

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

FELIPE ZIOTTI NARITA

**O TEMPO SAGRADO DO IMPÉRIO: HISTÓRIA E RELIGIÃO NA OBRA DO
CÔNEGO JOAQUIM CAETANO FERNANDES PINHEIRO**

**FRANCA
2012**

FELIPE ZIOTTI NARITA

**O TEMPO SAGRADO DO IMPÉRIO: HISTÓRIA E RELIGIÃO NA
OBRA DO CÔNEGO JOAQUIM CAETANO FERNANDES
PINHEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como exigência para obtenção do título de Mestre em História.

Área de concentração: História e Cultura (Social).

Orientador: Prof. Dr. Ivan Aparecido Manoel.

**FRANCA
2012**

FELIPE ZIOTTI NARITA

**O TEMPO SAGRADO DO IMPÉRIO: HISTÓRIA E RELIGIÃO NA
OBRA DO CÔNEGO JOAQUIM CAETANO FERNANDES
PINHEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” para obtenção do título de Mestre em História.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____
Prof. Dr. Ivan Aparecido Manoel, FCHS – UNESP.

1º Examinador: _____
Prof. Dr.

2º Examinador: _____
Prof. Dr.

Franca, ____ de _____ de 2012.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais.

Ao professor Ivan Aparecido Manoel, referência desde a graduação, pela orientação e confiança depositada no trabalho.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que financiou o desenvolvimento deste projeto, bem como ao parecerista designado: a leitura e as sugestões foram muito importantes para a pesquisa.

Às professoras Vânia de Fatima Martino e Célia Maria David pelas leituras e sugestões na banca de qualificação.

Ao Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP pelo acolhimento no Mestrado; à CAPES, que financiou os primeiros quatro meses de pesquisa.

Aos meus amigos.

Aos funcionários das instituições visitadas ao longo do trabalho (especialmente a Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP, Biblioteca Nacional, Arquivo Nacional, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Real Gabinete Português de Leitura).

Deos eterno, [...] este povo é sem contradicção o objeto de vossa solicitude. Vós acabaes de convencê-lo, que sua confiança em vós jamais será illudida. [...] Adoçai a vossa cólera: obrigai-nos por a continuação dos vossos dons, a confessar que sois o protector, o amigo constante dos Brasileiros. Se ainda se accender o vosso furor, poupai o tronco; não mancheis a raiz da árvore frondosa á cuja sombra descansa o Brasil.

Monte Alverne, novembro de 1833.

Quem falaria hoje de Achilles e dos outros heroes do cyclo troyano si seus nomes não fossem talhados nos marmores da Iliada e da Odysseia?

Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, 1873.

NARITA, Felipe Ziotti. **O tempo sagrado do Império: história e religião na obra do cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro**. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2012.

RESUMO

Este trabalho pretende investigar alguns traços da concepção de história veiculada pelos compêndios destinados à formação da infância no Brasil imperial. Analisando as obras escritas pelo cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro (1825-1876) – impressos largamente utilizados nas escolas primárias, secundárias e normais entre os anos 1860 e 1880 –, pretende-se indicar de que modo as narrativas de história do cônego apresentavam aos jovens engenhos um tempo histórico para o Império, fundamentando as virtudes do governo do presente. Ao organizar fatos, datas e “grandes homens” em lições destinadas especificamente ao ensino da infância, as obras de Fernandes Pinheiro diluem a escrita da história em uma narrativa cujo enredo é orientado pela centralidade da religião na civilização do trópico (com a narrativa situada numa temporalidade, não raro, marcada pela interferência da Providência no curso dos eventos), construindo o tempo histórico na projeção de uma origem virtuosa que se desdobra como um *continuum* no presente imperial *necessário* para o governo moral e político de uma nação. Trata-se, também, de articular a escrita da história do cônego com os traços estruturais do processo de construção do saber escolar por meio da gradativa formação de uma cultura escolar à luz do papel fundamental desempenhado pela cultura letrada dos impressos nas salas de aula do Império.

Palavras-chave: História do Brasil Imperial. historiografia. história da educação. religião. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro.

NARITA, Felipe Ziotti. **O tempo sagrado do Império: história e religião na obra do cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro**. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2012.

