos de educação e os debates da esfera educacional – especialmente no que diz respeito às preocupações com a educação da infância – implica uma pesquisa muito mais sistemática, de modo que fuge das minhas possibilidades e do meu recorte neste trabalho. Cf. BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade**. São Paulo: Editora da FFCL-USP, 1959.

<sup>922</sup> LEMOS, 1877, op. cit., p. 37.

<sup>923</sup> LEMOS, Miguel; SOUZA, Teixeira de. O nosso ideal politico. *A Idéia*, Rio de Janeiro, n. 1, 1874.



Certamente à luz da querela religiosa do início dos anos 1870, no Império, essas diversas reações à interferência do clero em assuntos tidos como públicos eram pautas recorrentes junto aos grupos de críticos da política imperial. Para meus propósitos, a questão é tentar desdobrar um pouco mais essa concepção positivista da “moral nas suas bases racionais” e avaliar até que ponto o argumento de Miguel Lemos e do grupo da Corte estava dissociado da estrutura da moralidade da esfera educacional. Especialmente no texto em que Lemos laconicamente toca no assunto (o capítulo “O ensino público” do livro citado – originalmente publicado em *A Ideia*), o autor concebe seu projeto a partir de sucintos comentários sobre uma obra maior, *O ensino publico*, de Antonio de Almeida Oliveira, originalmente publicada na província do Maranhão, em 1874, pela Tipografia do País. Mesmo Miguel Lemos considerava a obra um “livro de tanta valia” que “não podia vir mais a propósito”, pois “além de resumir eloquentemente nosso programma, veio dar testemunho da independencia do autor, que deste modo se expõe ás vicissitudes do futuro!”.<sup>924</sup> O próprio círculo de *A Ideia*, aliás, considerava o trabalho de Almeida Oliveira “uma estréia de muita esperança e valor”, pois “indica os melhores meios de quanto antes darmos de mão a rotina e tudo isto n’uma linguagem facil, tersa e elegante”, de modo que “livros desta ordem foram para desejar apparecessem constantes entre nós”.<sup>925</sup> Uma análise mais detida desse importante livro – tido por Lemos como uma espécie de síntese programática em relação à educação – permite angariar um pouco melhor algumas percepções sobre os processos de educação e o entendimento da infância nesses circuitos da Corte no período.

Dedicando o livro aos republicanos, o trabalho de Almeida Oliveira assumia como pressuposto que “se sois verdadeiro republicano, cuidai e cuidai sempre da educação do povo”.<sup>926</sup> A apropriação das ideias de Almeida Oliveira por Miguel Lemos, de partida, assinala uma interface interessante daquela polissemia da esfera educacional nos anos 1870: uma convergência entre o republicanismo e os positivistas da Corte. Para Almeida Oliveira, “ninguém mais ignora que da instrução é que nascem os bons costumes, o amor ao trabalho, e todas as virtudes, que fazem a felicidade das nações”.<sup>927</sup> A socialização e seu governo nos processos de educação, ao passo que indicam que “o menino precisa

---

<sup>924</sup> LEMOS, 1877, op. cit., p. 22.

<sup>925</sup> SYLVIO. Palestra litteraria. *A Idéa*, Rio de Janeiro, n. 1, 1874.

<sup>926</sup> OLIVEIRA, Antonio de Almeida. *O ensino publico*. Brasília: Editora do Senado Federal, 2003 [1874]. p. 33.

<sup>927</sup> *Ibid.*, p. 58.

adquirir certos conhecimentos, sem os quais não pode preencher seu destino quando homem e cidadão”, pensam a infância como um desenvolvimento do campo da moralidade da vida coletiva. Nesse sentido, fazendo eco às diversas posições semelhantes do período, o autor informava que

É supremo interesse da sociedade que em seu seio não existam homens ignorantes e faltos de educação. Na ignorância e na falta de educação é que reside a fonte da miséria e da desordem, dos crimes e dos vícios de toda a sorte, como é nestes males que estão as principais causas dos perigos e desprezos sociais.<sup>928</sup>

Se os processos de educação compõem momentos indissociáveis de uma dinâmica mais ampla (um *processo de civilização*), “o privado de alimentos morre, o ignorante vive inútil, se não exercendo o mal”. O dilema de Almeida Oliveira consistia justamente nessa tônica civilizadora da educação da infância: “com que direito pode um pai conservar seu filho na ignorância e reduzi-lo a um animal perigoso, ou a um instrumento nas mãos dos outros? Não precisa a sociedade do concurso de todos os homens?”.<sup>929</sup> Como vetor de civilização, a educação da infância era a base do ideal de “esclarecimento do povo” na medida em que o autor acreditava que “instruir o povo e aumentar a sua produção e diminuir sua força bruta e torná-lo cordato, pacífico e conhecedor dos seus deveres são ideias correlativas”.<sup>930</sup> A estruturação da moralidade, aqui, é recolocada como a fiadora da ordem social – e é a este ponto que eu gostaria de chegar, tendo partido do texto de Miguel Lemos. O programa de Almeida Oliveira, pensando em uma escola secular – basicamente “que ensina a moral nos seus princípios gerais e independentes do dogma” –<sup>931</sup>, oferece amplo respaldo para as interpretações de Miguel Lemos no sentido de uma separação da Igreja e do Estado. Almeida Oliveira acreditava que “a religião que pode enfrear paixões e prevenir desordens não é essa religião oficial”: “a religião que pode auxiliar o governo é a religião da moralidade, da justiça e do dever”.<sup>932</sup>

Aqui, as bases racionais da moral advogadas por Miguel Lemos podem ser avaliadas de forma mais detida nos processos de educação da infância. Para além da cisão institucional, a religião, como forma de cultura, era justamente o *pressuposto* do campo

<sup>928</sup> OLIVEIRA, 2003, op. cit., p. 71.

<sup>929</sup> Ibid., p. 73.

<sup>930</sup> Ibid., p. 78.

<sup>931</sup> Ibid., p. 101.

<sup>932</sup> Ibid., p. 105.

da moralidade. Almeida de Oliveira esclarecia: “a escola então será irreligiosa? A religião deixará de fazer parte da educação do povo? Me caluniaria quem dissesse que é tal o meu pensamento”. Nesse sentido,

A religião não deixará de fazer parte da educação da mocidade só porque será ensinada não pelo professor mas pelo sacerdote. E a escola não será irreligiosa só por não ensinar religião. Como se diz na América, da escola *unsectarian* à escola *godless* vai uma grande distância [...] A Igreja funda-se na revelação, e por isso precisa do dogma. Que, pois, se encarreguem dele os sacerdotes. O Estado repousa na razão, e em consequência precisa da moral. Que portanto a propaguem os professores.<sup>933</sup>

Para o autor, “sem moral é que não há religião”. As bases racionais da moral, assumindo a tematização fundamental da relação com valores da religião (estrutura do campo da moralidade nos processos de educação da infância), traduzia os preceitos dogmáticos à rotinização na vida social. A rigor, a esfera educacional estava justamente estruturada sobre essa linha de força: antes de qualquer vínculo institucional (Igreja), a moralidade e o religioso eram pensados, nos processos de educação, como orientadores da sociabilidade e das formas de cultura. Para Almeida Oliveira, nesse sentido, “a maior ideia moral religiosa que se conhece é a da existência de Deus e dos deveres, que nos ligam a ele como Criador do Universo”. Os processos de educação, assumindo a formação da infância na reposição da forma e da ordem social, deveriam assim garantir “a moral fundada na natureza humana, na existência de Deus e nas virtudes sociais e domésticas que levem o homem a amar o trabalho, a honra, a família, a liberdade, o próximo e a pátria” como “uma base que serve para todas as religiões”.<sup>934</sup> Antes de estar autocontida em uma confissão específica, portanto, a relação com valores mediada pela moralidade e seus pressupostos religiosos era uma orientação interna à forma social e à sua tangibilidade no período.

Sintomática, aliás, é a dependência e a estreita correlação entre o argumento de Almeida Oliveira e a obra *A instrução do povo*, de Laveleye, conhecido autor do período (citado por Marx no capítulo sobre a rotação do capital, no segundo tomo de *O capital*, e responsável por diversos estudos sobre economia política), de modo que, no Império, era

---

<sup>933</sup> OLIVEIRA, 2003, op. cit., p. 108.

<sup>934</sup> Ibid., p. 109.

parte do repertório de leituras do conselheiro Manoel Francisco Correira, de Liberato Barroso e de grupos republicanos.<sup>935</sup> Bastante citado por Almeida Oliveira e diversos textos do período, esse livro forneceu elementos importantes para o entendimento da moralidade nos processos de educação da infância. O célebre autor francês, destacando os esforços de diversos países na “educação do povo” (França, Rússia, Inglaterra, Austrália, Brasil, Chile, Bélgica etc.), partia justamente daquela diferenciação de Almeida Oliveira – cuja inspiração era o modelo de escolarização dos Estados Unidos – entre uma escola *unsectarian* e uma escola *godless*.<sup>936</sup> O autor, portanto, assumia como pressuposto na construção de seu argumento central a constatação de que

Um grande perigo ameaça a civilização moderna. Se, ao passo que a necessidade de bem-estar é generalizada no povo, as luzes e a moralidade são disseminadas por todas as classes de modo a inspirar a justiça e a paciência exigida pelas reformas pacíficas, o progresso regular está garantido. Mas se mantemos, junto às camadas altas, a intrusão, a riqueza e o egoísmo e, nas camadas baixas, a ignorância, a miséria e a inveja, precisamos nos precaver para aguardar convulsões sangrentas.<sup>937</sup>

O problema social da educação do povo, assumindo o cultivo do cidadão e do homem desde seu germe na infância, era “garantia da ordem social e conservação das instituições livres”, de modo que “é preciso combater o inimigo interior, a ignorância e o vício”.<sup>938</sup> O principal eixo dos processos de educação da modernidade – e aqui o argumento de Laveleye converge plenamente com o influente texto de Almeida Oliveira – era a secularização do ensino, “o último termo deste movimento de emancipação que levou à ruína da teocracia”.<sup>939</sup> Uma moral racional (desvinculada da instituição eclesiástica) implicava que, “rejeitando as doutrinas teocráticas, admitimos que o Estado repousa sobre a razão e a Igreja sobre a revelação divina, nada é mais fácil nem essencial do que respeitar essa distinção na escola. É suficiente dizer que o professor ensinará a moral e o padre o dogma”.<sup>940</sup> Reconstruí os pontos principais das difundidas análises de Laveleye sobre a moral e a religião na educação da infância para tentar justamente

---

<sup>935</sup> LAVELEYE, Émile de. **L'instruction du peuple**. Paris: Hachette, 1872.

<sup>936</sup> *Ibid.*, p. 52.

<sup>937</sup> *Ibid.*, p. 7. (tradução minha)

<sup>938</sup> *Ibid.*, p. 41. (tradução minha)

<sup>939</sup> *Ibid.*, p. 57. (tradução minha)

<sup>940</sup> *Ibid.*, p. 63. (tradução minha)

explorar um pouco mais o alcance e a efetividade das críticas sintetizadas no período no texto de Almeida Oliveira: o problema da moral na educação da infância, antes de deslocar o religioso, atacava sua base institucional (a Igreja e a estrutura eclesial). Laveleye, tematizando a estruturação da moralidade como componente formativo da infância, defendia, a partir de sua moral racional (uma “moral humana”), que “é impossível falar de dever sem falar ao mesmo tempo de Deus e da imortalidade da alma. Para inculcar no coração das crianças as noções do bem e do mal, é preciso expor também nas escolas as ideias religiosas gerais que servem de base”, além de “estabelecer, agora, que esses princípios de moral e de religião não são monopólios exclusivos do clero”.<sup>941</sup>

Parafrazeando uma conhecida máxima de Guizot, o autor apregoava que “é necessário que a atmosfera da escola seja religiosa, sem que o padre reine como senhor”, de modo que “é preciso que seja inculcada a ideia do dever e o respeito da divindade, sem que essas ideias e sentimentos sejam utilizados como arma contra a liberdade”.<sup>942</sup> A religião, como forma de cultura e esteio do campo da moralidade, deveria ser entendida fora da interpretação eclesial e de seu monopólio sobre a sociedade civil. Para Laveleye, nesse sentido, “o laico pode também editar as leis e governar o Estado sem qualquer controle eclesial, inclusive, permitindo que as novas gerações conheçam, pelo professor, os grandes princípios da justiça, da moral e da religião que formam a base da sociedade atual”. Como base para elaboração do povo a partir da formação da infância e da moralização das ações e sentimentos, a religião organizava a relação com valores da ordem social, de maneira que “sem dúvida deve haver separação entre Estado e Igreja, mas não divórcio entre Estado e religião; ao contrário, a sociedade só se desenvolve à medida que penetra cada vez mais em ideias e sentimentos que constituem a verdadeira e pura religião”.<sup>943</sup> A rigor, o tema da moral e de sua vinculação com a religião e a Igreja era bastante polêmico no período e deve ser encaixado em um conjunto bem mais amplo de problemas.

No Império, além da longa polêmica com os bispos, setores significativos do clero e de elites católicas defendiam uma autêntica cruzada educacional para regeneração da sociedade sob o governo da Igreja. Nas páginas de *O Apóstolo* – conhecido periódico de

---

<sup>941</sup> LAVELEYE, 1872, op. cit., p. 67. (tradução minha)

<sup>942</sup> Ibid., p. 71. (tradução minha)

<sup>943</sup> Ibid., p. 68. (tradução minha)

defesa da Igreja e do papado no Brasil –, por exemplo, o monsenhor Gaume, protonotario apostólico de Pio IX, afirmava que

O século XIX é um racionalista insensato que não compreende nem a luta, nem as suas condições [...] A sociedade moderna é uma cidade desmantelada, cercada de innumeráveis inimigos, impacientes de sua ruína e de passar pelas armas sua guarnição. Arruinal-a! E não está elle já arruinada? Ruína de crenças, ruína de costumes, ruína de autoridade, ruína de tradição.<sup>944</sup>

Uma das grandes questões do período era justamente o lugar do Estado e da Igreja na vida moderna. Quadro, aliás, especialmente sensível na segunda metade do século XIX,<sup>945</sup> com as teorias ultramontanas e as críticas de parte expressiva da Igreja romana à modernidade em documentos e encíclicas como a *Quanta cura* e o *Syllabus*, além das teses da infalibilidade papal no Concílio Vaticano I em 1870 (processo que talvez atinja seu ponto máximo na célebre *Rerum novarum*, em 1891). O francês critica duramente a chamada “teocracia” da modernidade (o sobrepeso da religião – em sua forma institucionalizada como Igreja – em relação ao Estado) justamente nesse ambiente de denúncias e conspirações políticas envolvendo o clero romano e os processos institucionais de independência dos Estados nacionais das influências da Igreja romana.<sup>946</sup> Como já discuti em outros momentos, percepção muito semelhante foi desenvolvida por importantes historiadores brasileiros no mesmo período (por exemplo,

<sup>944</sup> GAUME, Jean-Joseph. O signal da crus no seculo XIX. **O Apostolo**, Rio de Janeiro, 19 jan. 1877.

<sup>945</sup> MANOEL, Ivan Aparecido. **O pêndulo da história: tempo e eternidade no pensamento católico**. 1ª Reimpressão. Maringá: Editora UEM, 2004. ROMANO, Roberto. **Conservadorismo Romântico**. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

<sup>946</sup> ENGELS, Friedrich. Die Rolle der Gewalt in der Geschichte. In: **Karl Marx/Friedrich Engels Werke**. Berlim: Dietz, 1962. p. 460. (MEW, 21). LUXEMBURGO, Rosa. Enquête sur l’antycléricalisme et le socialisme. **Le Mouvement Socialiste**, Paris, v. 9, p. 28-37, 1903. KAUTSKY, Karl. Jaurès et la politique religieuse en France. **Le Mouvement Socialiste**, Paris, v. 9, p. 680-689, 1903. CASTELAR, Emilio. Discurso sobre la libertad religiosa y la separación entre la Iglesia y el Estado. In: VALERO ESCANDELL, José Ramón (Ed.). **La palabra de Emilio Castelar: cuatro discursos y un artículo**. San Vicente del Raspeig: Editora da Universidade de Alicante, 1984. p. 23-43. GIOBERTI, Vincenzo. **Il gesuita moderno**. Lausanne: Bonamici, 1847. (7 vols). MOODY, Joseph. French anticlericalism: image and reality. **The Catholic Historical Review**, Washington, v. 56, n.4, 1971. GROSS, Michael. *Kulturkampf* and unification: German liberalism and the war against the Jesuits. **Central European History**, Cambridge, v. 30, n. 4, 1997. EVERETT, Dianna. The public school debate in New Mexico: 1850-1891. **Arizona and the West**, Tucson, v. 26, n. 2, 1984. CUBITT, Geoffrey. The political uses of seventeenth-century English history in Bourbon Restoration France. **The Historical Journal**, Cambridge, v. 50, n. 1, 2007. ROZENBLIT, Marsha. The struggle over religious reform in nineteenth-century Vienna. **AJS Review**, Cambridge, v. 14, n. 2, 1989. MONREAL, Susana. Krausismo, laicidad e innovación educativa: propuestas pedagógicas en el Río de La Plata (1889-1906). **Estudios Sociales**, Santa Fé, v. 47, 2014.