ABSTRACT

The research intends to investigate some aspects concerning the conception of history in nineteenth-century Brazilian textbooks by analyzing the works of canon Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro (Rio de Janeiro, 1825 – Rio de Janeiro, 1876) – books widely distributed to schools between the early 1860s and the late 1880s. This work aims to point out how Fernandes Pinheiro’s narratives of history presented to the children and young students a historical time for Brazilian Empire by justifying the virtues of the government of the present. Canon Fernandes Pinheiro’s narratives, by organizing dates, facts and the “great men”, compose a writing of history based upon the major role played by religion for the civilization in the tropics (with a temporality sometimes guided by the presence of the Providence in the course of events) – conception that implies the formation of historical time in the projection of a virtuous origin which takes the Imperial present as a *continuum*, a necessary phase (justified by history) for the moral and political government of the nation.

Keywords: History of Brazil (Empire). historiography. history of education. religion. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 A PALAVRA DOS TEMPOS	15
<i>1.1 Um Império em palavras</i>	<i>19</i>
CAPÍTULO 2 RELIGIÃO: MORAL E MORALIDADE, INSTRUÇÃO E EDUCAÇÃO	37
CAPÍTULO 3 UM GUIA MORAL DA NAÇÃO	63
CAPÍTULO 4 A ORDEM DOS SÁBIOS E O JUÍZO DO TEMPO	88
CAPÍTULO 5 TEMPO DO ENSINO, ENSINAMENTOS DO TEMPO	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	145
ANEXOS	
<i>ANEXO A.....</i>	<i>161</i>
<i>ANEXO B.....</i>	<i>164</i>
<i>ANEXO C.....</i>	<i>166</i>

INTRODUÇÃO

A escrita da história no século XIX explorou exaustivamente o problema das origens. No caso do Brasil imperial, a escrita que se volta à busca desse “momento originário” – garimpando, assim, na ordem dos séculos as raízes da nação – tem, *grosso modo*, dois grandes públicos: aquele que frequenta e lê as produções dos Institutos oitocentistas (dentre os quais, certamente, se destaca o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, já analisado por farta bibliografia), e o público escolar – que demarca justamente o enfoque maior desta pesquisa. Nossos *savants* – essa espécie de “homens de letras” que detêm a um só tempo o douto saber letrado-científico e os ensinamentos acumulados pelo tempo em vivência e experiência (convertidos logo em *sabedoria*) –, além das sociedades, agremiações e institutos, em muitos casos, eram também professores (sobretudo do ensino secundário). E, o que é ainda mais significativo, além de zelosos mestres condutores da infância e da mocidade, eles se tornaram *autores*: um caso exemplar, nesse sentido, é o do cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro (Rio de Janeiro, 1825 – Rio de Janeiro, 1876), que será objeto deste trabalho.

Essa espécie de duplo estatuto do homem de letras do nosso Segundo Reinado (como professor e autor, como mestre nas escolas e “sábio” dos institutos) foi desde cedo apontada na figura de Fernandes Pinheiro: nas exéquias do cônego, pronunciadas por Alfredo Taunay (futuro visconde de Taunay, seu antigo aluno de retórica) em janeiro de 1876, o autor de *Inocência* enfatizava que se tratava, a um só tempo, de “uma das mais valentes colunas de nossos edifícios literário e científico” e de um mestre que muito “fez pela educação da mocidade, pela amena instrução da infância”.¹ Percepção que Carlos de Laet também não deixaria de registrar, anos mais tarde, apontando Fernandes Pinheiro como “um laborioso escritor e professor consciencioso”.² Autor e professor, o cônego situa-se em uma conjuntura fundamental da nossa história da educação: momento em que, além da presença do ensino oral e dos velhos manuscritos, as salas de aula da segunda metade do oitocentos gradativamente inseriam-se no mundo letrado também por meio dos impressos. A vasta publicação de compêndios entrelaçava as práticas pedagógicas das escolas ao circuito de publicação das grandes casas editoriais e tipografias (como a tipografia dos irmãos Laemmert, as edições de Nicolau Alves, a notável B. L. Garnier – pela qual o cônego editaria muitos de

¹ TAUNAY, A. M. E. Discurso. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 238, 1958.

² LAET, C. Microcosmo: chronica semanal. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, 12 ago. 1883.

seus livros escolares):³ sistematizando as lições que deveriam ser ensinadas pelos mestres – tanto professores dos níveis primário e secundário quanto professores das Escolas Normais (instituições dedicadas à formação do magistério) –, os compêndios, já pelos meados dos anos 1860, haviam se tornado a “carne” da produção livresca no Império,⁴ construindo culturas escolares cada vez mais escoradas nos manuais didáticos.

É possível conjecturar, inclusive, que muitos desses compêndios escolares dos tempos imperiais tiveram alguma vida República adentro (quem sabe até influenciando os livros de João Ribeiro, Jonatas Serrano, Max Fleiuss, Bilac, Basílio de Magalhães...). A crer no testemunho de Fernando de Azevedo em 1957, a leitura das obras do cônego teria marcado algumas gerações: confessava o redator do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* que “remontam à minha mocidade já distante os primeiros contatos que tive com seus livros, e a eles tenho tido necessidade de voltar, não poucas vezes, em meus estudos”.⁵ Talvez tenha alguma razão o comentário de Gilberto Freyre sobre as nossas primeiras décadas republicanas, afirmando tratar-se de um Brasil “republicano na aparência, mas ainda monárquico na intimidade do seu sistema cultural inteiro: inclusive o ensino”.⁶

À parte a fortuna dos livros escolares e os malogros da nossa história da educação, o fato é que o papel de destaque ocupado pelo cônego junto à *intelligentsia* imperial entre os anos 1850 e 1870 foi enfatizado por diversos autores – sobretudo entre fins do século XIX e os primeiros anos do XX. Silvio Romero, por exemplo, com seu conhecido gosto pela polêmica, criticava a “ingenuidade” dos ensaios literários do cônego.⁷ O grande José Honório Rodrigues lamentaria, na edição brasileira (1862) da *História do Brasil*, de Southey (traduzida por Luiz Joaquim de Oliveira e Castro e anotada pelo cônego), os juízos históricos “dispensáveis” de Fernandes Pinheiro.⁸ Nos anos 1950, por outro lado, o IHGB dedicaria dois volumes de sua revista para uma apreciação um tanto quanto laudatória da obra do cônego. Interessa-nos, aqui, menos erigir um “tribunal da posteridade” do que efetuar um ensaio de *compreensão* dos escritos de Fernandes Pinheiro à luz das situações colocadas aos homens de letras no Segundo Reinado.

O cônego escreveu muito: além da colaboração em periódicos da Corte, redigiu ensaios literários, versos, estudos históricos e livros escolares (gramática, retórica, literatura,

³ HALLEWELL, L. **O livro no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz, EDUSP, 1985.

⁴ Cf. BITTENCOURT, C. M. **Livro didático e saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

⁵ FERNANDES PINHEIRO, M. P. “Cônego Fernandes Pinheiro: vida e obra”. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 238, 1958. p. 191.

⁶ FREYRE, G. **Ordem e progresso**. São Paulo: Global, 2004. p. 379.

⁷ ROMERO, S. **História da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1960. T. 3. p. 856.

⁸ RODRIGUES, J. H. **História combatente**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. p. 215.

história, catecismo de doutrina cristã etc.). O avultado número de obras, portanto, justifica o parecer de Antonio Candido, que situa Fernandes Pinheiro como importante figura do ambiente letrado do Brasil oitocentista:⁹ entusiasta das principais figuras que fizeram a revista *Nitheroy* (Gonçalves de Magalhães, Torres Homem, Porto-Alegre), a proximidade e a simpatia do cônego pelos nossos primeiros românticos não era fortuita – trata-se de uma posição que deve ser compreendida tomando o conjunto de obra de Fernandes Pinheiro, que encontra na autoridade da religião (no caso do cônego, autoridade propriamente católica acomodada à luz do Estado imperial) o princípio estruturante da atividade do homem de letras: se Antonio Candido falava do “avatar do sentimento religioso” cultivado pelo romantismo no Brasil – tendo em vista os *Suspiros poéticos e saudades*, de Gonçalves de Magalhães –,¹⁰ não é menos verdade que, em Fernandes Pinheiro, as letras também desdobravam as temática da religiosidade da nação: religião que, como este trabalho pretende demonstrar, não se limitava em conduzir a argumentação histórica pela presença de prodígios e pelos desígnios da Providência – tratava-se, sobretudo, de fundamentar o presente imperial como *condição* para a ordenadora realização do tempo histórico projetado pela narrativa.