Joaquim Nabuco e Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro quando criticavam a teocracia moderna). Nesse momento, as críticas à ingerência da autoridade eclesiástica em assuntos civis devem ser separadas de uma crítica da religião e de sua articulação com o campo da moral: seja nas críticas à “teocracia”, nas críticas ao “jesuitismo” e seu projeto de “conquista do poder e o confisco das almas”,<sup>947</sup> na separação de Tavares Bastos entre catolicismo e papismo etc.<sup>948</sup>

Nesse sentido, as críticas à autoridade eclesiástica e, sobretudo, à interferência do clero em assuntos do Estado não são necessariamente coextensivas à religião.<sup>949</sup> Sobretudo no caso dos processos de educação da infância, a tradução desse amplo debate institucional é ainda mais problemática na medida em que a linha de estruturação da esfera educacional no campo da moralidade repunha diversos preceitos e virtudes da religião como pressupostos da gramática moral na civilização da infância. Não estou afirmando, bem entendido, que as diversas defesas pela secularização (significativamente volumosas nos anos 1870) não tenham alterado a sociedade imperial. Dentro do quadro analisado neste capítulo, a religião, inclusive, não tinha o mesmo sobrepeso e protagonismo que apresentava nos esquemas interpretativos de Cairu e nos ideais de formação Românticos dos anos 1850 e 1860: efetivamente, os argumentos pela secularização implicavam um novo desenho tanto na construção institucional do Império quanto nos diversos projetos histórico-culturais para a nação e sua instrução pública.<sup>950</sup> Dentro da organização da instrução pública, a reforma levada a cabo pelo ministro Leôncio de Carvalho, em 1879, é sintomática do avanço das teses da secularização e de

<sup>947</sup> O. B. Os jesuitas e o século. **A República**, Rio de Janeiro, n. 346, 1872.

<sup>948</sup> BASTOS, Aureliano Candido Tavares. **Cartas do solitário**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975. p. 52.

<sup>949</sup> BAYLY, Christopher. **The birth of the modern world (1780-1914)**. Oxford: Blackwell, 2004. p. 325-330.

<sup>950</sup> FERRETTI, Danilo José Zioni. **A construção da paulistanidade: identidade, historiografia e política em São Paulo (1856-1930)**. 390 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. PAULILO, André Luiz. Projeto político e sistematização do ensino público brasileiro no século XIX. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, São Paulo, v. 34, n. 122, 2004. MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **O ideário republicano e a educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. ROCHA, Marlos Bessa Mendes. **Matrizes da modernidade republicana**. Campinas: Autores Associados, 2004. CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. LYNCH, Christian Edward Cyril. **O momento monarquiano: o poder moderador e o pensamento político imperial**. 421 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. RAMIRO JUNIOR, Luiz Carlos. **Entre o Syllabus e a constituição moderna: debates políticos em torno da Questão Religiosa (1872-1875) no Brasil**. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

diversos argumentos reformistas no campo do ensino da infância.<sup>951</sup> Nas páginas de *O Vulgarizador*, por exemplo, Augusto Emilio Zaluar considerava o esforço do ministro Leôncio de Carvalho como uma “civilisadora crusada” que “satisfaz as exigencias evolutivas do progresso moderno, que ao passo que suprime as distancias e aproxima as nações no mundo physico, pretende tambem supprimir a ignorancia e aproximar os homens no mundo moral”.<sup>952</sup>

Trata-se, de partida, de um longo documento sobre a instrução primária e secundária na Corte, além de reformas em pontos importantes de exames de preparatórios e faculdades (tanto as escolas de direito e medicina quanto a Escola Politécnica da Corte). Pela amplitude da proposta, há inúmeras possibilidades de leitura e de abordagem desse importante texto (para não mencionar a vasta atuação do ministro Leôncio de Carvalho na esfera educacional nos anos subsequentes). Para os propósitos da pesquisa, gostaria de reter que se trata de uma síntese das agendas reformistas dos anos 1870 no campo da educação da infância. Tópicos importantes nesse sentido eram formalizados pelo decreto, tais como: liberdade de ensino, “salvo a inspecção necessária para garantir as condições de moralidade e hygiene”; adoção da caixa econômica escolar; fundação de jardins da infância “para a primeira educação dos meninos e meninas de 3 a 7 anos de idade”, incentivo à criação de Escolas Normais, difusão das lições de coisas etc. Todos esses elementos, conforme é possível constatar a partir da pesquisa até aqui conduzida, certamente representam um refinamento significativo nas percepções sobre a infância.<sup>953</sup> Essa síntese do ministro Leôncio de Carvalho, portanto, assinala uma efetivação da própria esfera educacional que, construída desde os anos 1850, galvanizava os debates de uma razão pública no sentido de sua intervenção social.

Quanto ao ensino primário e seus conteúdos, o documento prescrevia um currículo bastante diverso (instrução moral, instrução religiosa, leitura, gramática, desenho linear, ginástica, noções de economia doméstica, álgebra, costura, trabalhos de agulha etc.), com uma importante ressalva: “os alumnos acatholicos não são obrigados a frequentar a aula de instrucção religiosa que por isso deverá effectuar-se em dias determinados da semana e sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas”. Trata-se,

<sup>951</sup> CARVALHO, Leôncio de. Decreto 7247 de 19 de abril de 1879. In: BRASIL. **Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1879**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1880. Parte I. p. 196-217.

<sup>952</sup> ZALUAR, Augusto Emilio. Instrucção publica (I). **O Vulgarizador**, Rio de Janeiro, n. 29, 1878.

<sup>953</sup> Cf. KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas: Autores Associados, 2001.



efetivamente, de um dos ecos dos intensos debates na esfera educacional e no campo da política imperial sobre a liberdade de consciência e as diversas críticas institucionais à Igreja (tanto em seu vínculo com o Estado quanto em seu lugar na formação da nação). Portanto, no âmbito institucional, inegavelmente as pautas liberais, republicanas e positivistas pela secularização alteravam a dinâmica da escolarização e dos processos de educação no Império. Meu argumento, contudo, é que essa secularização deve ser entendida especificamente nos debates de um plano institucional. Quanto aos processos de educação da infância, a própria estruturação da moralidade evidencia como esse problema precisa ser muito bem matizado. Trata-se justamente de perceber, dentro da esfera educacional e das preocupações com a infância, os desdobramentos daquela polissemia constitutiva dessa esfera e, sobretudo, do circuito de ideias no período. Como já discutido em capítulos anteriores, essa polissemia permite uma alternativa para uma análise linear da própria dinâmica da secularização: afinal, esses golpes, antes de sinalizarem uma secularização como processo linear de anulação do religioso, resvalam em diversas mediações que devem ser consideradas. A própria atenção que dirigi aos *processos de educação*, como práticas difusas que situam o problema da educação da infância para além da escolarização, possibilita um questionamento do entendimento da secularização como mera anulação do religioso (vide, por exemplo, as análises feitas em diversos capítulos sobre a disposição estrutural da religião nos livros didáticos).

O próprio argumento de um Almeida Oliveira sobre a íntima dependência da estrutura da moralidade em relação à religião nos processos de educação era bem semelhante à percepção do republicano Miguel Vieira Ferreira, quando afirmava que “a religião é a moral”.<sup>954</sup> Em ambos os casos, aliás, a rearticulação da estrutura da moralidade e da religião, feita dentro de uma crítica mais ampla ao modelo monárquico, permite o entendimento daqueles dois componentes da formação da infância não como fundamentos da sociedade *imperial*, mas de uma forma social em geral. Embora a aposta política daqueles republicanos pensasse um modelo de reforma política e social para além de uma sociedade *imperial*, os fundamentos de instituição da forma social e da vida coletiva – alicerçados nos processos de educação da infância – eram intimamente vinculados à estruturação da moralidade e de sua correlação com a religião. Segundo Miguel Vieira Ferreira, os processos de educação orientados pela busca originária das

---

<sup>954</sup> FERREIRA, 1873b, op. cit., p. 133.

inclinações do futuro cidadão implicavam uma elaboração da consciência, pois “das paixões nascem o vicio e a virtude; elles originam-se da mesma fonte: as leis humanas só os reconhecem em grosso, vistos em massa na sua parte menos subtil”. Portanto, para além da exterioridade da lei e de sua formalização no monopólio da força pelo Estado nacional, a dinâmica do crime e do castigo deveria ser internalizada na consciência do indivíduo, desde suas origens na infância, segundo as prescrições e os valores da gramática moral: “só ahi essas leis os podem punir ou premiar, mas dentro da propria materia de cada homem foi collocada a consciencia, que discrimina todos os matizes”.<sup>955</sup> No caso da gestão das populações, aliás, a estruturação da moralidade pressupunha um lugar fundamental para a religião:

Eu não penso que a religião seja um freio para cousa alguma, ninguém deixou de matar outrem receiando as penas do inferno; como freio, o melhor que eu conheço é o da caza da correccão. A missão da religião é outra: ella deve educar e transformar a alma, enobrecel-a, fortifical-a; e para os que se não poderem guiar por si, o freio estará nas leis civis.<sup>956</sup>

Da educação da infância a uma educação do povo, portanto, uma gestão moral das populações era fundamental na modernidade. A narrativa de Miguel Vieira Ferreira advertia que “um só homem, um só cazal, poderia viver sem se hostilisarem mutuamente”, mas “milhares de homens não o pódem fazer, cada um quer ser o senhor soberano”. Essa espécie de narrativa da queda implicava que “dahi nasce o odio, a inveja, o homicidio, as paixões; dahi nasce o peccado e a morte da alma, o tormento continuo e perpetuo da consciencia, que é o proprio Deus dentro de nós”.<sup>957</sup> As lições na Escola do Povo, rearticulando a educação dos sentimentos a uma regeneração da queda por meio da consciência, enfatizava que “a paixão, os sentimentos da materia, são rasteiros como a cobra”, de modo que “a consciencia, que é sublime, que é divina, os repelle”. Nesse sentido, as próprias ideias da religião ofereciam o suporte para a interpretação da gramática moral na medida em que “o christianismo que as completou será util ao mundo ainda por muitos seculos, e basta para iso que elle entre na circulação do sangue; que preste ao organismo social os seus serviços onde e como elles forem necessarios”.<sup>958</sup>

---

<sup>955</sup> FERREIRA, 1873b, op. cit., p. 173.

<sup>956</sup> Ibid., p. 134.

<sup>957</sup> Ibid., p. 172.

<sup>958</sup> Ibid., p. 17.

Preocupado com a “marcha que leva a civilização moderna”, Joaquim Ignacio Silveira da Motta, também interessado no “desenvolvimento dos progressos agricolas, industriaes e commerciaes”, acreditava na “nobilitação do homem pelo seu temperamento moral e productibilidade industrial e politica”.<sup>959</sup> O autor, conhecido ex-deputado e inspetor geral da instrução pública nas províncias do Rio de Janeiro e do Paraná, afirmava:

Hoje, meus senhores, depois das descobertas do vapor e da electricidade, não será justo e rasoavel que se forme a mesma idéa de educação e instrucção publica de outros tempos, por que ellas devem estar sempre na rasão do patrimonio adquirido, região habitada e forma de governo; seja, portém, este qual fôr ha uma educação e instrucção que é imprescindivel. Ainda ha espiritos afferrados a velhas tradiccções, que não tem mais rasão de ser, os quaes se mostram apprehensivos contra os phenomenos sociaes, operados pela cultura do espirito, e se espantão da multiplicação dos productos intellectuaes, preferindo deixar xégo de nascença o homem do povo, como machina animada de trabalho, e, aquelles que tambem estão sendo atacados de cegueira, desconhecem a mão de Deus encaminhando o homem a perfeição, e fazem questões de forma de governo.<sup>960</sup>

Como expressões da própria tangibilidade da forma social, o autor entendia os processos de educação como formadores e reprodutores de uma dinâmica que funcionalizava a organização social. A investigação da infância, aqui, é a busca genealógica e a atualização do amplo processo de civilização da humanidade. Três vetores intimamente entrelaçados sustentam a interpretação de Silveira da Motta: (1) a formação social deve ser vista como um conjunto evolutivo, ou seja, sua constituição responde a uma dinâmica da história cujo equilíbrio indica o grau de melhoramento e perfectibilidade moral alcançado; (2) a estruturação da moralidade, nas sociedades modernas, possui uma função integrativa na medida em que pressupõe a superação do egoísmo do indivíduo privado a partir de sua referência às prescrições do agir; (3) como mediação do conjunto, os processos de educação são lidos como processos de civilização, pois conjugam o ideal de racionalidade da estruturação da moralidade com uma evolução técnica e moral das sociedades humanas. Uma importante síntese desse projeto é assumida logo como ponto de partida pelo autor:

---

<sup>959</sup> SILVEIRA DA MOTTA, Joaquim Ignacio. **Conferencias officiaes sobre instrucção publica**. Rio de Janeiro: Dias da Silva Junior, 1878.

<sup>960</sup> *Ibid.*, p. 9.

A educação é a *boule de neige*, forma a alma dos povos e imprime os sentimentos moraes que fazem viver as nações. É a predominancia d’esse sentimento commum que explica a actividade do povo inglez, sua liberdade, seus costumes, que faz a cada um comprehender que a liberdade legal é aquella que não supporta actos sem escrupulo e ao talante da phantasia. E são tão seguros os resultados que M. Spenser, nos seus estudos de phisiologia, pretende que a experiencia do individuo determina no seu organismo modificações susceptíveis de serem transmittidas pela geração. Nós tambem precisamos empenhar tudo para fomar o nosso typo, estudando as condições phisicas, moraes e intellectuaes do nosso povo, para que se possa manifestar um espirito publico assentado sobre os costumes, predisposto a conceber de um modo raccional a nossa vida social e politica.<sup>961</sup>

O desdobramento de alguns elementos dessa passagem demonstra, para além dos diversos relatórios redigidos por Silveira da Motta, um importante tratamento de suas concepções sobre os processos de educação a partir dessa reunião de suas preleções e conferências. Bem ao gosto do rico circuito de debates públicos efetivado na Corte nos anos 1870, a forma de exposição dos textos do autor é organizada em formato de apresentações que mesclam as teses das Conferências Pedagógicas com a amplitude temática das conferências populares. Trata-se, de fato, de um vasto programa de organização dos processos de educação da infância que colocou argumentos importantes para a esfera educacional nos anos 1870. De partida, o autor afirmava que a educação era o “instrumento de civilização por excellencia”.<sup>962</sup> Essa adequação do indivíduo à vida social, como processo de civilização, era um distintivo cultural da espécie na medida em que “passando das primeiras sociedades humanas ás aglomerações que e constituirão em nações, veremos que todos os povos, em todos os tempos, ligarão maxima importancia a educação e instrucção”: todas as sociedades humanas, portanto, “tomavão o cidadão desde o nascimento, o amoldavão e dispunhão da instrucção mais apropriada para pôr em harmonia com a instituição, os sentimentos e ideas”.<sup>963</sup> A percepção civilizadora dos processos de educação convergia com certo evolucionismo social (naturalmente, uma abordagem nem um pouco estranha para um leitor da teoria sociológica de Spencer), pois

---

<sup>961</sup> SILVEIRA DA MOTTA, 1878, op. cit., p. 11.

<sup>962</sup> Ibid., p. 75.

<sup>963</sup> Ibid., p. 7.

Antropologicamente fallando, a educação e a instrucção da especie não é só uma obrigação moral, é, mais ainda, uma condição de existencia. Ao inverso dos outros animaes o homem augmenta incessante e indefinidamente os seus conhecimentos, ao passo que aquelles vivem hoje como vivião ha 10 mil annos – cada geração humana augmenta o patrimonio da sciencia que lhe foi transmittida, e comprehende melhor a lei do bem e do mal. O fructo do seu labôr a seu turno legará as gerações do porvir. Supprimi essa lei pedagogica de successão e de solidariedade, e o genero humano desaparecerá, porque o homem, individualmente, é talvez o mais fraco dos animaes. O que seria d'elle se não fossem os cuidados de sua infancia; se a tradicção não o ensinasse a vestir-se, abrigar-se, a procurar alimento appropriado, e se não lhe tivesse sido inoculada uma lei de justiça, de caridade e de devoção que protege os fracos?<sup>964</sup>

Crítico severo das heranças ibéricas, Silveira da Motta pensava, na formação do Brasil independente, a necessidade de “delinear um plano de educação nacional capaz de erguer a população do estado de abatimento”.<sup>965</sup> A aposta nos processos de educação como superação do passado colonial implicava pensar a constituição do povo a partir de valores “nos quaes se exercitem os espiritos das crianças, como mais indispensaveis ao homem, ao christão e ao cidadão”. Afinal, a atividade social orientada pela estruturação da moralidade pressupunha que “do mesmo modo que se julga impossivel a educação do homem sem instrucção, por que não ha virtudes uteis e fecundas, se a intelligencia não preside a acção, não se comprehende a verdade e solidez da religião se a luz da razão não vem apoiar a crença e illuminar a fé”.<sup>966</sup> A infância, como base e origem da genealogia do povo em sua reprodução em relação a valores, era justamente a condição de regeneração da organização social, pois

[...] era imperiosa a necessidade da transformação da sociedade nova, e só se poderia contar para consolidar a sua força com a virtude e a instrucção do individuo; por que é verdade incontestavel que quando o povo passa a tomar parte na feitura da lei, não é dirigido pela força do governo, mas pela força das influencias sobre a opinião, e as influencias mais fortes e que mais se entranhão no espirito e no coração do homem são as do amor de Deos, amor da familia e amor da patria, que se recebem com a educação; mas tomando o homem desde a infancia.<sup>967</sup>

---

<sup>964</sup> SILVEIRA DA MOTTA, 1878, op. cit., p. 6.

<sup>965</sup> Ibid., p. 89.

<sup>966</sup> Ibid., p. 99.

<sup>967</sup> Ibid., p. 90.