O cônego estreou no mundo das publicações em finais dos anos 1840 e início dos anos 1850: não escreveu sob o clima de ameaça à ambiciosa unidade territorial que abalara as Regências e os primeiros anos da Maioridade. Fernandes Pinheiro dá a tônica de uma conciliação possível: mais do que um eco da conciliação política de alguma forma alicerçada no Gabinete do marquês do Paraná a partir de 1853, o cônego é a voz da unidade. Unidade, sobretudo, de uma nação que se ampara em dois pilares institucionais (a Igreja e o Estado imperial) – sedimentados em uma compreensão da história e da temporalidade do Império sob Pedro II. É certo que, a princípio, a proposta de Fernandes Pinheiro não parece de todo destoante, por exemplo, da abordagem apresentada nos influentes tomos da *História geral do Brasil* (1854-1857), de Varnhagen (ainda que no texto do futuro visconde de Porto Seguro, como bem notou Nilo Odália, o elogio seja feito antes à religião como forma de civilização do que propriamente à Igreja).¹¹ Igualmente correto seria supor que as tentativas de síntese histórica do cônego não chegaram perto da ambiciosa empreitada do historiador sorocabano: o juízo, no entanto, seria bastante superficial se por aqui se limitasse. O significado da escrita da história nas narrativas de Fernandes Pinheiro deve ser matizado em outros termos. Importava menos destilar erudição do que apresentar um quadro da história pátria que, na sua

⁹ CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000. T. 2.

¹⁰ *Ibid.*, p. 41.

¹¹ ODÁLIA, N. **As formas do mesmo: ensaio sobre o pensamento historiográfico de Varnhagen e Oliveira Vianna**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

própria singeleza, cadenciase o texto como um “conselho de pai”: conhecido por se dirigir à infância e à mocidade nas escolas (tendo sido um autor de grande tiragem nos anos 1860 e 1870), o cônego não escrevia necessariamente para os doutos. Ensinava a nação para quem começava a conhecê-la. A narração não era travada, áspera, quase cingida entre tomos e fatigantes notas de rodapé: a proposta era “compendiar” as matérias para a mais proveitosa leitura da infância, da mocidade e dos mestres.

É para as escolas (e sobretudo para o público escolar – a infância e a mocidade) que ele escreve as sínteses de história:¹² mais do que atrelada à mera forma do compêndio (apresentação resumida dos fatos para leitura nas salas de aula do Império), a preocupação de tornar didática a escrita da história do Brasil nos livros de instrução da infância é uma aposta política. Com a pena no presente, a escritura do passado atesta logo nas primeiras letras as formas que a nação assumiria no futuro. Afinal, como definia o ministro Paulino de Sousa, do alto do Gabinete de 16 de julho, as escolas “creão o presente preparando o futuro”.¹³ Fernandes Pinheiro acompanhou de perto os primeiros passos da escolarização do Brasil no Segundo Reinado: como as elites políticas do Império, depositou profunda confiança na escola, na educação, no “derramamento das luzes” – traço que pode ser encaixado no que Luiz Felipe de Alencastro chamou de “ideologia civilizadora”, que atribuía às elites imperiais a tarefa histórica de civilizar a população.¹⁴ Recém-ordenado sacerdote pelo tradicional Seminário Episcopal de São José, na Corte (cursando as matérias típicas para uma formação humanística no Império: filosofia, retórica, poética, história – com uma ida à Europa em 1852, de onde retornaria Doutor em Teologia pela Universidade de Roma “graças a generosa protecção que a Monarchia Brasileira se digna d’outorgar aos que, como eu, desejam instruir-se para poderem melhor servir ao paiz”),¹⁵ em fins dos anos 1840, ele logo assumiria as aulas de Teologia na mesma instituição (contando com atestado clerical de D. José Afonso de Moraes Torres, bispo do Pará, importante nome do “tomismo” no Império), tendo sido também secretário particular do bispo do Rio de Janeiro (conde de Irajá). Atuaria diretamente

¹² Seguindo as observações de Alain Choppin, em texto metodológico seminal, chamaremos de “livro didático”, “livro escolar”, “manual escolar” ou “compêndio escolar” o que o pesquisador francês definiu como *livros escolares stricto sensu* (ou seja, aqueles expressamente – seja pelo autor, seja pelo editor – destinados ao ensino nas escolas). As demais obras direcionadas à instrução da infância (ainda que adotadas pelas escolas) que não contam com intenção expressa do autor/editor ao uso em ambiente escolar, portanto, não serão encaixadas sob aquelas denominações. Cf. CHOPPIN, A. *L’histoire des manuels scolaires: une approche globale. Histoire de l’Éducation*, Paris, n. 9, 1980.

¹³ SOUSA, P. J. S. **Relatório apresentado á Assembléa Geral na segunda sessão da décima quarta legislatura pelo ministro e secretario de Estado dos Negocios do Imperio**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1870.

¹⁴ ALENCASTRO, L. F. O fardo dos bacharéis. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 19, 1987.

¹⁵ FERNANDES PINHEIRO, J. C. **Cartas d’um viajante**. IHGB, lata 581, pasta 36.

em importantes obras de caridade e de instrução que ganhavam alguma força na Corte a partir dos anos 1850 (Imperial Instituto dos Meninos Cegos, Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, Imperial Sociedade Amante da Instrução); seria nomeado professor do festejado Imperial Colégio de Pedro II em 1857.

Assumiu, também, funções de destaque junto às altas instâncias do Império, contando com algumas honrarias: foi condecorado pela Ordem de Cristo; nomeado cronista-mor do Império (sem, contudo, conseguir levar a cabo os *Anais do Império*); ocupou o cargo de Primeiro Secretário do IHGB; recebeu a murça da Imperial Capela em 1852. Acenava para as fileiras mais liberais do catolicismo de seu tempo (um “católico liberalizante”, nas palavras de Wilson Martins):¹⁶ lia Victor Cousin (conhecido filósofo da França de Luis Filipe), empolgava-se com Silvestre Pinheiro Ferreira, citava a voz anti-jesuítica de Gioberti. Lamentou a querela religiosa, que, mais do que opor os bispos ao Império (comprometendo a unidade Igreja-Estado), escancarou as primeiras fraturas do Estado imperial nos anos 1870. Temia 1793, 1848 e o “espectro” socialista que rondava a Europa: já na sua estreia no circuito das publicações, em 1850, com o famoso “livro de versos” (prática muito comum no seu tempo), Fernandes Pinheiro escrevia:

Q’espectaculo, meu Deos! Q’horriavel quadro!
 Das lettras capital, das luzes foco
 Em campos de pelejas transmutada.
 A formosa Lutecia hoje apresenta!
 Como outr’ora nos campos da Pharsalia
 Aqui se trava fraternal combate;
 Corre o sangue do pai do filho aos golpes;
 Troa o negro canhão ceifando vidas,
 D’aquelles que, gemendo sobre a terra,
 Viuvas, orphãos desolados deixam!...
 Essa de *Fourier* fallaz doutrina
 Hastêa sepulchral, ignea legenda:
 - VENCEDORES, AO SAQUE RECORRAMOS:
 SE VENCIDOS, PARIZ HOJE ABRASEMOS -
 Em cada rua, em cada baluarte,
 Fuma o sangue gaulez, espuma e corre [...]¹⁷

Ademais, é justamente no contexto mais amplo das grandes transformações no estatuto da cultura letrada oitocentista que os livros de Fernandes Pinheiro devem ser inseridos. Mudanças que, estabelecendo gradualmente uma nova relação com o saber escolar por meio da sistematização e publicação de lições em compêndios, coincidem com o arranque da

¹⁶ MARTINS, W. **História da inteligência brasileira**. São Paulo: Cultrix, EDUSP, 1977. T. 3.