O argumento de Silveira da Motta entendia a organização social a partir de um de ponto de vista, por assim dizer, “fisiológico”. Nesse sentido, a própria leitura dos processos de educação como processos de civilização indicava que a preocupação formativa com a infância significava, sobretudo, uma busca pelo *equilíbrio* funcional da atividade social. O próprio entendimento da infância, partindo de uma genealogia das inclinações e paixões do futuro cidadão, significava que sua inserção no conjunto da vida social assumia como pressuposto funcional a moralidade do agir. O eixo das reflexões do autor, aqui, conduz a um questionamento fundamental para a aderência dos processos de educação à forma social: embora reconhecendo no *Émile*, de Rousseau, a grande virada filosófica “que continha o germen vivificador desenvolvendo-se no amor da humanidade e particularmente da infância”,<sup>968</sup> Silveira da Motta acreditava ter sido “um erro de Rousseau proclamar que o homem não nasce para a sociedade”, de modo que afirmava:

O que seria do homem, um dos mais fracos animaes da criação, sino a força que resulta da união, da comunicação das idéas, a divisão do trabalho, e que o leva a descobrir os horisontes da civilisação, aos impulsos de sua natureza intellectual, communicativa, inventiva e industrial? E agora, senhores, que a sociedade se constituiu, não vedes como ella que tambem vive, que tem funcções a desempenhar, á similhaça dos seres organizados, está, não só sob a lei moral, mas sob a condição de existir, obrigada a tratar de collocar cada uma de suas partes nas condições de cooperar para o equilibrio e bem estar de suas funcções vitaes?<sup>969</sup>

Dois movimentos estão sobrepostos neste argumento: a integração das atividades sociais pelo princípio da cooperação – conformando uma imagem da organização social bem próxima, aliás, da teoria do *acting together* de Spencer –<sup>970</sup> e a correlação moral entre os processos instrumentais (trabalho, sociabilidade etc.) e o campo da moralidade. A dinâmica da civilização é menos a polidez externa do trato na vida social do que certa conformação do agir na moralidade representada pelos valores. Atento ao “desenvolvimento da personalidade”, Silveira da Motta acreditava que o “progresso do individuo, progresso do ser social, progresso da virtude e da humanidade são os quatro

<sup>968</sup> SILVEIRA DA MOTTA, 1878, op. cit., p. 52.

<sup>969</sup> Ibid., p. 37.

<sup>970</sup> SPENCER, Herbert. **The principles of sociology**. Nova York: Appleton, 1898. (Vol. 2). p. 244.

symbolos de fé os quaes devem inspirar os encarregados da educação e do ensino”.<sup>971</sup> O ideal de progresso e perfectibilidade moral e material, portanto, não poderia prescindir de um processo que, “guardando a tradição e cultivando o sentimento que vivifica o corpo social”, “dá impulso ao seu movimento, o amor do progresso”. A tarefa genealógica da conformação da infância à relação com valores articula o movimento de perfectibilidade dos processos de educação (um ato de civilização) a um entendimento do homem como uma dualidade constitutiva, ou seja, uma dimensão não-socializada (circunscrita ao autointeresse, à autoconservação e aos egoísmos individuais) que deve ser superada pelo “ser social” a partir de sua integração moral na forma social. Nesse sentido, os valores da moralidade são fundamentais, pois

[...] fóra da doutrina da devoção não ha outra lei sinão a dos interesses pessoas. E estar fora das harmonias providenciaes é a negação de todo o dever e a destruição de todo o laço social. A ordem no meio da sociedade tem por primeira condição a harmonia das forças moraes e consequentemente o desenvolvimento simultaneo do sentimento religioso e da vida intellectual.<sup>972</sup>

Para o autor, a instituição da sociedade e sua organização só existem na medida em que os egoísmos individuais reconhecem o campo da moralidade como esfera do interesse do conjunto. A elaboração moral do povo, a partir de sua genealogia na infância e no percurso de constituição do cidadão, fundamentava um projeto de coesão social, pois “os povos de nossa raça [...] tem descurado do estudo do methodo mais appropriado a diffundir a instrucção e educação popular, de modo a imprimir um espirito nacional”.<sup>973</sup> A forma social, pensada como aperfeiçoamento e civilização dos costumes, além de uma limitação das vontades individuais, ilustra a necessidade de desenvolvimento e aperfeiçoamento como dinâmicas configuradas dentro dos processos de educação e reproduzidas na formação da infância. Por isso, a educação

Não é só dever; é, como já dicemos em outra occasião, condição de existencia, quer se considere o homem antropologicamente quer socialmente. Remontae ao ponto de onde parte a civilisação e considerai-a no seu primeiro estado. Deus, origem de toda a perfeição;

---

<sup>971</sup> SILVEIRA DA MOTTA, 1878, op. cit., p. 49.

<sup>972</sup> Ibid., p. 63.

<sup>973</sup> Ibid., p. 51.

o mundo inorganico e o mundo organico; as aguas, os sedimentos, os vegetaes, os animaes. Entre estes o homem e a mulher, suas facultades phisicas e intellectuaes ligadas a organisação, os sentidos e os meios de aperfeioamento, don da palavra, a linguagem [...] Vem, pois, desde ahi a educação e o dever natural de instituila [...] Eis formado o primeiro elo da cadeia social.<sup>974</sup>

“O principio da conservação” das sociedades, aliás, encontrava respaldo moral “na graça de Deus imprimindo no homem as qualidades de pensante e perfectivel armou-o com a força do espirito para, com toda a fraquesa phisica, elevar-se sobre os outros animaes”.<sup>975</sup> O entendimento dos processos de educação como momentos distintivos da humanização – portanto, como forma de cultura – sintetizava um esforço de pensar a dignidade individual e a gestão dos problemas sociais em uma mesma chave, articulando o reconhecimento e a estima social ao governo dos grupos desvalidos, dos vícios e dos crimes da vida moderna nos núcleos urbanos. Portanto, “dentro de sua orbita a policia coopera muito proficuamente para o derramamento de luz e formação dos bons sentimentos”.<sup>976</sup> não surpreende, pois, que os processos de educação, tangenciando a gestão problemática do social, também ocupassem corriqueiramente as páginas policiais no período.<sup>977</sup> A genealogia da infância era uma busca pela própria constituição de um povo e de sua ordem nos processos de educação. Silveira da Motta considerava que “são intuitivos os perigos da promiscuidade da ignorancia no meio da civilisação”, considerando que “é mais logico e humanitario educar, para diminuir a estatistica criminal, do que crear instrumentos de supplicio e de destruição”, pois “desenvolvendo-se o espirito, augmentão-se os gosos intellectuaes e habitua-se o individuo a ter mais confiança em si mesmo; e purificando-se a athmosfera moral, elevão-se os sentimentos e estabelece-se uma corrente de opinião que repelle as más acções”.<sup>978</sup> A garantia da ordem social estava balizada na funcionalidade dos diversos núcleos morais da sociedade (família e escola, sobretudo) e sua referência aos valores da moralidade. O autor acreditava que

---

<sup>974</sup> SILVEIRA DA MOTTA, 1878, op. cit., p. 36.

<sup>975</sup> Ibid., p. 37.

<sup>976</sup> Ibid., p. 126.

<sup>977</sup> Cf. NARITA, Felipe Ziotti. Educação e tranquilidade pública no Império. **Ensaio de História**, Franca, v. 13, n. 1/2, p. 107-116, 2008.

<sup>978</sup> SILVEIRA DA MOTTA, 1878, op. cit., p. 39.



Ahi está o dedo da Providencia imprimindo o cunho da perfectibilidade indefinida do homem que formou á sua imagem. A este corre o dever, de identificar o amor da prole com a lei da continuidade do progresso. Outr'ora era o individuo procurando a união para a defesa, agora é a sociedade que precisa do concurso de cada um de seus membros, na razão de sua capacidade para que phenomenos vitaes se executem regularmente. N'este estado a necessidade individual da defeza não se faz sentir, a segurança de pessoa e de propriedade está garantida, e a ignorancia repousa.<sup>979</sup>

O governo das multidões, especialmente no contexto da vida urbana da segunda metade do século XIX, era uma das grandes preocupações desse amplo modelo de Silveira da Motta sobre os processos de educação da infância. O autor defendia o “refugio das crianças desamparadas e vagabundas para os asylos e colonias de educação” como o “mais poderoso meio de extinguir-se o dominio da criminalidade, e de fazer essa parte da população transviada destinguir-se pela prudencia, amor ao trabalho e honestidade”.<sup>980</sup> A lógica social dos desvalidos e os critérios morais de distinção social (visíveis na gramática moral da estima), temas devidamente tratados em capítulo anterior,<sup>981</sup> adicionavam outros componentes à configuração problemática do social e seu déficit: especialmente à luz do crescente movimento social abolicionista, na esteira do reformismo do gabinete Rio Branco e da lei de 1871, Silveira da Motta julgava “um verdadeiro contrasenso” o fato de “não se irem dispondo as cousas para a iniciação de uma aprendisagem que vá habituando essa massa servil a trabalho aperfeiçoado”. Afinal, os processos de educação, garantindo a reprodução e a ordenação da força de trabalho, mobilizavam o campo da moralidade para a garantia da ordem social, de modo que “contando com os recursos da intelligencia e adoçados os costumes, pelos bons sentimentos, possa opportunamente operar-se a transformação sem perigos nem abalos”.<sup>982</sup>

A bem da verdade, especialmente a partir dos anos 1870, os próprios critérios de obediência e de dignidade moral dos processos de educação captavam essa transição da força de trabalho e suas relações sociais de produção: a professora Guilhermina de Azambuja Neves, por exemplo, ensinava que “a escravidão é uma cousa contraria á religião de N. S. Jesus Christo, e se a temos entre nós é porque nossos maiores, por falta

---

<sup>979</sup> SILVEIRA DA MOTTA, 1878, op. cit., p. 38.

<sup>980</sup> Ibid., p. 126.

<sup>981</sup> Cf. Capítulo 7.

<sup>982</sup> SILVEIRA DA MOTTA, 1878, op. cit., p. 128.

de quem lavrasse a terra, mandaram buscar escravos em Africa”.<sup>983</sup> A solução, conforme as lições da professora, era que “a unica cousa que podemos fazer é extinguil-o, isso pouco a pouco, para evitar grandes prejuizos e desordens”. Não à toa, essas percepções eram ensinadas justamente à luz do respeito como campo de reconhecimento moral, pois “este não exclue a brandura das palavras e accções dos que mandam para com os que têm de obedecer”.<sup>984</sup> Nesse caso, as propostas de uma reforma social implicavam um lastro moral para o controle e a gestão de seus processos. Essa mobilização da gramática moral dos processos de educação para a tematização de problemas sociais, portanto, assinala dimensões da interface entre a própria esfera educacional e o amplo circuito de debates abolicionistas. Trata-se de uma configuração de momentos significativos para o entendimento das reformas dos anos 1870 também no sentido de um circuito interligado ao abolicionismo como movimento social, cuja composição policêntrica entrecruza uma heterogeneidade de grupos sociais, temáticas, debates e esferas de circulação.<sup>985</sup>

No caso de Silveira da Motta, essa via de moderação, pautando um reformismo social controlado pelos processos de educação, era uma das consequências mais práticas do projeto esboçado pelo autor. A educação da infância era pensada como uma regulação dos sentimentos e das paixões das massas populares: daí que, entre a formação da infância e a educação do povo, a estruturação do campo da moralidade era indispensável. Essas lições, segundo o autor, eram extraídas da própria história. Desse modo,

O dever do tempo para todos os governos é promover a educação e instrucção do povo; o perigo está na desigualdade e na proporção. A revolução franceza encontrou a França sem educação e instrucção popular, mas radiante de luz na sua instrucção secundaria e superior. E, pois, que não é licito estabelecer a igualdade da ignorancia força é que se estabeleça a igualdade da instrucção para as classes sociaes, e que se prefira a paz com a luz á indolencia nas trevas.<sup>986</sup>

O próprio governo constitucional-representativo, para Silveira da Motta, exigia uma “cultura intellectual do cidadão”: “por isso cumpre disciplinal-os para que se

<sup>983</sup> NEVES, Guilhermina de Azambuja. **Entretenimentos sobre os deveres de civilidade**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Typ. Cinco de Março, 1875. p. 54

<sup>984</sup> Ibid., p. 53.

<sup>985</sup> ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-1888)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. DRESCHER, Seymour. Civil society and paths to abolition. **História (Unesp)**, São Paulo, v. 34, n. 2, 2015.

<sup>986</sup> SILVEIRA DA MOTTA, 1878, op. cit., p. 10.

manterem e bem exercitem o governo de si mesmo”.<sup>987</sup> Aqui, a estruturação da moralidade na esfera educacional ganha concretude na medida em que o autor indica que justamente a sociedade civil e sua capacidade de dispor leis e de ser representada politicamente são reguladas pelo “conjuncto de costumes que só a educação dá, quando tem o cunho da influencia da religião, do amor da patria, da familia e do trabalho”. O ponto de vista de que parte Silveira da Motta – a saber, a constituição da infância e dos processos de educação em uma ideia de evolução social – é justificado na medida em que o autor, tematizando a moralização da reprodução da ordem social, acreditava que “cumpre fazer como os Lacedemonios que preferião educar os infantes aos adultos, porque podião disciplinar aquelles e estes tinham escapado de suas varas”. Tal proposta reconhecia que

É essencial, n’esta forma de governo, uma educação que imprimindo taes influencias revista o cidadão de toda dignidade moral e independencia; ensine-lhe onde acaba o direito do individuo e onde começa o da sociedade; como a virtude da parte e harmonisa com a virtude do todo para que ao passo que se julgue enobrecido, pelo sentimento de uma individualidade que não parece, aprenda por licções que fecundarão a experiencia, a se inclinar com respeito diante das duas potencias que circumscrevem a cada instante o circulo da sua actividade. A autoridade e a tradição [...] Eu procuro injectar ferro na alma dos meninos. Se eu consigo formar o temperamento moral a minha obra está feita [...] Não se póde recusar homenagem á pedagogia, que da porta da escola lança os olhos sobre o mundo, e sabe ver o homem no infante.<sup>988</sup>

Curiosa é a menção de Silveira da Motta a uma inspiração para a regeneração moral da sociedade por meio dos processos de educação: o autor assumia com entusiasmo a reforma prussiana feita sob Frederico Guilherme III, no início do século XIX, diante do fracasso militar prussiano contra as tropas de Napoleão Bonaparte. “Graças a homens como Guilherme de Humboldt, como Fichte, como Stein, d’essa data a 1813 a Prussia reorganizou a sua educação nacional”: escrevendo no fim dos anos 1870, certamente o autor estava impressionado com a organização nacional do Império Alemão no período e, sobretudo, com a vitória sobre os franceses em 1871, considerando que “as ultimas e

---

<sup>987</sup> SILVEIRA DA MOTTA, 1878, op. cit., p. 13.

<sup>988</sup> Ibid., p. 14.

assombrosas victorias da Prussia mostram a força da arma da educação e instrução”.<sup>989</sup> Embora pareça um pequeno detalhe, essa consideração desdobra um aspecto significativo para minha análise dos processos de educação da infância. Conforme a análise sugerida por Habermas, uma das marcas mais conhecidas da ampla reforma prussiana, envolvendo nomes da estatura de Wilhelm von Humboldt, Schleiermacher e Schelling, foi a institucionalização de um modelo moderno de ciência (*Wissenschaft*) e de ensino a partir da reivindicação de sua esfera particular de ação (independente, portanto, do controle institucional da Igreja e de grupos religiosos).<sup>990</sup> Tratava-se de efetivar a instrução no horizonte de uma cultura moral (*moralische Kultur*) condizente com a unidade da vida espiritual (*geistige*) da nação.<sup>991</sup> Como projeto de formação, a educação constituía uma esfera própria (livre do arbítrio de qualquer igreja) capaz de dispor o mundo da vida em sua totalidade. Nesse sentido, para além da disposição enciclopédica dos saberes, o modelo de ensino seria regido pelos imperativos da socialização e da integração social no esclarecimento e na organização da nação.<sup>992</sup>

A leitura feita por Silveira da Motta era bastante justificada, na medida em que enfatizava que “não se forma espírito nacional sem educação própria”.<sup>993</sup> A busca pelo povo – ou, nas palavras do autor, para “formar o nosso typo” – implicava o governo das “condições físicas, moraes e intellectuaes do nosso povo” a um só tempo “assentado sobre os costumes, predisposto a conceber de um modo racional a nossa vida social e política”.<sup>994</sup> Fundamentalmente, do governo dos processos de educação viria “o pão para o espírito da infancia e do qual depende o destino inteiro d’essa geração que se levanta [...] lança a instrução sobre a cabeça do pôvo, vós lhe deveis esse baptismo”.<sup>995</sup> Ainda na esteira dos entusiasmos com a organização prussiana, um longo texto de *O Globo* sobre o “ensino da infancia” lia a vitória militar germânica como triunfo da educação entendida também para além do campo institucional da escola: era um triunfo dos processos de educação, de modo que “bem se vê que a educação primordial não é obra solitaria [...] ao contrario, é caso particular na obra geral; é parte essencial de um todo variado e

---

<sup>989</sup> SILVEIRA DA MOTTA, 1878, op. cit., p. 11.

<sup>990</sup> HABERMAS, Jürgen. Die Idee der Universität. In: HABERMAS, Jürgen. *Zeitdiagnosen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003. p. 78-104.

<sup>991</sup> Ibid., p. 87.

<sup>992</sup> Ibid., p. 89.

<sup>993</sup> SILVEIRA DA MOTTA, 1878, op. cit., p. 47.

<sup>994</sup> Ibid., p. 11.

<sup>995</sup> Ibid., p. 32.

complexo; é gráo determinado, primeiro degráo da educação e primeiro passo dado no caminho escabroso da vida”. Nesse sentido, como modelo de gênese das inclinações humanas e de suas estruturas formativas do campo da moralidade,

Tudo o que constitue o homem, forças motores e organicas, instinctos, faculdades, existe na creança em estado embryonario, e só espera o desenvolvimento da natureza e da educação para consolidar-se e estender-se. A educação não crea faculdade, é sabido, pois só á natureza é dado este poder; vêm ellas da propria constituição do ente e das causas que influenciam em sua formação, e que, segundo outros, são como partículas da divindade que tem posto sob sua guarda e protegido mais á este do que áquelle individuo.<sup>996</sup>

No caso de Silveira da Motta, tratava-se de construir “as alianças da intelligencia com a fé, da liberdade com á moral, que se robustecem á grande luz diffundida pelo ensino”, de modo a “encaminhar-se o povo pelas vias da verdade e dos aperfeiçoamentos”.<sup>997</sup> Para tanto, inclusive, Silveira da Motta apregoava a necessidade de “fallar a linguagem propria ao desenvolvimento da intelligencia do recipendario, de accomodar o raciocinio á linguagem instinctiva da criança”, de modo a “habitual-a ao espirito de observação, de reflexão de estudo e de trabalho, e proceder a essa cultura apoiada na vista, na audição, no tacto, na olfação para bem encaminhar o estudo dos objectos, phisicos, psicologicos e moraes”.<sup>998</sup> As linhas de estruturação da moralidade na esfera educacional, portanto, amarravam todo o projeto de Silveira da Motta, que afirmava:

Sendo o fim de toda boa educação e instrucção fazer bons christãos e cidadãos uteis á patria e a si mesmo, a acção da escola deve constantemente ser empregada em desenvolver o espirito dos alumnos levando-os ao reconhecimento da harmonia das forças individues com a força collectiva e do engrandecimento da personalidade sob a condição do respeito a auctoridade.<sup>999</sup>

A polissemia do circuito de ideias dos anos 1870 e, sobretudo, a constituição da esfera educacional a partir das preocupações com a infância (entre os anos 1850 e 1870)

---

<sup>996</sup> Instrucção publica. **O Globo**, Rio de Janeiro, 16 ago. 1874.