¹⁷ FERNANDES PINHEIRO, J. C. **Carmes religiosos**. Rio de Janeiro: Typ. Silva Lima, 1850.

escolarização no Brasil imperial: a ordem política desejada e passível de ser ensinada nas escolas, pois, ao passo que projetava nos livros de história toda uma busca pelas origens de uma jovem nação que se reconhecia sob Pedro II, era igualmente respaldada na necessidade de conservação das pias instituições do presente – abrindo, assim, por meio do curso necessário dos séculos no desenhada ordem do presente, uma espécie de teatro de legitimidade para as ações. O entrecruzamento das narrativas de história do cônego com os demais processos em jogo no Brasil imperial (presença de livros de leitura, catecismos etc.; ação dos mestres; concepções da escola e da educação etc.) indica, pois, que o tempo histórico deixava as linhas dos impressos de história para se reconhecer no presente do Império – como curso necessário de um tempo resguardado pela religião, que, não raro, conta com as intervenções da Providência, construindo sobretudo a legitimação dos fundamentos morais que o presente imperial ostentava como bom herdeiro da justa memória dos tempos.

É justamente nessa abertura aos processos sociais que pretendemos situar nossa análise da escrita dos livros de história para a formação da infância do cônego Fernandes Pinheiro. Este trabalho, nesse sentido, encontra-se dividido em cinco capítulos. No primeiro, “A palavra dos tempos”, trata-se de analisar algumas implicações da introdução dos impressos no ensino da infância e da mocidade, enfatizando, assim, o lugar social da palavra escrita (sobretudo a *autoria* da palavra impressa) no Império – arrolando livros didáticos (gramáticas, livros de leitura, catecismos etc.) em circulação durante o Segundo Reinado e entrecruzando este material com falas e pareceres dos homens de letras, o capítulo pretende, além de analisar os conteúdos veiculados por aqueles impressos escolares, avaliar suas implicações em certas mudanças no próprio estatuto da função docente – tornando o professor, além de repetidor/expositor de matérias edificantes, um *autor* (já que muitos sistematizavam as lições no suporte textual oferecido pelos impressos). O segundo capítulo (“Religião: moral e moralidade, instrução e educação”), retomando a análise dos livros escolares e das obras destinadas à formação da infância – mas à luz da “documentação oficial” (relatórios de província, relatórios dos inspetores de ensino etc.) e de pareceres dos próprios professores sobre o ensino –, traça certas balizas do horizonte moral (fundamentado nos preceitos da religião) com que se pretendia sustentar a formação do “bom cidadão” nos tempos imperiais: momento que nos conduz a uma análise do próprio papel dos mestres (a *função docente*) que aquelas balizas moralizantes da educação acabavam construindo – temática que será explorada no terceiro capítulo (“Um guia moral da nação”), cujo objetivo é desdobrar os predicados conferidos àqueles condutores da infância (predicados que construíam a própria concepção de professor e da função docente no oitocentos). Conforme este trabalho pretende

discutir, afinal, a formação da infância na moralidade também implicava uma relação com o tempo, com a temporalidade daquele presente entendido como Império: a fim de iniciar a discussão sobre a escrita da história em Fernandes Pinheiro, o quarto capítulo (“A ordem dos sábios e o juízo do tempo”), que conta com uma investigação pautada, sobretudo, nos textos do cônego produzidos para o IHGB, já traça uma espécie de “preâmbulo teórico” para o curso final desta pesquisa, que será desdobrado no capítulo seguinte (“Tempo do ensino, ensinamentos do tempo”), em que a discussão será orientada a partir de dois livros de Fernandes Pinheiro (duas sínteses da história do Brasil) – os célebres *Episódios de história pátria contados à infância* (1859-60), livro didático de grande tiragem (conheceria, por exemplo, nove edições pela célebre B. L. Garnier durante a vida do cônego), e a *História do Brasil contada aos meninos* (1870), obra destinada à leitura da infância.

O trabalho, ainda, apresenta uma seção de anexos, que procura ilustrar as matrículas, a distribuição e a frequência dos alunos nas aulas primárias e secundárias durante o Segundo Reinado, entre os anos 1860 e 1880: sem, todavia, qualquer pretensão de realizar um trabalho de *quantificação* da presença e da frequência nas escolas pelo Império, já que, além da conhecida precariedade das estatísticas (o ministro Paulino de Sousa, em 1870, sintomaticamente confessaria que “a nossa administração não tem o habito de trabalhos de certa ordem, para os quaes não existe reunido o material preciso, e em cuja acumulação encontram-se os maiores embaraços”), seria necessário um trabalho à parte para tratar os dados escolares com o devido cuidado metodológico com que devem ser manipulados.¹⁸ Nossa pretensão é apenas oferecer uma ideia geral dos números oficiais sobre o ensino no Império: para tanto, a respeito dos anos 1860, selecionamos um trecho do *Manual de Geografia e Estatística do Império do Brasil*, de Johann Wappäus (“incontestavelmente o melhor, mais completo e mais consciencioso livro sobre o assunto”, segundo Capistrano de Abreu),¹⁹ obra fundamentada nas estatísticas fornecidas pelo Império e por nós livremente traduzida do alemão; há, também, além dos dados coletados pelo eminente pesquisador, informações que pudemos obter junto aos relatórios do Ministério dos Negócios do Império, com tabelas comparativas que se estendem de fins dos anos 1860 ao início dos anos 1880 (o material foi coletado a partir de cópias digitalizadas), de modo que, com todos esses números, é possível entrever – de forma bastante grosseira, é bem verdade – o início e o desenvolvimento do precário processo de escolarização do Império.

¹⁸ Cf. LUC, J. N. L'illusion statistique. *Annales*, Paris, année 41, n. 4, jul./ago. 1986.

¹⁹ ABREU, C. A geografia do Brasil. In: ABREU, C. *Ensaio e estudos*: 2ª série. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1976.

CAPÍTULO 1 A PALAVRA DOS TEMPOS

A erudição moderna sempre foi o acúmulo, um empilhamento mais ou menos ordenado de conhecimentos que só o mundo da “grande leitura” (*grande lecture*) pode fornecer.²⁰ Se à “ciência” (*science*) ficava reservado o espaço dos raciocínios mais ligados à lógica da razão (*raisonnement*) – e às belas-letas foram destinadas as produções de deleite do espírito –, a erudição designava basicamente três ramos do saber: a história, as línguas e os livros.²¹ Essas três dimensões, na verdade, constroem uma relação fundamental com a palavra escrita – e, no nosso caso, também impressa. Assim como os “sábios” (traduzindo imprecisamente o *savans* do francês da Ilustração) das bibliotecas de Constantinopla e de Alexandria podiam conhecer os fatos passados pelas obras gregas, a erudição moderna seria também uma atividade crítica no sentido de tomar o conhecimento do passado – a partir do domínio das línguas antigas e modernas e do contato com as diversas edições de um texto – para desvendar o sentido original dos escritos (*démêler le sens*) como medida da autoridade por eles representada. Diferentemente dos Antigos, contudo, D’Alembert – não sem um quê de autoafirmação – dizia que a erudição era o gênero de conhecimento por excelência dos modernos: quanto mais o mundo envelhece, maior é o volume da erudição – e mais necessidade há, portanto, de eruditos. Maior a erudição acumulada, maior a autoridade investida ao conhecimento dos tempos.²² Se as verdades do mundo transparecem na autoridade dos textos – mais ou menos organizados quase ao infinito nos modernos arquivos e bibliotecas –, a moderna Biblioteca de Babel está formada: “la certitumbre de que todo está escrito nos anula o nos afantasma”.²³

O eterno esforço da propriedade sobre o saber universal do texto escrito, pois, é o trabalho de Sísifo da modernidade: acumular o passado sem perder de vista a palavra impressa que se multiplica no presente. Em um ofício encaminhado ao visconde de Monte Alegre (então Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império), em 1851, pelo dr. Moniz Barreto (bibliotecário), o bibliotecário fazia crer que o acervo da Biblioteca da Corte “ainda se não proporciona completamente ao rápido progresso com que os conhecimentos

²⁰ D’ALEMBERT, J. R. Erudition. In: DIDEROT, D.; D’ALEMBERT, J. R. **Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers**. Chicago: University of Chicago, 2008. T. 5, p. 914-918. “ARTFL Encyclopédie Project” – Robert Morrissey (ed.).

²¹ *Ibid.*, p. 914.

²² *Ibid.*, p. 915.