<sup>997</sup> SILVEIRA DA MOTTA, 1878, op. cit., p. 140.

<sup>998</sup> Ibid., p. 60.

<sup>999</sup> Ibid., p. 62.

desmontam as teses de uma hipertrofia do Estado sobre a sociedade imperial. A atuação do Estado imperial, a bem da verdade, foi muito significativa por meio da legislação e dos decretos sobre a instrução pública. Contudo, a trajetória da esfera educacional, intimamente associada às imagens vinculadas à infância e sua educação, fica incompleta sem o alargamento do material de análise e da abordagem teórica. O problema, antes de dizer respeito apenas aos parâmetros de organização institucional da instrução pública, resvala nos *processos de educação* e em suas práticas que se estendem para muito além da escola. Nesse sentido, a forma social articula, em sua coerência interna, uma difusão de ideias e de preocupações com seus próprios horizontes de instituição (neste caso, a infância como os “futuros cidadãos” e “homens”). A profusão dessas discussões mostra justamente o contrário da imagem de um Estado imperial atuando sobre uma sociedade inarticulada, tibia, incompleta, inerte etc. Da educação da infância à elaboração do povo, portanto, o percurso é o da constituição da própria sociedade civil e de seu referente que, entrecruzado pela polissemia e pelos diversos matizes das posições dos agentes na esfera educacional, posiciona a educação da infância na estruturação da moralidade e de sua relação com valores. Nesse sentido, as disputas e as estratégias para a formação da infância, no limite, configuram uma dinâmica social que, buscando seu referente (o povo), tangencia os horizontes de uma sociedade civil problematizada nos processos de educação da infância e em seus elementos de estruturação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o longo e sistemático trajeto de pesquisa, gostaria de propor alguns nexos que articulam todo o trabalho. Minha proposta, aqui, é sintetizar algumas passagens fundamentais para meu argumento nesta tese, anteculando-as às preocupações básicas da investigação. Penso que essas considerações funcionam como uma tentativa de esclarecimento sobre o percurso, de modo que, para essa visão de conjunto sobre a pesquisa, pretendo reconstruir as temáticas e suas conexões com os eixos teóricos que orientaram meus passos na análise da documentação selecionada.

Analisei os nexos entre moral, educação e religião na elaboração de imagens sobre a infância na Corte durante o Segundo Reinado. Imagens que, articulando determinados saberes e especificidades daquele grupo social, foram inseridas na configuração social do Império brasileiro com a estruturação de relações no contexto de uma esfera educacional mais ampla. O arco cronológico delimitado (1854-1879), situado entre duas reformas importantes do ensino no Império, ofereceu a possibilidade de uma sistematização do material de pesquisa a partir de processos sociais fundamentais para a afirmação da vida imperial no Brasil. A *démarche* do presente trabalho, portanto, foi a interface entre essas imagens da infância e certo esforço de civilização levado a cabo pelos diversos grupos letrados do período imperial no sentido de uma rotinização da dinâmica social orientada a valores e, sobretudo, a uma prescrição estrutural do agir (moralidade). Todos esses movimentos e problemas possuem consequências importantes para os passos da pesquisa, de modo que tentei tratá-los de forma detida em cada um dos capítulos. Sintetizo, aqui, três importantes premissas teóricas que contituem o eixo do trabalho e procuram costurar os capítulos.

A primeira é diretamente derivada do ponto de partida das considerações acima: a moral, a educação e a religião – elementos entendidos como vetores de um esforço de *civilização* – são analisadas dentro de uma dinâmica maior: os *processos de educação*. Essa primeira premissa teórica, a partir da qual a tese parte, já assinala que não entendo “educação” no sentido mais estrito de escolarização, tampouco no sentido de “ensino” ou orientação em relação a conteúdos específicos do saber escolar. Certamente, a escola e o ensino (ou, nos termos da época, a instrução) são balizas importantes. Penso, contudo, que um entendimento de educação *stricto sensu*, ou seja, delimitado exclusivamente pela

escolarização, implica uma redução e uma restrição no entendimento do termo “educação” no Oitocentos, uma vez que o próprio material analisado assinala outras perspectivas de compreensão. É neste momento que o entrelaçamento entre moral, educação e religião pode ser pensado em sua estruturação: não falo em termos de conteúdos escolares ou matérias, mas como saberes que estruturalmente dispõem as percepções sobre a infância e sua educação. Esses elementos difusos, articulados em diversos suportes (livros didáticos, artigos em jornais, conferências etc.) e por diversos agentes, conformam a *praxis* social em uma preocupação formativa. Os *processos de educação* permitem um alargamento na análise, pois, desenvolvendo essa percepção ao longo do trabalho, além de alguns elementos formais da escolarização no período, pude investigar o próprio campo de intervenção social vinculado às preocupações com a infância. Os processos de educação situam as prescrições formativas elaboradas sobre a infância justamente na difusão dos valores como mediações sociais. Para além de qualquer núcleo institucional (escolas, institutos etc.), as percepções e as imagens da educação da infância são estruturadas mediante a difusão de processos na forma social e em seus pressupostos de organização.

Neste ponto, uma segunda premissa teórica que orientou o trabalho deve ser mencionada: a tangibilidade da forma social no período analisado. Ao longo dos capítulos, afirmo que a forma social disponível é reiterada em sua relação com valores – estes, então, são construídos e pensados a partir dos processos de educação. A visada da infância como a origem do futuro cidadão, com a mobilização do conjunto de valores socialmente disponíveis nos processos de educação, indica a relação da sociedade imperial com as condições estruturantes de sua própria produção e reprodução. Nesse sentido, meu argumento é que o entrelaçamento dos saberes destacados na pesquisa (moral, religião etc.) aponta uma *articulação coerente* de mecanismos de estruturação e de reprodução de formas do agir. Trata-se da elaboração de uma conformação às associações entre os indivíduos por meio da tradução daqueles saberes em valores disponíveis na gramática moral como prescrições de condutas e comportamentos sociais. Essa convergência entre a moralidade (prescrição estrutural do agir) e sua forma de visibilidade (a gramática moral) articula a relação fundamental de sentido referente aos valores mobilizados nos processos de educação. Tematizando as imagens da infância elaboradas no período, portanto, penso que este problema diz respeito aos próprios



horizontes sociais e políticos do Império como reconhecimento da *efetividade* de sua *sociedade* e de seus mecanismos de constituição, problematização e proatividade.

A partir do ponto acima, menciono agora uma terceira e última premissa fundamental: a estruturação da forma social é acompanhada *pari passu* a certas percepções sobre sua ordenação dentro dos processos de educação vistos como conjunto. Moral, educação e religião são componentes pensados na própria construção de uma modernidade no Império brasileiro, de modo que não são tratados como arcaísmos coloniais ou elementos “tradicionais” disfuncionais e desarticulados de uma sociedade moderna (como se fossem heranças coloniais reiterativas do arcaísmo que situava o Império fora do lugar das transformações sociais oitocentistas ou em descompasso com ideias “estrangeiras”). Trata-se, com efeito, da percepção da educação, da moral e da religião como conjunto articulado dentro da *formação social*, buscando alternativas para alguns dualismos que, conforme discuti nos capítulos desta tese, esfumam a efetividade histórica da estruturação de uma forma social no Brasil imperial. Nesse sentido, a tangibilidade daquela sociedade pode ser pensada em dois níveis: (1) como campo e condição de publicidade em que os diversos agentes mobilizam a difusão de ideias e projetos sobre a educação da infância (o que chamei de esfera educacional); (2) como o referente daqueles saberes difusos sobre a infância, tangenciando a vida social como uma dinâmica de produção e reprodução de uma sociedade imperial ou como fundamentos de uma forma social em geral (retomarei este ponto um pouco adiante).

Mais do que um meio para a difusão de temas relativos à educação da infância, a esfera educacional representa uma *especificação* e um *desdobramento interno* da sociedade imperial. Por que falar de uma esfera educacional e não de debates sobre educação em uma esfera pública? Minha escolha, antes de qualquer preciosismo terminológico, implica a própria abordagem que sugiro para o material de pesquisa. Se os debates e as condições de crítica respaldados pelos elementos da esfera pública (imprensa, circulação de livros, parlamento etc.) sublinham a elevação da *praxis* cotidiana a temas de interesse de uma vida coletiva elaborada mediante um debate de razões, a esfera educacional, como recorte específico dessa estruturação das pautas públicas, demarca justamente a *especificidade* e o *espaço* dos temas de educação da infância dentro do circuito de ideias e debates do Império. Esse processo de diferenciação é entendido tanto no sentido de uma formatação do público (a infância, os letrados, o “povo” etc.) quanto no sentido de um conjunto de processos sociais *especificamente* elaborados

(imprensa direcionada a temas educacionais, livros didáticos, conferências públicas, conferências pedagógicas etc.). A diferenciação e a especificação dos processos de educação, bem como sua tematização pública a partir do conjunto da sociedade imperial, indicam um movimento de conversão daquela própria sociedade sobre si, ou seja, um *desdobramento interno* efetivamente articulado e discutido mediante razões em um circuito de produção, distribuição e visibilidade de temas e ações. Os processos de educação não são tematizados como apêndices de uma esfera pública, mas como polos de estruturação da forma social em uma relação com valores. É do interior dessa especificidade da esfera educacional e dos debates de educação que a condição de publicidade expõe os nexos entre os diversos saberes em circulação e a efetividade da rotinização dos valores na formação social.

Aqueles saberes sobre a infância, articulados às mediações da formação social e às posições elaboradas pelos autores, constituem um contexto interpretativo coerente para as ações e seus valores. Esse entendimento demarca a posição teórica que tento sustentar nesta tese, ou seja, uma alternativa para contornar dualismos e interpretações que analisam a formação do Brasil a partir de suas *faltas*. Nesse sentido, tentei construir uma abordagem deliberadamente afastada de dualismos teóricos como moderno/arcaico, inautenticidade/autenticidade cultural, importação de ideias etc. No limite, creio que muitas dessas teorias histórico-sociais (algumas discutidas explicitamente no corpo da tese) repõem esquemas teleológicos sustentados em “modelos puros” e seus desvios, tornando opacas as mediações de historicidade e a efetividade de processos na formação social. Essa percepção, portanto, foi minha alternativa teórica para posicionar o trabalho em uma perspectiva desvinculada de qualquer tipo de inacabamento histórico ou incompletude sociológica (caminhos a que aquelas teses, no limite, podem conduzir).

A partir desses eixos teóricos, desdobrei alguns movimentos importantes para o desenvolvimento da pesquisa. A moralidade, como prescrição estrutural das condutas, é pensada em estreita vinculação com a religião. Esses vínculos não são institucionais (no sentido da heteronomia de uma forma social dependente de uma igreja, de um conjunto dogmático etc.). Trata-se de uma *relação com valores*, já que a religião é entendida, sobretudo, como forma de cultura. Dentre o conjunto bastante diverso de autores analisados na pesquisa, por exemplo, pouquíssimos eram clérigos ou estavam institucionalmente engajados com Roma e o papado. A grande maioria é composta de grupos civis. Nos processos de educação, essa interdependência entre os campos da

moralidade e da religião é a linha de força que atravessa as pautas de formação da infância e a esfera educacional – por isso, muitas vezes fiz referência a um componente de *estruturação* daquela esfera. Não se trata, bem entendido, de uma “sociedade tradicional”, tampouco de uma herança colonial (no sentido de uma estrutura que reitera o “atraso” e a incompletude histórico-sociológica da formação social) ou de um resquício “arcaico” em uma modernização incompleta – como se a formação social refletisse a condição refratária de um antigo espaço colonial aos temas e circuitos da modernidade e ao sistema-mundo capitalista na segunda metade do século XIX, bloqueando qualquer autonomização da modernização. Trata-se, antes, da historicidade da própria formação social e de sua inserção na modernidade do século XIX a partir das especificidades de suas mediações internas.

Procurei situar essas mediações justamente como condições de inserção dos preceitos de educação da infância em sua abertura aos processos sociais. Nesse sentido, a articulação de saberes e de suas linhas de estruturação pautadas na religião e no campo da moralidade sublinha justamente a dinâmica social do Império brasileiro em sua relação com valores. Quando mobilizei o tema da tradição, o movimento consistiu em assinalar duas dimensões bem delimitadas nos processos de educação da infância: (1) a fundamentação de Cairu para uma ética do agir, que repõe a religião e a moralidade como núcleos de regulação moral tanto no sentido formativo da infância quanto no desenvolvimento da formação social (articulando o comércio, a sociabilidade e o Estado em uma relação com valores), e (2) as prescrições em relação aos costumes, orientando os comportamentos a partir de uma substância da eticidade que conformaria algumas imagens sobre a coesão moral de um povo e de uma nação. A rigor, a mobilização do tema da tradição amarra *pontualmente* algumas determinações do campo da moralidade a certa eticidade e moralidade dos costumes. Não se trata, portanto, de uma disposição estrutural da formação social, como se houvesse um bloqueio a dinâmicas de transformação mais amplas (o próprio cuidado com a infância e a esfera educacional, por exemplo, dinamizam elementos importantes da modernidade imperial no Brasil).

Dessa percepção, aliás, derivei outra ideia vinculada aos processos de educação e à elaboração de imagens e saberes sobre a infância: até que ponto a secularização pode ser entendida, no caso do Império brasileiro, como o “abandono” da religião? Meu argumento procura matizar bastante esse problema. Creio que os caminhos apontados na tese ajudam a sustentar essa problematização. Desde o início, a própria difusão dos

processos de educação evidencia que os conteúdos de religião não estão apenas associados à ideia do catecismo nem da história sagrada (não estão, portanto, concentrados em disciplinas escolares, divisões curriculares etc.). Eles estão *estruturalmente dispostos* nos processos de educação dentro dos valores da moralidade (não à toa, aliás, passagens bíblicas inteiras são constantemente reiteradas em livros escolares de leitura e de história, por exemplo). A difusão desses valores e saberes, a princípio, indica uma configuração policêntrica na medida em que pode ser percebida em diversos materiais e autores: para além da profusão das formas de exposição, contudo, acredito que há uma relação estrutural nessa disposição. Portanto, não são resquícios nem elementos contingentes: são, antes, relações de sentido com que os agentes pensam o agir e sua moralização, interpretando a formação da infância a partir de condutas.

Como visibilidade e possibilidades de juízo sobre o agir, as condutas e sua educação são indissociáveis de uma preocupação direcionada à civilização da infância. A civilidade, a polidez e as boas maneiras expressam certas expectativas morais quanto à ação na medida em que fazem referência à estrutura de valores que conforma a sociedade. Essa é justamente uma diferença fundamental entre a abordagem da civilidade e da polidez nas sociedades de corte e de Antigo Regime e a investigação histórico-social centrada no Império brasileiro. Temas como a estima e a honra na documentação pesquisada, extraídos de textos comumente referidos a autores dos séculos XVI e XVII, não são pensados a partir de critérios nobiliárquicos ou de nascimento (eles pouco tem a ver, aliás, com a polidez Renascentista e as maneiras cortesãs). Essas percepções são desenvolvidas como categorias valorativas da ação internamente dispostas na construção, na produção e na reprodução da sociedade imperial, ou seja, como valores rotinizados a partir dos quais as interpretações de sentido do agir remetem a uma imagem da ordem social e a uma prerrogativa estrutural dos processos de educação. Uma vez que a abordagem circunscreve uma dinâmica histórica, a análise dos preceitos de civilidade (honra, estima, polidez, afabilidade etc.) não diz respeito a uma configuração aristocrática, tampouco a uma sociedade de corte. O problema, antes, está na capacidade de universalização de um código moral: trata-se de um mecanismo de reconhecimento e de estima disposto para a formação dos futuros *cidadãos* sob uma monarquia constitucional, no século XIX, cuja formação social remete a um antigo espaço colonial.

Uma dimensão importante nessa abordagem da estima social nos processos de educação é a ênfase nos critérios morais do reconhecimento. O problema é discutido,

sobretudo, como consideração dos valores do agir, assumindo como referente o campo da moralidade, que cifra os componentes da civilidade a partir de sua prescrição estrutural, situando a polidez, a afabilidade e a honra não apenas como decoros exteriores, mas como a visibilidade dos valores internos da boa educação. O reconhecimento e a estima, juízos derivados de elementos relacionais da interação social, rotinizam os valores da moralidade, interpretando-os como estruturas (e não elementos meramente contingentes) referentes ao agir e às práticas de educação. Aqui, as expectativas de condutas articulam as percepções de “educabilidade” da infância a uma *gramática moral* que dispõe os elementos do reconhecimento como valores da intenção das ações. Elaboradas e reafirmadas em uma estrutura de sociabilidade, a moral e a religião conformam as ações tanto no sentido propriamente pedagógico de uma prescrição estrutural das condutas educadas quanto na mobilização de elementos galvanizadores dos processos de educação (família, mãe, escola etc.). A relação com valores elaborada na esfera educacional, portanto, aborda a infância a partir de um ângulo de visibilidade em que o valor das condutas e das intenções fica entrelaçado a critérios de estima social. Essa ampla dinâmica de reconhecimento, que perpassa todos os capítulos, realça o estabelecimento de uma gramática moral básica para a coerência e as mediações da sociedade imperial.

É como nexos para superar a particularidade dos interesses dos indivíduos na sociedade civil que essa estruturação da moralidade orienta a *praxis* social nos processos de educação. Sua objetivação é a gramática moral vinculada à formação da infância. Os particularismos, então, são contextualizados pela dinâmica moral do reconhecimento e da estima. Dos preceitos formativos da boa educação (anos 1850 e 1860) até a configuração problemática do social e de seus déficits (anos 1870), essa gramática articula a configuração social em suas mediações internas de valor (trabalho, virtudes, dignidade, vícios etc.). Nesse sentido, pensada mediante aquela via de mão dupla pretendida em sua educação (formar o *homem* e o *cidadão*), a infância objetiva a aderência daqueles saberes e valores (dispostos a partir da moral, da religião e da educação) a uma *interrelação* entre a dignidade moral da pessoa privada e suas prerrogativas civis no pertencimento ao espaço político (público) da nação. À luz dessa perspectiva, os polos homem/cidadão não são entendidos puramente como uma diferenciação ou contrariedade (como se houvesse um *homem* diferenciado do *cidadão*), mas como uma dualidade constitutiva da fundamentação moral da sociedade e de seus intercâmbios. Essa interrelação, uma vez

interpretada a partir das mediações da gramática moral, compõe o que, no decorrer da pesquisa, chamei de nexos de moralidade – ou seja, um contexto prescritivo para o agir.

Talvez o modo como analisei a diversidade de autores e suportes (livros didáticos, jornais, registros manuscritos, decretos etc.) seja uma sistemática excessivamente sumária, apagando matizes políticos importantes em algumas posições. Assumindo esse risco, minha preocupação foi demonstrar, nos processos de educação da infância, a construção de uma gramática moral básica a partir da elaboração de imagens e saberes sobre aquele elemento da sociedade imperial. Gramática que, para além dos diversos matizes e posições políticas, sociais e institucionais dos agentes, está respaldada em uma estrutura da moralidade – entendida como condição para a interpretação da infância dentro da vida social em geral. Para tanto, tomei como eixo a conformação de saberes e valores (moral, virtudes, religião etc.) que estruturalmente dispõem aquela gramática no período. Portanto, para além dos matizes inegavelmente importantes, minha hipótese é que, no caso da esfera educacional e especificamente nas preocupações e cuidados com a formação da infância, aquelas linhas estruturais subjazem às diferenciações. É justamente a partir dessa estruturação que os agentes e os circuitos de ideias sobre a educação da infância propõem suas estratégias e argumentos sobre (1) a *construção da ordem imperial*, (2) a *reprodução da sociedade imperial* e (3) a *instituição de uma forma social*:

1. A *construção da ordem imperial* implica um entendimento da educação da infância como condição para o estabelecimento da ordem política imperial. Essa é a elaboração assumida pela pioneira apreensão sistemática dos processos de educação da infância a partir da teoria das simpatias de um Cairu. Também penso sob essa caracterização, por exemplo, as ideias de regeneração moral no sentido do Gonçalves de Magalhães dos anos 1830 (proposta, neste último caso, profundamente imbuídas de um espiritualismo Romântico eivado pela religião cristã). Aqui, a construção e a conformação da ordem social são pensadas como origem da própria nação em seu horizonte cultural e de valores (reconhecida) dentro de uma tentativa tripla de construção do espaço imperial, de sua sociedade e dos contextos morais para o agir.
2. A *reprodução da sociedade imperial*, ao passo que assume como ponto de origem da nação a construção da ordem política imperial, desenvolve a formação social assumindo o pressuposto de que as formas de cultura são plenamente desenvolvidas a partir de um núcleo originário – a infância – configurado e modelado por etapas e pelo

governo de seu desenvolvimento temporal. Aqui, o ideal de moralidade e sua interrelação com o religioso conjugam um projeto de formação (muito marcante nos anos 1850 e 1860), ou seja, um cultivo que, mediado pelo campo da moralidade, garantiria o ordenamento e a reprodução interna das condições e dos valores de uma sociedade imperial (portanto, a legitimação de uma sociedade tratada especificamente, ou seja, como sociedade *imperial*). Especialmente nos anos 1870, à luz do entendimento da infância como problema social e da ênfase na gestão das multidões (o que eu chamei de *configuração problemática do social*), essa interpretação da lógica de reprodução de uma sociedade imperial é abordada de maneira sistemática pelas conferências do conselheiro Manoel Francisco Correia, por exemplo.

3. A *instituição de uma forma social* desdobra, nos processos de educação, o campo da moralidade e de sua genealogia (a infância) *para além* da especificação de uma sociedade (por exemplo, uma sociedade entendida como sociedade *imperial*). Trata-se, antes, de um entendimento mais genérico da vida social como forma social, de modo que a própria estruturação dos processos de educação em torno da moralidade funciona muito mais como pressuposto de toda organização social possível do que como mecanismo de reprodução de um modelo efetivado. Esse pressuposto dos fundamentos da forma social é partilhado tanto pelos ideais de reprodução da sociedade imperial quanto pelas propostas de construção da ordem social (uma vez que a construção e a reprodução de uma sociedade imperial implicam certa universalização moral dos pressupostos que as sustentam). Creio, contudo, que seu isolamento em uma tipologia particular pode ser útil para o entendimento dos diversos conjuntos das agendas reformistas nos anos 1870, especialmente em relação aos argumentos republicanos. Com críticas incisivas à monarquia e à organização da sociedade imperial, aqueles grupos, quando pensavam a infância e sua educação, não abandonavam a moralidade nem o campo da religião como condições universais da instituição de uma vida coletiva.

Embora muitas vezes interligados, esses três momentos – intimamente vinculados ao desenvolvimento do conceito da moralidade e da religião na educação da infância – podem ser diferenciados a partir dos matizes de posições dentro do eixo estrutural dos processos de educação. As três dinâmicas mencionadas acima são vetores que organizam os processos de educação a partir de processos da sociedade. Ao longo da pesquisa, tentei

demonstrar como aquelas dimensões conformam as próprias orientações de sentido que os agentes atribuem a suas ideias e projetos a partir das imagens da infância e de sua educação. Nesse sentido, a tipologia sugerida indica menos uma organização cronológica rígida do que uma tentativa de síntese empírica e teórica dos diversos projetos e ideias em torno da educação da infância e seus nexos sociais. Na medida em que sintetiza os argumentos dos diversos conjuntos documentais, essa pequena tipologia não deixa de tentar assinalar as contingências entre as preocupações dos agentes e seu horizonte histórico efetivo (tal como espero ter desdobrado nos capítulos desta tese), organizando os problemas da construção, da produção e da reprodução da sociedade a partir dos nexos oferecidos pelos processos de educação.

Nexos, estes, que articulam os saberes sobre a infância e suas imagens em um movimento que tematiza a sociedade imperial e suas dinâmicas próprias. Balizando o trabalho em dois documentos legais (as reformas empreendidas por Couto Ferraz e Leôncio de Carvalho), procurei, para além das instituições do Estado imperial, percorrer um caminho que privilegia certas linhas de força elaboradas por uma sociedade civil que, longe da tibieza e do inacabamento diante de um Estado hipertrofiado, articulava os horizontes políticos e culturais da nação a partir de preocupações com a infância.



## REFERÊNCIAS

### *Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro*

- Notação 11.2.5 – Instrução Pública – Programmas, pontos, provas e pareceres.
- Notação 11.2.15 – Instrução Pública – Ensino Público.
- Notação 11.2.30 – Instrução Pública – Relatorios e officios.
- Notação 11.3.34 – Instrução Pública – Livro e material escolar.
- Notação 11.4.12 – Instrução Pública – Conselho de Ensino.
- Notação 12.3.21 – Instrução Pública – Províncias (São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro).
- Notação 12.4.19 – Instrução Pública – Ensino particular (1873-1875).
- Notação 12.4.20 – Instrução Pública – Ensino particular (1874-1878).
- Notação 12.4.21 – Instrução Pública – Escolas particulares (1876-1880).
- Notação 12.4.22 – Instrução Pública – Escolas particulares.
- Notação 15.3.8 – Instrução Pública – Conferencias Pedagogicas (1872-1874).
- Notação 15.3.9 – Instrução Pública – Conferencias Pedagogicas (minutas e officios).
- Notação 15.3.10 – Instrução Pública – Conferencias Pedagogicas (1874).
- Notação 15.3.11 – Instrução Pública – Conferencias Pedagogicas (1875).
- Notação 15.3.12 – Instrução Pública – Conferencias Pedagogicas (1875).
- Notação 15.3.13 – Instrução Pública – Conferencias Pedagogicas (1880-1889).

### *Arquivo Nacional (Rio de Janeiro)*

- IE-5-2. Código de fundo: 93. Série Educação. Seção de guarda: CODES.
- IE5-2 – N. 512-75 – Série Educação, CODES, Cód. Fundo: 93.
- IE5-2 – N. 1031-75 – Série Educação, CODES, Cód. Fundo: 93.
- IE5-2 – N. 1409-75 – Série Educação, CODES, Cód. Fundo: 93.

IE-5-22. Código de fundo: 93. Série Educação. Seção de guarda: CODES.

IE-5-23. Código de fundo: 93. Série Educação. Seção de guarda: CODES.

IE5-125 – Série Educação, CODES, Cód. Fundo: 93.

IE-5-525. Código de fundo: 93. Série Educação. Seção de guarda: CODES.

**Instrução Publica.** Conferencias Pedagógicas celebradas na cidade do Recife. Recife: Typ. de M. Figueirôa, 1879.

*Biblioteca Nacional (Rio de Janeiro)*

A. Positivismo. **A Crença**, Rio de Janeiro, n. 24, 1875.

A instrução e a educação. **O Apostolo**, Rio de Janeiro, n. 5, 14 jan. 1877.

**A Revolução Pacífica.** Rio de Janeiro, n. 98, set. 1862.

ARSEOS. Philosophia moral e politica. **Revista Popular**, Rio de Janeiro, v. 14, 1862.

ALMEIDA, Manoel Antonio. Civilização dos indígenas. **Correio Mercantil**, Rio de Janeiro, 13. dez. 1851.

ALMEIDA, J. M.; CHAVES, H. Introdução. **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 1, 1876.

AZEVEDO, Augusto César de Miranda. Darwinismo, seu passado, seu presente e seu futuro. **Conferências Populares**, n. 1, jan. 1876.

AZEVEDO, Teixeira de. A imprensa perante a instrução publica. **Instrução Nacional**, Rio de Janeiro, n. 2, 1874.

BARBOSA, Januario da Cunha. Importancia de huma boa educação. **Minerva Brasiliense**, Rio de Janeiro, 1 dez. 1843.

BARRAU, Theodore. **Os deveres dos meninos para com seus pais.** Pernambuco: Typ. Classica, 1872.

BERGASSE, Nicolas. Educação. **A Verdadeira Instrução Publica**, Rio de Janeiro, 15 nov. 1872.

BORGES, Abilio Cesar. **Discurso que por ocasião da solemnidade da distribuição de prêmios do Collegio Abilio a 11 de abril de 1875 proferiu seu director.** Rio de Janeiro: Typ. do Globo, 1875.

\_\_\_\_\_. **Terceiro livro de leitura para uso da infância brasileira.** Bruxelas: Typ. E. Guyot, 1870.

\_\_\_\_\_. **Vinte annos de propaganda contra o emprego da palmatoria.** Rio de Janeiro: Typ. Cinco de Março, 1876.

BRAGA, Joaquim Gomes. Cartas a J. Simões. **Revista Mensal da Sociedade Ensaios Litterarios**, Rio de Janeiro, 1874.

\_\_\_\_\_. Da mulher e sua educação. **Revista Mensal da Sociedade Ensaios Litterarios**, Rio de Janeiro, 1873.

BRASIL. Decreto de 17 de fevereiro de 1854. In: BRASIL. **Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1854.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878a. Parte II.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. In: BRASIL. **Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1827.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878b. Parte I. p. 72.

CALÓGERAS, João Batista. Instrucção. **Revista Popular**, Rio de Janeiro, v. 1, 1859.

CAMPOS, Augusto Ferreira. O professor público primário. **A Escola**, Rio de Janeiro, 1878.

CARVALHO, Augusto de. Educação da mulher. **Jornal do Povo**, Rio de Janeiro, 16 jan. 1879.

\_\_\_\_\_. Programma. **Jornal do Povo**, Rio de Janeiro, 11 jan. 1879.

CARVALHO, Leôncio de. Decreto 7247 de 19 de abril de 1879. In: BRASIL. **Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1879.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1880. Parte I. p. 196-217.

CASTILHO, Antonio Feliciano de. A mulher. **Jornal do Povo**, Rio de Janeiro, 22 jan. 1879.

CASTILHO, Francisco Alves da Silva. **Manual explicativo do methodo de leitura denominado “Escola brasileira”.** Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert, 1859.

CAUCHY, Agostinho. Sete licções de physica geral. **A Crença**, Rio de Janeiro, n. 22, 1875.

CHANNING, William Ellery. Necessidade de instrucção para o povo. **A Instrucção Publica**, Rio de Janeiro, n. 18, 10 ago. 1872.

Collegio da Immaculada Conceição. **Almanak Laemmert**, Rio de Janeiro, p. 635, 1876.

Collegio Francez. **Almanak Laemmert**, Rio de Janeiro, p. 579, 1878.

**Compendio de Geographia para uso das aulas de primeiras lettras.** Pernambuco: Typ. de Santos, 1836.

CONY, Augusto Candido Xavier. Mais uma conferência (I). **Instrucção Nacional**, Rio de Janeiro, n. 1, 1873.

\_\_\_\_\_. Mais uma conferencia (II). **Instrucção Nacional**, Rio de Janeiro, n.2, 1874.

CONY, Augusto Candido Xavier; COSTA E CUNHA, Antonio Estevam. Iniciação. **Instrucção Nacional**, Rio de Janeiro, n. 1, 1873.

CORREIA, Manoel Francisco. Instrucção publica. **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 1, 1876a.

**Correio Mercantil**, Rio de Janeiro, 31 out. 1852.

**Correio Mercantil**, Rio de Janeiro, 21 jan. 1853.

**Correio Mercantil**, Rio de Janeiro, 2 jan. 1854.

**Correio Mercantil**, Rio de Janeiro, 11 out. 1854.

**Correio da Tarde**, Rio de Janeiro, 21. nov. 1855.

COSTA, Antonio. **A instrucção nacional**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1870.

COSTA, Claudio Luiz da. Discurso. **Revista Mensal da Sociedade Ensaios Litterarios**, Rio de Janeiro, 1863.

COSTA E CUNHA, Antonio Estevam. A bibliotheca e a caixa escolar. **A Escola**, Rio de Janeiro, p. 78-79, 1877.

\_\_\_\_\_. O ensino primário e seus methodos. **A Instrucção Publica**, Rio de Janeiro, n.7, 26 maio 1872.

COUTO FERRAZ, Luiz Pedreira do. Decreto de 17 de fevereiro de 1854. In: BRASIL. **Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1854**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878. Parte II. p. 59.

D. C. O poder da bondade. **A Escola**, Rio de Janeiro, p. 109-112, 1877.

É uma cousa muito simples. **A Escola**, Rio de Janeiro, p. 145-146, 1877.

EDOM, Jacques. **Resumo da história sagrada**. Rio de Janeiro: Academia de J. G. de Azevedo, 1877.

Educação religiosa. **A República**, Rio de Janeiro, n. 598, 1873.

ELIZA. Trabalhar e poupar (III). **A Escola**, Rio de Janeiro, p. 229-230, 1877.

\_\_\_\_\_. Trabalhar e poupar (IV). **A Escola**, Rio de Janeiro, p. 242-244, 1877.

FERNANDES PINHEIRO, Joaquim Caetano. **Apontamentos religiosos**. Rio de Janeiro: Typ. do Diario de A. & L. Navarro, 1854.

\_\_\_\_\_. **Cathecismo da doutrina christan**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1857.

\_\_\_\_\_. Educação e illustração. **Revista Popular**, Rio de Janeiro, v. 1, 1859.

\_\_\_\_\_. **Episodios de historia pátria contados á infancia**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1860.

\_\_\_\_\_. **Grammatica da infancia dedicada aos srs. Professores d'instrucção primaria**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1864.

\_\_\_\_\_. **Historia do Brasil contada aos meninos**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1870.

FERREIRA, Félix. **A educação da mulher**: notas colligidas de varios autores. Rio de Janeiro: Typ. Hildebrandt, 1881.

\_\_\_\_\_. A educação da mulher (II). **A Mãe de Familia**, Rio de Janeiro, n. 9, maio 1879.

\_\_\_\_\_. A educação da mulher (III). **A Mãe de Familia**, Rio de Janeiro, n. 11, jun. 1879.

\_\_\_\_\_. **Noções de vida doméstica adoptadas com accrescimos do original francez, á instrucção do sexo feminino nas escolas brazileiras**. Rio de Janeiro: Typ. de Dias da Silva Junior, 1879.

\_\_\_\_\_. **Selecta dos autores classicos**. Rio de Janeiro: Serafim José Alves, 1870.

FERREIRA, Silvestre Pinheiro. Ideia de uma Sociedade Promotora de Educação Industrial. **Nitheroy**, Paris, t. 1, n. 2, p. 131-137, 1836.

FLEURY. **Cathecismo historico ou compendio da história sagrada**. Lisboa: Officina de Miguel Rodrigues, 1774.

\_\_\_\_\_. **Pequeno cathecismo historico contendo em compendio a história sagrada**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1856.

FONSECA, A. J. P. **Collecção completa das máximas, pensamentos e reflexões do marquez de Maricá**. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1850.

FRAZÃO, Manoel José Pereira. A provocação. **A Verdadeira Instrucção Publica**, Rio de Janeiro, 30 jun. 1872.

GARRETT, Almeida. **Da educação**. Porto: Moré, 1867.

GARRIDO, Fernando. A republica democratica federal e universal. **A República**, Rio de Janeiro, n. 280, 1872.

GAUME, Jean-Joseph. O signal da crus no seculo XIX. **O Apostolo**, Rio de Janeiro, 19 jan. 1877.

GOMENSORO, Eugenio Lopes de. Como se forma a messalina. **Revista Mensal da Sociedade Ensaos Litterarios**, Rio de Janeiro, 1863.

H. A. O respeito. **A Mãe de Familia**, Rio de Janeiro, n. 7, abr. 1879.

Instrucção e educação. **A Instrucção Publica**, Rio de Janeiro, n. 4, 1872.

Instrucção, educação e religião. **A Escola**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 170-171, 16 mar. 1878.

Instrucção, educação e religião. **A Escola**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 179-181, 23 mar. 1878.

Instrucção publica. **O Globo**, Rio de Janeiro, 16 ago. 1874.

JANET, Paul. A vida em família. **A Instrucção Publica**, Rio de Janeiro, n. 15, 1872.

LABOULAYE, Edouard. Da educação dada a nós mesmos (I). **A República**, Rio de Janeiro, n. 62, 1871a.

\_\_\_\_\_. Da educação dada a nós mesmos (II). **A República**, Rio de Janeiro, n. 64, 1871b.

\_\_\_\_\_. Da educação dada a nós mesmos (III). **A República**, Rio de Janeiro, n. 66, 1871c.

LEITÃO JUNIOR. Bibliographia. **Revista Mensal da Sociedade de Ensaos Litterarios**, Rio de Janeiro, n. 5, 31 ago. 1872.

LEITÃO, Feliciano. Discurso. **Revista Mensal da Sociedade Ensaos Litterarios**, Rio de Janeiro, n. 9, 1866.

LEMOS, Miguel. O ensino publico (II). **A Idéa**, Rio de Janeiro, n. 3, 1874.

LEMOS, Miguel; SOUZA, Teixeira de. O nosso ideal politico. **A Idéa**, Rio de Janeiro, n.1, 1874.

LISBOA, José da Silva. **Cartilha da escola brasileira para instrucção elementar na Religião do Brasil**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1831.

\_\_\_\_\_. **Escola brasileira ou instrucção útil a todas as classes**. Rio de Janeiro: Typ. de Plancher-Seignot, 1827a. (Vol. 1)

\_\_\_\_\_. **Escola brasileira ou instrucção útil a todas as classes**. Rio de Janeiro: Typ. de Plancher-Seignot, 1827b. (Vol. 2)

LOPES, Antonio Castro. **A educação**. Rio de Janeiro: Typ. Perseverança, 1865.

LUZ, Alambary. A escola e o trabalho. **A Instrução Publica**, Rio de Janeiro, n. 1, 13 abr. 1872a.

\_\_\_\_\_. Apresentação. **A Instrução Publica**, Rio de Janeiro, n. 1, 13 abr. 1872b.

\_\_\_\_\_. O ensino primario. **A Instrução Publica**. Rio de Janeiro, n. 5, 12 maio 1872c.

\_\_\_\_\_. O professorado primário. **A Instrução Publica**, Rio de Janeiro, n. 2, 28 abr. 1872d.

LUZ, Américo da. A mulher e a infância. **O Echo Social**, Rio de Janeiro, 13 abr. 1879.

**Lyceo Roosmalen**. Revista Popular, Rio de Janeiro, v. 2, 1859.

MACEDO, Joaquim Teixeira de. Pestalozzi e a educação humana. **Revista Brasileira**, Rio de Janeiro, p.419-432, jun./set. 1879.

MAGALHÃES, Domingos José Gonçalves de. A velhice. **Revista Popular**, Rio de Janeiro, v. 14, 1862.

MALDONADO BANDEIRA, José das Neves. **Compendio da Historia do Antigo e Novo Testamento**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1878.

Meios de governo, Instrução publica. **Jornal dos Debates Politicos e Litterarios**, Rio de Janeiro, 25 jan. 1838.

Mercadorias de luxo. **O Globo**, Rio de Janeiro, 10 mar. 1877.

NEVES, Guilhermina de Azambuja. **Entretenimentos sobre os deveres de civilidade**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Typ. Cinco de Março, 1875.

Notícias diversas. **Correio Mercantil**, Rio de Janeiro, 29. mar. 1862.

O. B. Os jesuitas e o século. **A República**, Rio de Janeiro, n. 346, 1872.

**O Mentor da Infância**. Salvador, 7 nov. 1846.

**O Mentor da Infância**. Salvador, 14 nov. 1846.

**O Mentor da Infância**. Salvador, 10 nov. 1846.

OLIVEIRA, Candido Baptista de. Bossuet e Vico. **Revista Brasileira**, Rio de Janeiro, v.1, p. 364-367, 1857.

ORTIGÃO, Ramalho; QUEIROZ, Eça de. As farpas (março de 1872). **A República**, Rio de Janeiro, n. 379, 1872.

PINHEIRO, José Pedro Xavier. **Epítome da historia do Brasil desde o seu descobrimento até 1857**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert, 1864.

PONTES, Antonio Marciano da Silva. **Compendio de Pedagogia**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Typ. da Reforma, 1873.

Programa, Crise política do Brasil. **Jornal dos Debates Politicos e Litterarios**, Rio de Janeiro, 11 jan. 1838.

Programa, Crise política do Brasil. **Jornal dos Debates Politicos e Litterarios**, Rio de Janeiro, 18 jan. 1838.

REBOUÇAS, André. Caixas Economicas I. **O Vulgarizador**, Rio de Janeiro, n. 26, 1878a.

\_\_\_\_\_. Caixas Economicas II. **O Vulgarizador**, Rio de Janeiro, n. 27, 1878b.

\_\_\_\_\_. Caixas Economicas VI. **O Vulgarizador**, Rio de Janeiro, n. 31, 1878c.

\_\_\_\_\_. Caixas Economicas VII. **O Vulgarizador**, Rio de Janeiro, n. 32, 1878d.

REIS, Aarão. O progresso e o christianismo. **Revista Acadêmica**, Rio de Janeiro, n. 1, 1873.

RIBEIRO JUNIOR, João Antonio de Souza. Discurso. **Revista Mensal da Sociedade Ensaios Litterarios**, Rio de Janeiro, 1863.

ROCHA, Justiniano José. **Colleção de fabulas imitadas de Esopo e de La Fontaine**. Rio de Janeiro: Typ. Episcopal de Agostinho de Freitas Guimarães, 1852.

\_\_\_\_\_. **Compendio de historia universal**. Rio de Janeiro: Typographia do Regenerador, 1860. (Vol. 1)

ROOSMALEN, A. **Littérature et morale: recueil de morceaux choisis**. Paris: Typographie de Henri Plon, 1856.

ROSA, Gama. A educação intellectual. **Revista Brasileira**, Rio de Janeiro, p. 204-214, jun./set. 1879.

Sagração e coroação do senhor d. Pedro II. **Diario do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 157, 19 jul. 1841.

SÉGUR, Louis. **A religião ensinada aos meninos**. Recife: Typ. Classica, 1877.

SELMO. Ensaio racionalistas: a educação religiosa. **Revista Acadêmica**, Rio de Janeiro, n. 2, 1873.

SILVA, Innocencio Francisco. **Diccionario bibliographico portuguez**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1867. (Vol. 8)



SILVEIRA, Luiz de Souza. Igreja livre no Estado livre. **A Republica**, Rio de Janeiro, n. 22, 1871.

SIMÕES, Jeronymo. A descrença-moda. **A Republica**, Rio de Janeiro, n. 52, 1871.

SOUZA, Constantino Gomes de. **Os tres companheiros de infancia**. Rio de Janeiro: Typ. de Paula Brito, 1861.

SOUZA, Bernardo Xavier Pinto. **Memoria da viagem de SS. Magestades Imperiais ás províncias da Bahia, Pernambuco, Parahiba, Sergipe e Espirito Santo**. Rio de Janeiro: Typ. Pinto de Souza, 1861.

SOUZA, Francisco Belisario Soares de. **Notas de um viajante brasileiro**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1882.

SYLVIO. Palestra litteraria. **A Idéa**, Rio de Janeiro, n. 1, 1874.

TAVARES. **Lições para meninos**. Bahia: Typ. do Diario, 1861.

TORRES HOMEM, Salles. Progressos do seculo actual. **Minerva Brasiliense**, Rio de Janeiro, 1 nov. 1843.

Vantagens da boa educação. **A Escola**, Rio de Janeiro, p. 12, 1877.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo. Memorial Orgânico. **Guanabara**, Rio de Janeiro, 1851.

VINELLI, K. A crèche (I). **A Mãe de Familia**, Rio de Janeiro, n. 1, jan. 1879.

ZALUAR, Augusto Emilio. Instrucção publica (I). **O Vulgarizador**, Rio de Janeiro, n.29, 1878.

\_\_\_\_\_. O espírito novo. **O Vulgarizador**, Rio de Janeiro, n. 1, 1877.

\_\_\_\_\_. Os segredos da noite. **Ilustração Brasileira**, Rio de Janeiro, n. 1, 1 jul. 1876.

\_\_\_\_\_. Os segredos da noite. **Ilustração Brasileira**, Rio de Janeiro, n. 4, 15 ago. 1876.

*Gallica – Bibliothèque nationale de France*<sup>1000</sup>

BLANCHARD, Pierre. **La verité à ceux qui gouvernement**. Paris: Duchesne, 1798.

\_\_\_\_\_. **L'Ésope des enfans**. Paris: Librairie de l'Enfance et de la Jeunesse, 1827.

COMTE, Auguste. **Cours de philosophie positive**. Paris: Bachelier, 1841. (Vol. 5)

<sup>1000</sup> Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr>>.

\_\_\_\_\_. **Système de politique positive**. Paris: Carilian-Goeury, 1852. (Vol. 2)

DALIGAULT, Jean-Baptiste. **Cours pratique de Pédagogie**. Paris: Dezobry et E. Magdeleine, 1851.

FIGUIER, Louis. **Le landemain de la mort ou la vie future selon la science**. 11 Ed. Paris: Hachette, 1904 [1871].

GUIZOT, François. **Histoire de la civilisation en Europe**. Paris: Didier, 1881.

\_\_\_\_\_. **Histoire de la civilisation en France**. Paris: Didier, 1840. (Vol. 1)

GUYAU, Jean-Marie. **Éducation et hérédité**. Paris: Alcan, 1889.

ROOSMALEN, Auguste. **Études littéraires**. Paris: Bureau de l'Orateur, 1845.

*Center for Research Libraries – Latin American Microfilm Project<sup>1001</sup>*

ALMEIDA, Rufino Augusto de. Relatório do director do Asylo dos Meninos Desvalidos. In: CARVALHO, Carlos Leoncio de. **Relatório apresentado á Assembléa Geral Legislativa na primeira sessão da decima setima legislatura**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

CAMARA, Euzebio de Queiroz Coutinho Mattoso. Relatório da inspeccão geral da instrucção primaria e secundaria do municipio da Corte. In: LIMA, Pedro de Araújo. **Relatório apresentado á Assembléa Geral Legislativa na segunda sessão da decima legislatura**. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1858.

\_\_\_\_\_. Relatório do estado da instrucção primaria e secundaria. In: COUTO FERRAZ, Luiz Pedreira. **Relatório apresentado á Assembléa Geral Legislativa**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1856.

CARVALHO, Francisco Aurélio de Souza. Inspetoria Geral da Instrucção Publica de São Paulo. In: BRITO, Laurindo Abelardo de. **Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo pelo presidente da provincia, Laurindo Abelardo de Brito, no dia 5 de fevereiro de 1880**. Santos: Typ. a Vapor do Diario de Santos, 1880.

COUTO FERRAZ, Luiz Pedreira. **Relatório apresentado á Assembléa Geral Legislativa**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1856.

\_\_\_\_\_. **Relatório apresentado á Assembleia Geral Legislativa na primeira sessão da decima legislatura**. Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert, 1857.

---

<sup>1001</sup> Disponível em: <<http://www-apps.crl.edu/brazil>>.

FIGUEIREDO, José Bento da Cunha. **Relatorio da Inspectoria Geral da Instrucção Primaria e Secundaria do municipio da Corte.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878a.

\_\_\_\_\_. Relatorio da inspetoria geral da instrucção primaria e secundaria do municipio da Corte. In: CARVALHO, Carlos Leoncio de. **Relatorio apresentado á Assembléa Geral Legislativa na primeira sessão da decima setima legislatura.** Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1878b.

FRAZÃO, Manuel José Pereira. Resumo. In: FIGUEIREDO, José Bento da Cunha. **Relatorio da Inspectoria Geral da Instrucção Primaria e Secundaria do municipio da Corte.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

HOMEM DE MELLO, Francisco Inácio Marcondes. **Relatorio da Inspetoria Geral da Instrucção Primaria e Secundaria do municipio da Corte.** Rio de Janeiro: Typ. Cinco de Março, 1873.

MAGALHÃES, Benjamin Constant Botelho de. Relatorio do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. In: CARVALHO, Carlos Leoncio de. **Relatorio apresentado á Assembléa Geral Legislativa na primeira sessão da decima setima legislatura.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

\_\_\_\_\_. Relatorio do director do Imperial Instituto dos Meninos Cégos. In: FIGUEIREDO, José Bento da Cunha. **Relatorio do anno de 1876 apresentado á Assembleia Geral Legislativa na 1ª sessão da 16ª legislatura.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1877.

OLIVEIRA, João Alfredo Correa de. **Relatorio apresentado á Assembléa Geral na quarta sessão da décima quarta legislatura.** Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1872.

PINTO, Diogo de Mendonça. Relatório n. 600. In: HENRIQUES, A. J. **Discurso com que o illustrissimo Conselheiro Antonio José Henriques, presidente da província de S. Paulo, abriu a Assembléa Legislativa Provincial.** São Paulo: Typographia Imparcial, 1861.

PIZARRO, João Joaquim. Relatoio do Asylo de Meninos Desvalidos de 1876. In: FIGUEIREDO, José Bento da Cunha. **Relatório apresentado á Assembleia Geral Legislativa na primeira sessão da décima sexta legislatura.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1877.

ROCHA, Justiniano José da. Exposição sobre o estado das aulas públicas de instrucção secundaria, e dos collegios e escolas particulares da Capital do Império. In: CARVALHO, José da Costa. **Relatorio apresentado à Assembleia Geral Legislativa.** Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1851.

SILVA, Luiz Barboza. **Relatorio apresentado a Assembléa Legislativa do Rio Grande do Norte na sessão ordinária do anno de 1866 pelo presidente da província, o exm. snr. dr. Luiz Barboza da Silva.** [S.l.]: Typ. Dous de Dezembro, 1867.

SOUSA, Paulino José Soares de. **Relatório da repartição dos negócios da Justiça**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1841.

TORRES, José Joaquim Fernandes. **Relatório apresentado á Assembléa Geral na segunda sessão da decima terceira legislatura**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1868.

VILLANOVA, Rodrigo. **Relatorio da Directoria Geral da Instrucção Publica**. Porto Alegre: Typ. do Jornal do Commercio, 1877.

*Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin – USP<sup>1002</sup>*

ALENCAR, José de. **As azas de um anjo**. Rio de Janeiro: Soares & Irmão, 1860.

\_\_\_\_\_. **O demonio familiar**. Rio de Janeiro: Soares & Irmão, 1858.

GUADET, Joseph. **O Instituto dos Meninos Cegos de Paris**: sua historia e seu methodo de ensino. Trad. José Alvares de Azevedo. Rio de Janeiro: Typographia de F. de Paula Brito, 1851.

JORDÃO, João Rodrigues da Fonseca. **Florilegio brasileiro da infância**. Rio de Janeiro: Nicoláo Alves, 1874.

LISBOA, José da Silva. **Constituição moral e deveres do cidadão, parte I**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1824.

\_\_\_\_\_. **Constituição moral e deveres do cidadão, parte II**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1825a.

\_\_\_\_\_. **Preceitos da vida humana**. Rio de Janeiro: Laemmert, [18--].

\_\_\_\_\_. **Supplemento á Constituição Moral**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1825b.

MAGALHÃES, Domingos José Gonçalves de. **Commentarios e pensamentos**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1880.

\_\_\_\_\_. **Factos do espirito humano**. Paris: Auguste Fontaine, 1858.

\_\_\_\_\_. *Philosophia da Religião*. **Nitheroy**, Paris, n. 2, 1836.

MORAES, Alexandre José de Mello. **Physiologia das paixões**. Rio de Janeiro: Typ. de P. Brito, 1854. (Vol. 2)

\_\_\_\_\_. **Physiologia das paixões**. Rio de Janeiro: Typ. de P. Brito, 1855. (Vol. 3)

NABUCO, Joaquim. **A invasão ultramontana**. Rio de Janeiro: Typ. Franco-Americana, 1873.

<sup>1002</sup> Disponível em: <<http://www.bbm.usp.br>>.

PORTO ALEGRE, Manoel de Araujo. **Relatorio da comissão que representou o Imperio do Brasil na Exposição Universal de Vienna d'Austria**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1874.

SANTOS, João Caetano dos. **Lições dramaticas**. Rio de Janeiro: Typ. de Villeneuve, 1862.

*Biblioteca do Senado Federal – Seção de Obras Raras (Brasília, DF)*

BARROSO, José Liberato. A educação da mulher (I). **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 5, 1876a.

\_\_\_\_\_. A educação da mulher (II). **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 5, 1876b.

\_\_\_\_\_. A educação da mulher (III). **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 6, 1876c.

\_\_\_\_\_. **A instrução publica no Brasil**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1867.

CORREIA, Manoel Francisco. As crianças das ruas. **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 10, 1876b.

\_\_\_\_\_. Concurrencia do elemento municipal a bem do ensino. **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 8, 1876c.

\_\_\_\_\_. Concurso dos cidadãos a bem do ensino. **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 7, 1876d.

\_\_\_\_\_. **Conferencias e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Typographia Perseverança, 1885.

\_\_\_\_\_. Ensino obrigatório. **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 4, 1876e.

\_\_\_\_\_. Inauguração das Conferências Populares em Niterohy. **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 2, 1876f.

\_\_\_\_\_. O ensino moral. **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 8, 1876g.

FERREIRA, Manoel Jesuino. Instrucção pública (I). **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 4, 1876.

FERREIRA, Miguel Vieira. **Eschola do povo**: cursos livres. Rio de Janeiro: Typographia Guttenberg, 1873a. (Vol. 1)

\_\_\_\_\_. **Eschola do povo**: cursos livres. Rio de Janeiro: Typographia da Republica, 1873b. (Vol. 2)

GABIZO, João Pizarro. Hygiene escolar. **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 4, 1876.

LEMOS, Miguel. **Pequenos ensaios positivistas**. Rio de Janeiro: Brown & Evaristo, 1877.

MAGALHÃES, Domingos José Gonçalves. **Opusculos historicos e litterarios**. Rio de Janeiro: Garnier, 1865.

MORAES, Alexandre José de Mello. **O educador da mocidade brasileira ou lições extrahidas das Sagradas Escripturas**. Bahia: Typographia de Epiphanio Pedroza, 1852.

NABUCO DE ARAÚJO, José Paulo Figueiroa. **Compendio scientifico para a mocidade brasileira**. Rio de Janeiro: Plancher-Seignot, 1827.

SANTOS, Antonio Felicio dos. Da moda em relação com a hygiene. **Conferências Populares**, Rio de Janeiro, n. 3, 1876.

SILVA, Joaquim Norberto de Sousa. **Brasileiras celebres**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1862.

SILVEIRA DA MOTTA, Joaquim Ignacio. **Conferencias officiaes sobre instrucção publica**. Rio de Janeiro: Dias da Silva Junior, 1878.

*Laboratório de Ensino e Material Didático da FFLCH-USP (LEMAD)<sup>1003</sup>*

GALVÃO, J. R. **Syllabario portuguez ou novo methodo para aprender a ler em breve tempo a lingua portugueza**. 1879.

RODRIGUES, Antonio Marques. **O livro do povo**. 4. Ed. Maranhão: Typ. do Frias, 1865.

*Projeto “Caminhos do Romance” – IEL/Unicamp<sup>1004</sup>*

BLANCHARD, Pedro. **Thesouro de meninos**. 6. Ed. Lisboa: Typographia de Antonio José da Rocha, 1851.

### *Bibliografia*

ABREU, Eide Sandra Azevedo. **O evangelho do comércio universal: o desempenho de Tavares Bastos na Liga Progressista e no Partido Liberal (1861-1872)**. 402 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

ALENCASTRO, Luiz Felipe. O fardo dos bacharéis. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 19, 1987.

\_\_\_\_\_. **O trato dos viventes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

<sup>1003</sup> Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br>>.

<sup>1004</sup> Disponível em: <<http://www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br>>.

ALMEIDA, José Ricardo Pires. **História da instrução pública no Brasil**. Brasília: INEP, 1989.

ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-1888)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

\_\_\_\_\_. **Idéias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ARAÚJO, Valdei Lopes de. Cairu e a emergência da consciência historiográfica no Brasil (1808-1830). In: NEVES, Lucia Maria Bastos Pereira; GONTIJO, Rebeca; GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal; GONÇALVES, Marcia de Almeida (Orgs.). **Estudos de historiografia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. p. 75-92.

ARAÚJO E ABREU, Marcos Antonio de. Protection de l'enfance. In: SANTA-ANNA NERY, Frederico José. **Le Brésil en 1889**. Paris: Delagrave, 1889.

ARIÈS, Philippe. **L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime**. Paris: Éditions du Seuil, 1975.

ARNONE, Marianne Farah. **A gravura como difusora da arte**. 220 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ASSIS, Machado de. Iaiá Garcia. In: LEITE NETO, Aluizio; CECILIO, Ana Lima; JAHN, Heloisa. **Machado de Assis: obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008a. (Vol. 1)

\_\_\_\_\_. O jornal e o livro. In: LEITE NETO, Aluizio; CECILIO, Ana Lima; JAHN, Heloisa. **Machado de Assis: obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008b. (Vol.3)

\_\_\_\_\_. O teatro de José de Alencar. In: LEITE, Aluizio; CECILIO, Ana Lima; JAHN, Heloisa. **Machado de Assis: obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008c. (Vol.3)

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

BACZKO, Bronislaw. **Les imaginaires sociaux**. Paris: Payot, 1984.

BADINTER, Élisabeth. **L'amour en plus**. 10. Ed. Paris: Flammarion, 2010 [1980].

BARBOSA, Rui. Prmeiras lições de coisas. In: BARBOSA, Rui. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950. (Vol. XIII, Tomo I)

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade**. São Paulo: Editora da FFCL-USP, 1959.

\_\_\_\_\_. **A significação educativa do Romantismo brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, 1973.

BASTOS, Aureliano Candido Tavares. **Cartas do solitário**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

\_\_\_\_\_. **Os males do presente e as esperanças do futuro: estudos brasileiros.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

BASTOS, Maria Helena Camara. Jardim de crianças: o pioneirismo do dr. Menezes Vieira. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira.** Campinas: Autores Associados, 2001.

BASTOS, Maria Helena Camara; GARCIA, Tania Elisa Morales. Felix Ferreira traduzindo Madame Hippeau para a educação das mulheres brasileiras. **História da Educação,** Pelotas, v.5, 1999.

BATISTA, Antonio Gomes. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, Antonio Gomes; GALVÃO, Ana Maria (Orgs.). **Livros escolares de leitura no Brasil.** Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 41-74.

BATISTA, Antonio Gomes; GALVÃO, Ana Maria. O. Livros de leitura: uma morfologia. In: BATISTA, Antonio Gomes; GALVÃO, Ana Maria (Orgs.). **Livros escolares de leitura no Brasil.** Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 75-104.

BAYLY, Christopher. **The birth of the modern world (1780-1914).** Oxford: Blackwell, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Das Passagen-Werk.** Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991. (Gesammelte Schriften, vol. 5)

BERGER, Peter. **The sacred canopy.** Nova York: Open Road, 2013 [1967].

BERLIN, Isaiah. **Political ideas in the Romantic Age.** Londres: Random House, 2012.

BERNARDES, Maria Thereza Crescenti. **Mulheres de ontem?.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1988.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910).** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BORCH, Christian. **The politics of crowds.** Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

BORGES, Angélica. **A urdidura do magistério primário na Corte imperial: um professor na trama de relações e agências.** 415 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BORGES, Angélica; GONDRA, José Gonçalves. Política e arte de superar-se: um estudo acerca das Conferências Pedagógicas na Corte imperial. **Revista de Educação Pública,** Cuiabá, v. 14, 2005.

BOSI, Alfredo. A educação e a cultura nas Constituições brasileiras. In: BOSI, Alfredo. **Entre a literatura e a história.** São Paulo: Editora 34, 2013. p. 383-396.



BOTO, Carlota. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 253-281, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Sur l'État**. Paris: Éditions du Seuil, 2012.

BRANDÃO, Gildo Marçal. Linhagens do pensamento político brasileiro. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 48, 2005.

BRASIL. **O Império do Brazil na Exposição Universal de 1876 em Phladelphia**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1875.

BRASIL. **O Imperio do Brazil na Exposição Universal de 1873 em Vienna**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1873.

BRASIL. Regulamento do Asylo de meninos desvalidos de 1875. In: BRASIL. **Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1875**. Rio de Janeiro: Typographia Imperial, 1876. Tomo XXVIII. Parte II. p.06-18

BRAUDEL, Fernand. Histoire des civilisations. In: BRAUDEL, Fernand. **Les ambitions de l'histoire**. Paris: Éditions de Fallois, 1997. p. 254-314.

BRAY, Charles. **The education of the feelings**. 2. Ed. Londres: Longman, 1849.

BRESCIANI, Maria Stella. **O charme da ciência e a sedução da objetividade**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

BRUFORD, Walter Horace. Kultur und Zivilisation. **The Modern Language Review**, Cambridge, v. 64, n. 4, 1969.

BURCKHARDT, Jacob. Die Briefe der Madame de Sévigné. In: BURCKHARDT, Jacob. **Vorträge: 1844-1887**. Basileia: Benno Schwabe, 1919. p. 337-350.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999 [1995].

CAMUS, Albert. **La chute**. Paris: Gallimard, 2010 [1956].

CANDIDO, Antonio. A Revolução de 1930 e a cultura. In: CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite**. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2011 [1986].

\_\_\_\_\_. Professor, escola e associações docentes. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, 2003.

CANO, Jefferson. **O fardo dos homens de letras: o “orbe literário” e a construção do Império brasileiro**. 2001. 407 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

CARVALHO, José Mauricio. A aproximação do debate ético das teses liberais. **Revista Estudos Filosóficos**, São João del-Rei, n.7, p. 119-131, 2011.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. As conferências radicais no Rio de Janeiro: novo espaço de debate. In: CARVALHO, José Murilo de (Org.). **Nação e cidadania no Império**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

\_\_\_\_\_. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, Maria Alice Rezende. **O quinto século: André Rebouças e a construção do Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial**. 397 f. Relatório de pesquisa (Estágio de pós-doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CASTELAR, Emilio. Discurso sobre la libertad religiosa y la separación entre la Iglesia y el Estado. In: VALERO ESCANDELL, José Ramón (Ed.). **La palabra de Emilio Castelar: cuatro discursos y un artículo**. San Vicente del Raspeig: Editora da Universidade de Alicante, 1984. p. 23-43.

CASTELLANOS, Samuel Velázquez. **O livro escolar no Maranhão Império: produção, circulação e prescrições**. 450 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2012.

CASTORIADIS, Cornelius. Institution de la société et religion. In: CASTORIADIS, Cornelius. **Domaines de l’homme**. Paris: Éditions du Seuil, 1986. p. 455-480.

CATROGA, Fernando. Pátria, Nação. In: NAXARA, Marcia Regina; CAMILOTTI, Virginia (Orgs.). **Conceitos e linguagens: construções identitárias**. São Paulo: Intermeios, 2013. p. 15-32.

CERTEAU, Michel. **La faiblesse de croire**. Paris: Éditions du Seuil, 1987.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CHARTIER, Roger. Formes de la privatisation. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Histoire de la vie privée: de la Renaissance aux Lumières**. Paris: Éditions du Seuil, 1999. p. 159-165.

CHAUNU, Pierre. **La civilisation de l’Europe des Lumières**. Paris: Flammarion, 1982.

CHAVES, Mark. Secularization as declining religious authority. **Social Forces**, Chapel Hill, v.72, p. 749-774, 1994.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares. **Internar para educar: colégios-internatos no Brasil (1840-1950)**. 322 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CORDEIRO, Jaime. Educação e reformismo político na crise do regime imperial. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, n. 27, 2013, Natal. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História da ANPUH**. Natal: UFRN, 2013.

COSER, Ivo. **O pensamento político do visconde do Uruguai e o debate entre centralização e federalismo no Brasil**. 402 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

COSTA, Antonio da. **A instrução nacional**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1870.

COSTA, Dora Isabel Paiva. **Fronteiras nas Américas**. São Paulo: Alameda, 2014.

COSTA, Emília Viotti. **Da Monarquia à República**. 9. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

COSTA, João Cruz. **Contribuição à história das idéias no Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

COSTA, Odaléia Alves da. **O Livro do povo na expansão do ensino primário no Maranhão (1861-1881)**. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CRARY, Jonathan. **Techniques of the observer**. Cambridge: MIT Press, 1990.

CUBITT, Geoffrey. The political uses of seventeenth-century English history in Bourbon Restoration France. **The Historical Journal**, Cambridge, v. 50, n. 1, 2007.

CUNHA, Euclides da. À margem da história. In: COUTINHO, Afrânio (Org.). **Euclides da Cunha: obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995. (Vol. 1)

CUNHA, Luiz Antonio da. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

DAMPIERRE, Éric. Note sur “culture” et “civilisation”. **Comparative Studies in Society and History**, Cambridge, v. 3, n. 3, p. 328-340, 1961.

DE LOS RIOS FILHO, Adolfo Morales. **O Rio de Janeiro imperial**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

DEKKER, Jeroen; KRUIHOF, Bernard; SIMON, Frank; VANOBBERGEN, Bruno. Discoveries of childhood in history. **Paedagogica Historica**, Londres, v.48, p. 1-9, 2012.

DEWALD, Jonathan. **Aristocratic experience and the origins of modern culture**. Berkeley: University of California Press, 1993.

D'HOLBACH. **Essai sur les préjugés**. Paris: Coda, 2007.

DI STEFFANO, Roberto. Le processus historique de sécularisation et de laïcité en Amérique latine. In: MARTIN, Arnaud (org). **La laïcité en Amérique latine**. Paris: L'Harmattan, 2014. p. 11-47.

DIAS, Gonçalves. Relatório: 1852. In: MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias: 1835-1889**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. (Vol. 2)

DOMINGUES, José Maurício. **A América Latina e a modernidade contemporânea**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

\_\_\_\_\_. Questões sociais existenciais, tendências de desenvolvimento e modernidade. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 59, n. 1, p. 203-231, 2016.

DONZELOT, Jacques. **La police des familles**. Paris: Éditions de Minuit, 2005.

\_\_\_\_\_. **L'invention du social**. Paris: Éditions du Seuil, 1994.

DRESCHER, Seymour. Civil society and paths to abolition. **História (Unesp)**, São Paulo, v. 34, n. 2, 2015.

DUARTE, Raimunda Dias. **A arte de educar meninos na Amazônia paraense: uma análise discursiva da obra *Compêndio de civilidade cristã*, de dom Macedo Costa**. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

DUTRA, Eliana Freitas; MOLLIER, Jean Yves. Introdução. In: DUTRA, Eliana Freitas; MOLLIER, Jean Yves (Orgs.). **Política, nação e edição**. São Paulo: Annablume, 2006.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora Unesp, 2011 [2000].

EISENSTADT, Shmuel. Heterodoxies and dynamic of civilizations. **Proceedings of the American Philosophical Society**, Filadélfia, v. 128, p. 104-113, 1984.

ELIAS, Norbert. **Über den Prozeß der Zivilisation: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997 [1939/1969]. (Vol. 1)

ENGELS, Friedrich. Die Rolle der Gewalt in der Geschichte. In: **Karl Marx/Friedrich Engels Werke**. Berlin: Dietz, 1962. (MEW, 21)

EVERETT, Dianna. The public school debate in New Mexico: 1850-1891. **Arizona and the West**, Tucson, v. 26, n. 2, 1984.

FAUSTO, Boris. **Crime e cotidiano**. 2. Ed. São Paulo: EDUSP, 2014.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2005 [1974].

FERNANDES PINHEIRO, Joaquim Caetano. Antonio José e a Inquisição. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, 1862.

\_\_\_\_\_. Breves reflexões sobre o systema de cathechese seguido pelos jesuitas no Brasil. **Revista do Instituto Historico e Geographico do Brazil**, Rio de Janeiro, t. 19, n. 23, 1856b.

FERRARO, Alceu Ravanello. Brasil: liberalismo, café, escola e voto (1878-1881). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, p. 219-248, 2010.

FERRETTI, Danilo José Zioni. **A construção da paulistanidade: identidade, historiografia e política em São Paulo (1856-1930)**. 390 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. Gonçalves de Magalhães e o sacerdócio moral do poeta Romântico em tempos de guerra civil. **Almanack**, Guarulhos, n. 2, p. 66-86, 2011.

FONSECA, Sérgio César. Dos seminários aos institutos disciplinares: modelos de assistência institucional à infância em São Paulo (1825-1922). **Histórica**, São Paulo, n.56, 2012.

FOUCAULT, Michel. Postface à Flaubert: *Die Versuchung des Heiligen Antonius*. In: DEFERT, Daniel; EWALD, François (Orgs.). **Dits et écrits: 1954-1975**. Paris: Gallimard, 2001. p. 321-353.

\_\_\_\_\_. **Surveiller et punir**. Paris: Gallimard, 2014 [1975].

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. O tempo das ilusões. In: CHAÚÍ, Marilena; FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Ideologia e mobilização popular**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. Sobre o conceito de tradição. **Cadernos do Centro de Estudos Rurais e Urbanos**, São Paulo, v. 5, 1972.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**. São Paulo: Global, 2004.

FRIJHOF, Willem. Historians's discovery of childhood. **Paedagogica Historica**, Londres, v. 48, p. 11-29, 2012.

GAETA, Maria Aparecida Veiga. A Deus e à pátria: os estandartes da família católica no século XIX. **História (Unesp)**, São Paulo, v. 11, 1992.

GAUCHET, Marcel. **La démocratie contre elle-même**. Paris: Gallimard, 2002.

\_\_\_\_\_. **Le désenchantement du monde**. Paris: Gallimard, 1985.

GEPPERT, Alexander. **Fleeting cities: imperial expositions in fin-du-siècle Europe**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2013.

GERHARD, Dietrich. Guizot, Augustin Thierry und die Rolle des Tiers État in der französischen Geschichte. **Historische Zeitschrift**, Frankfurt am Main, v. 190, p. 290-310, 1960.

GESTEIRA, Heloisa; CAROLINO, Luis Miguel; MARINHO, Pedro. **Formas do Império**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GIDDENS, Anthony. **O Estado-nação e a violência**. Trad. Beatriz Guimarães. São Paulo: EDUSP, 2008 [1985].

GILSON, Étienne. **Constantes philosophiques de l'être**. Paris: Vrin, 1983.

GIOBERTI, Vincenzo. **Il gesuita moderno**. Lausanne: Bonamici, 1847. (7 vols)

GONÇALVES, Sérgio Campos. **O Brasil entre a história narrativa e a história analítica (1840-1870):** civilização, progresso e desenvolvimento. 252 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2015.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar:** medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2004.

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

GONDRA, José Gonçalves; TAVARES, Pedro Paulo Hausmann. A instrução reformada. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, n. 3, 2004, Curitiba. **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Curitiba: UFPR, 2004.

GOUVEA, Maria Cristina. A escrita da história da infância: periodizações e fontes. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina. **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís Nívia de Lima (Orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOUVEA, Maria Cristina; JINZENJI, Monica Yumi. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 114-132, 2006.

GRAHAM, Richard. **Britain and the onset of modernization in Brazil (1850-1914)**. Nova York: Cambridge University Press, 1972.

GROSS, Michael. *Kulturkampf* and unification: German liberalism and the war against the Jesuits. **Central European History**, Cambridge, v. 30, n. 4, 1997.

GUERRA, François-Xavier. **Modernidad e independencias**: ensayos sobre las revoluciones hispánicas. Mexico, DF: Fondo de Cultura Económica, 2000.

GUILHAUMOU, Jacques. Percevoir et traduire la violence verbale du peuple: de l'Ancien Régime au XIXe siècle. In: MOÏSE, Claudine; AUGER, Nathalie; FRACCHIOLLA, Béatrice; SCHULTZ-ROMMAIN, Christina (Orgs.). **De l'impolitesse à la violence verbale**. Paris: L'Harmattan, 2008. p. 55-77. (Vol. 2)

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 1988.

HABERMAS, Jürgen. Die Idee der Universität. In: HABERMAS, Jürgen. **Zeitdiagnosen**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003. p. 78-104.

\_\_\_\_\_. Konzeptionen der Moderne: ein Rückblick auf zwei Traditionen. In: HABERMAS, Jürgen. **Zeitdiagnosen**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003. p. 175-203.

\_\_\_\_\_. **Strukturwandel der Öffentlichkeit**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1990 [1962].

HÄHNER, June. **Pobreza e política**: os pobres urbanos no Brasil (1870-1920). Trad. Cecy Ramires Maduro. Brasília: Editora UnB, 1993.

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

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: EDUSP, 2005.

HARDMAN, Francisco Foot. **Trem-fantasma**: a ferrovia Madeira-Mamoré e a modernidade na selva. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

HARTOG, François. **Anciens, modernes, sauvages**. Paris: Éditions du Seuil, 2005.

HAUSER, Henri. **La modernité du XVIe siècle**. Paris: Armand Colin, 1963.

HERBART, Johann. Aphorismen zur Pädagogik. In: RUTT, Theodor. **Sammlung pädagogischer Schriften**. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1957. p. 154-207.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. **Le pèlerin et le converti**: la religion en mouvement. Paris: Flammarion, 1999.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **Francisco Rangel Pestana**: o educador esquecido. Brasília: INEP, 1988.

HOBBSAWM, Eric. **The Age of Revolution**. Nova York: Vintage, 1996 [1962].

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Capítulos de história do Império**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006 [1936].

HONNETH, Axel. Annerkenung als Ideologie: zum Zusammenhang von Moral und Macht. In: HONNETH, Axel. **Das Ich im Wir**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2010.

\_\_\_\_\_. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2011 [1992].

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JANKE, Leandro Macedo. **Lembrar para mudar**: o *Memorial Orgânico* de Varnhagen e a constituição do Império do Brasil como uma nação compacta. 143 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2009.

KAUTSKY, Karl. Jaurès et la politique religieuse en France. **Le Mouvement Socialiste**, Paris, v. 9, p. 680-689, 1903.

KOSELLECK, Reinhart. Zeitverkürzung und Beschleunigung. In: KOSELLECK, Reinhart. **Zeitschichten**: Studien zur Historik. Frankfurt: Suhrkamp, 2003. p. 177-202.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAMARTINE, Alphonse. **Nouvelles méditations poétiques**. Paris: Hachette, 1880.

LAPA, José Roberto Amaral. **Os excluídos**: contribuição à história da pobreza no Brasil (1850-1930). Campinas: Editora Unicamp, 2008.

LAVELEYE, Émile de. **L'instruction du peuple**. Paris: Hachette, 1872.

LE GOFF, Jacques. **Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches?**. Paris: Éditions du Seuil, 2014.

\_\_\_\_\_. **Histoire et mémoire**. Paris: Gallimard, 1988.

LIMA, Luiz Costa. **O controle do imaginário e a afirmação do romance**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LIMEIRA, Aline de Moraes. **O comércio da instrução no século XIX**: colégios particulares, propagandas e subvenções públicas. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LOPES, Antonio Castro. **Epitome historiae sacrae**. Rio de Janeiro: Garnier, 1856.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1967 [1930].



LUXEMBURGO, Rosa. Enquête sur l'anticléricisme et le socialisme. **Le Mouvement Socialiste**, Paris, v. 9, p. 28-37, 1903.

LYNCH, Christian Edward Cyril. **O momento monarquiano: o Poder Moderador e o pensamento político imperial**. 421 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_\_. O pensamento conservador ibero-americano na Era das Independências (1808-1850). **Lua Nova**, São Paulo, v. 74, p. 59-92, 2008.

MANENT, Pierre. **La cité de l'homme**. Paris: Flammarion, 1997.

MANOEL, Ivan Aparecido. História, religião e religiosidade. **Revista Brasileira de História das Religiões**, Maringá, v. 1, p. 18-33, 2008.

\_\_\_\_\_. **Igreja e educação feminina**. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

\_\_\_\_\_. **O pêndulo da história: tempo e eternidade no pensamento católico**. 1ª Reimpressão. Maringá: Editora UEM, 2010.

MARSON, Izabel. **O Império do progresso**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARSON, Izabel; OLIVIERA, Cecília Helena de Salles. Liberalismo, monarquia e negócios: laços de origem. In: MARSON, Izabel; OLIVIERA, Cecília Helena de Salles (Orgs.). **Monarquia, liberalismo e negócios no Brasil: 1780-1860**. São Paulo: EDUSP, 2013. p. 9-33.

MARTINS, Patricia Carla de Mello. **Filosofia da história no direito natural do Brasil Império**. 142 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2014.

MARX, Karl. The civil war in France (first draft, second draft and Address of the General Council). In: **Marx/Engels Gesamtausgabe: Werke, Artikel, Entwürfe (März bis November 1871)**. Berlim: Dietz, 1978. (MEGA, I/22)

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

MATTOS, Ilmar Rohloff. **O tempo saquarema**. São Paulo: Hucitec, 2011 [1987].

MATTOS, Selma Rinaldi de. **O Brasil em lições: a história como disciplina escolar**. Rio de Janeiro: Access, 2000.

MICELI, Sérgio. O Conselho Nacional de Educação: esboço de análise de um aparelho do Estado. In: **A Revolução de 30: seminário internacional**. Brasília: Editora UnB, 1982.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, Escola Nova**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas: Autores Associados, 2001.

MONREAL, Susana. Krausismo, laicidad e innovación educativa: propuestas pedagógicas en el Río de La Plata (1889-1906). **Estudios Sociales**, Santa Fé, v. 47, 2014.

MONTEIRO, Pedro Meira. **Um moralista nos trópicos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MONTENEGRO, João Alfredo. **O discurso autoritário de Cairu**. Brasília: Senado Federal, 2000.

MORAES, Maria Célia Marcondes. **Educação e política no pensamento de Francisco Campos**. 391 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1990.

MORAES, Rubens Borba de. **Livros e bibliotecas no Brasil colonial**. Brasília: Briquet de Lemos, 2006.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **O ideário republicano e a educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MOODY, Joseph. French anticlericalism: image and reality. **The Catholic Historical Review**, Washington, v. 56, n. 4, 1971.

MUAZE, Mariana de Aguiar Ferreira. Os manuais de educação e os debates sobre a infância na segunda metade do século XIX no Brasil. **História e Ensino**, Londrina, v. 6, 2000.

NABUCO, Joaquim. **Minha formação**. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1956 [1900].

NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. In: FAUSTO, Boris (Org.). **O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889-1930)**. São Paulo: DIFEL, 1978. (Vol. 9)

NARITA, Felipe Ziotti. A infância asilada. **Caminhos da Educação**, Franca, v. 1, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação e tranquilidade pública no Império. **Ensaio de História**, Franca, v.13, n. 1/2, p. 107-116, 2008.

\_\_\_\_\_. História, Estado e nação: alguns percursos do catolicismo liberal no Segundo Reinado. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, n. 6, 2013, Maringá. **Anais do VI Congresso Internacional de História**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013. (DOI 10.4025/6cih.pphuem.135)

\_\_\_\_\_. **O século e o Império: tempo, história e religião no Segundo Reinado**. Curitiba: Prismas, Appris, 2014. (Coleção Ciências Sociais)

\_\_\_\_\_. Religião e construção política do Brasil imperial. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-SP, n. 20, 2010, Franca. **Anais do XX Encontro Regional de História da ANPUH-SP**. Franca: FCHS-Unesp, 2010.

NAXARA, Marcia Regina Capelari. **Cientificismo e sensibilidade Romântica: em busca de um sentido explicativo para o Brasil no século XIX**. Brasília: Editora UnB, 2004.

\_\_\_\_\_. **Estrangeiro em sua própria terra: representações do brasileiro (1870-1920)**. São Paulo: Annablume, 1998.

\_\_\_\_\_. Diálogos históricos e historiográficos. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 13, p. 114-129, 2013.

NEVES, Lucia Maria Bastos; NEVES, Guilherme Pereira das. Constitución. In: FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, Javier (Ed.). **Diccionario político y social del mundo iberoamericano: la era de las revoluciones (1750-1850)**. Madri: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2009. p. 337-351.

NIETZSCHE, Friedrich. **Die fröhliche Wissenschaft**. Colônia: Anaconda, 2009 [1882].

\_\_\_\_\_. **Jenseits von Gut und Böse**. Stuttgart: Reclam, 1988 [1886].

\_\_\_\_\_. **Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben**. Stuttgart: Reclam, 2005 [1874].

NOVAIS, Fernando; ARRUDA, José Jobson. Prometeus e Atlantes na forja da nação. In: LISBOA, José da Silva. **Observações sobre a franquesa da indústria, e estabelecimento de fábricas no Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1999.

OLIVEIRA, Antonio de Almeida. **O ensino publico**. Brasília: Editora do Senado Federal, 2003 [1874].

OLIVEIRA, Maria da Glória. **Escrever vidas, narrar a história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

OLIVEIRA VIANNA, Francisco José. A nação e o Estado. **Insight**, Rio de Janeiro, n.63, p. 92-94, 2013 [1932].

\_\_\_\_\_. **Populações meridionais do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2005 [1920].

OSTERHAMMEL, Jürgen. **Die Verwandlung der Welt: eine Geschichte des 19. Jahrhunderts**. Munique: C. H. Beck, 2010.

PAIM, Antonio. **Cairu e o liberalismo econômico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

PALTI, Elias. O século XIX brasileiro, a nova história política e os esquemas teleológicos. In: CARVALHO, José Murilo de; NEVES, Lucia Maria Bastos (Orgs.). **Repensando o Brasil do Oitocentos: cidadania, política e liberdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 581-597.

PAULILO, André Luiz. **A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935**. 430 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. Projeto político e sistematização do ensino público brasileiro no século XIX. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, São Paulo, v. 34, n. 122, 2004.

PEREIRA, Luísa Rauter. “**Substituir a revolução dos homens pela revolução do tempo**”: uma história do conceito de povo no Brasil (1750-1870). 281 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PIAGET, Jean. Jan Amos Comenius. **Bureau International d’Éducation (Unesco)**, Genebra, v. 23, n. 2, 1993.

PIMENTA, João Paulo Garrido. Education and historiography of Ibero-American independence: elusive presences, many absences. **Paedagogica Historica**, Londres, v.46, p. 419-434, 2010.

PINASSI, Maria Orlanda. **Três devotos, uma fé, nenhum milagre**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

PINTO, Jefferson de Almeida. Os lazaristas e a política imperial: a escola, a assistência e a família. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 32, p. 153-175, 2016.

POSTMAN, Neil. **The disappearance of childhood**. Nova York: Vintage, 1994.

PRADO, Paulo. **Retrato do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012 [1928].

PRADO JUNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011 [1933].

PROST, Antoine. Introduction. In: FALAIZE, Benoit; HEIMBERG, Charles (Orgs.). **L’école et la nation**. Paris: Éditions ENS, 2013. p. 15-25.

\_\_\_\_\_. **Si nous vivions em 1913**. Paris: Grasset, 2014.

PROUST, Marcel. **Sodome et Gomorrhe**. Paris: Gallimard, 1989.

RAMIRO JUNIOR, Luiz Carlos. **Entre o Syllabus e a constituição moderna**: debates políticos em torno da Questão Religiosa (1872-1875) no Brasil. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RÉMOND, René. **Religion et société en Europe**: la sécularisation aux XIXe et XXe siècles. Paris: Éditions du Seuil, 2001.

REVEL, Jacques. Les usages de la civilité. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Histoire de la vie privée**: de la Renaissance aux Lumières. Paris: Éditions du Seuil, 1999. p. 167-208.

RICUPERO, Bernardo. **O Romantismo e a ideia de nação no Brasil**: 1830-1870. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROCHA, Antonio Penalves. **A economia política na sociedade escravista**. São Paulo: Hucitec, 1996.

ROCHA, Luciane Paraiso. **Imprensa e impressos para a civilidade da infância: representações e apropriações**. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. **Matrizes da modernidade republicana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. O ensino elementar no Decreto Leônicio de Carvalho: visão de mundo herdada pelo tempo republicano?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, 2010.

ROMANO, Roberto. **Conservadorismo Romântico**. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

ROMERO, Silvio. **Discurso de recepção**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1906. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/euclides-da-cunha/discurso-de-recepcao>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

ROSANVALLON, Pierre. **La légitimité démocratique**. Paris: Éditions du Seuil, 2008.

ROSS, Kristin. **Communal luxury: the political imaginary of the Paris Commune**. Nova York: Verso, 2015.

\_\_\_\_\_. **The emergence of social space: Rimbaud and the Paris Commune**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.

ROTTERDAM, Erasmo. **De civilitate morum puerilium**. Ed. Agustín G. Calvo e Julia Varela. Madri: Ministerio de Educación y Ciencia, 2006 [1530].

ROZEAUX, Sébastien. **La genèse d'un "grand monument national": littérature et milieu littéraire au Brésil à l'époque impériale**. 800 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Lille 3, Lille, 2012.

ROZENBLIT, Marsha. The struggle over religious reform in nineteenth-century Vienna. **AJS Review**, Cambridge, v. 14, n. 2, 1989.

SÁ, Maria Elisa Noronha de. **Civilização e barbárie**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

SALLES, Ricardo. **Nostalgia imperial**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013 [1996].

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHLBAUER, Anaete Regina. Método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Navegando pela História da Educação brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2006.

SCHUELER, Alessandra. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

SILVA, Luciane Nunes da. **O Conservatório Dramático Brasileiro e os ideais de arte, moralidade e civilidade no século XIX**. 226 f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niteroi, 2006.

SILVA, Teresa de Pazos. **Reformas educacionais em Mato Grosso (1870-1880)**. 475 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2012.

SOARES, Sebastião Ferreira. **Preleções de moral particular e publica**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1863.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1944.

\_\_\_\_\_. Novos aspectos da circulação social no Brasil. **Cultura Política**, Rio de Janeiro, ano II, n. 12, fev. 1942.

\_\_\_\_\_. **Quem é o povo no Brasil?**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962. (Coleção Cadernos do Povo Brasileiro)

SOMBART, Werner. Die Ausstellung. **Morgen**, Berlim, v. 9, p. 249-256, 1908.

SOUSA, Paulino José Soares de. **Ensaio sobre o direito administrativo**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1862. (Vol. 1)

SOUSA NETO, Manoel Fernandes. **Planos para o Império**. São Paulo: Alameda, 2012.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SPENCER, Herbert. **The principles of sociology**. Nova York: Appleton, 1898. (Vol. 2)

STAROBINSKI, Jean. **As máscaras da civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001 [1989].

STRAND, Michael. The genesis and structure of moral universalism: social justice in Victorian Britain (1834-1901). **Theory and Society**, Davis, v. 44, 2015.

SÜSSEKIND, Flora. **Cinematógrafo de letras: literatura, técnica e modernização no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

TARDE, Gabriel. **L’opinion et la foule**. Paris: PUF, 1989 [1901].

TAYLOR, Charles. The politics of recognition. In: TAYLOR, Charles; APPIAH, Anthony; GUTMANN, Amy (Orgs.). **Multiculturalism**. Princeton: Princeton University Press, 1994. p. 25-73.

TILLY, Charles. **Coerção, capital e Estados europeus**. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: EDUSP, 1996 [1992].

\_\_\_\_\_. The rise of the public meeting in Great Britain (1758-1834). **Social Science History**, Cambridge, v. 34, n. 3, 2010.

TÖNNIES, Ferdinand. **Die Sitte**. Frankfurt am Main: Rütten & Loening, 1909.

TORRES, João Camilo. **Os construtores do Império**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

UEKANE, Marina Natsume. **Instrutores da milícia cidadã: a Escola Normal da Corte e a profissionalização de professores primários (1854-1889)**. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 90-103, 2002.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VERONA, Elisa Maria. **Da feminilidade oitocentista**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

VIANNA, Luiz Werneck. Americanistas e iberistas: a polêmica de Oliveira Vianna com Tavares Bastos. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 34, 1991.

VIERHAUS, Rudolf. Bildung. In: BRUNNER, Otto; KOSELLECK, Reinhart; CONZE, Werner. **Geschichtliche Grundbegriffe**. Stuttgart: Ernst Klett, 1972. p. 508-551. (Vol.1)

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VINEN, Richard. **A history in fragments**. Londres: Hachette, 2000.

WEBER, Max. **Wirtschaft und Gesellschaft**. Tübingen: Mohr, 1980 [1922].

ZORZATO, Lucila Bassan. **A presença da literatura infantojuvenil alemã no Brasil: estudo da circulação de obras entre o público leitor (1832-2005)**. 494 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2014.

ZWEIG, Stefan. **Die Welt von Gestern**. Berlim: Insel, 2013 [1942].