²³ BORGES, J. L. **Ficciones**. Buenos Aires: Emecé, 2008. p. 94.

humanos se tem desenvolvido no presente século”.²⁴ É certo que acompanhar os cantados “progressos” do século implicava “estar em dia com as melhores publicações Europeas” (sobretudo francesas e inglesas): nosso mundo Oitocentista da escrita, ao passo que se voltava para o *dernier cri* das letras e ciências (nos manuscritos em francês que dão conta das remessas à Biblioteca, por exemplo, já nos anos 1840 há constantes encomendas de Benjamin Constant, Thurot, Laromiguière – obras então praticamente recém-saídas dos prelos parisienses), tornando a sagrada redoma dos letrados “mais recommendavel á leitura dos estudiosos, por que nella apparecem muitas obras modernas”,²⁵ igualmente listava nos catálogos a obra dos séculos: basicamente, célebres tratados apoloéticos ou teológicos, como as obras completas de são Bernardo (*Opera omnia sancti Patris Bernardi*, 1632), uma história eclesiástica do Velho e do Novo Testamento (*Historia ecclesiastica veteris novique Testamenti*, 1734) etc.²⁶ A escritura, afinal, era um legado: acúmulo das épocas como *vestígios ordenados* da trajetória de uma civilização.

Vestígios que, a bem da verdade, poderiam ser seguidos como rastros, abrindo na experiência do presente o vislumbre de uma origem que, pela palavra escrita, ligava o mundo imperial aos faustos humanos de todas as épocas. É seguindo essa tônica que, nas memórias da Biblioteca Pública da Bahia coligidas em 1878, dizia-se que, como todas as grandes ideias que “tem servido de guia á humanidade no seu caminho indefinido pela estrada immensa da civilização”, a ordenação da escritura “tem sua origem na terra sacrosanta, em que o povo Hebreo conservava as tradições eternas que se deviam perpetrar no mundo”.²⁷ Afinal, “uma nação privada de Luzes [...] sera preza da miséria, e de todos os vícios”.²⁸ “remontemos neste paiz ao tempo das Nações Barbaras, que ainda habitão: nós não acharemos de certo entre elles, nem Filósofos, nem Livrarias, mas veremos o homem que devora o seu semelhante”.²⁹ A palavra escrita no Brasil imperial não vale pouca coisa: sem ela, como “se darão a conhecer aos Povos os Principios da Moral, e da Religião, os deveres do Cidadão?”.³⁰ O dr. Mathias Valladão, inspetor geral da instrução pública de Minas Gerais em 1887, seguia mais ou menos nesse sentido ao fazer crer que o domínio da palavra implicava “uma sorte de gymnastica para o espirito da creança”:

²⁴ Arquivo Nacional, Pasta IE7-28. Série Educação. Seção de guarda: CODES. Código de fundo: 92. (DEP 311, cx. 4079).

²⁵ Arquivo Nacional, Pasta IE7-27. Série Educação. Seção de guarda: CODES. Código de fundo: 92. p. 77

²⁶ Arquivo Nacional, Pasta IE7-26. Série Educação. Seção de guarda: CODES. Código de fundo: 92. p. 378.

²⁷ ARAGÃO A. M. S. **Memoria sobre a Bibliotheca Publica da província da Bahia**. Bahia: Typ. Constitucional, 1878.

²⁸ *Ibid.*, p. 44

²⁹ *Ibid.*, p. 51.

³⁰ *Ibid.*, p. 47.

Si não se deve considerar a linguagem, diz ainda Breal, como o depósito em que se acham acumuladas as idéas dos antepassados, é entretanto justo dizer que ella é o registro onde se acham todas depositadas por um signal. Cada palavra da lingua, continua Breal, corresponde a uma noção adquirida, á uma conquista da humanidade, e por pouco que o mestre saiba collocar em presença do signal o objecto de que elle é expressão, não ha caminho mais curto e commodo para fazer entrar no espirito tenro na herança intellectual dos antepassados.³¹

Equiparada a uma obra de civilização, a escrita não significava apenas o gesto de escrever, mas a possibilidade de ordenamento desses textos como escrituras que, acompanhando a velhice do mundo, de algum modo humanizavam o tempo (a duração) e os tempos (as épocas) tornando-os depositário de ensinamentos. Em um discurso pronunciado na Biblioteca Pública do Pará, em 1871, o polêmico d. Antonio de Macedo Costa dizia que “o que vós todos abençoaes comigo, em nome da Religião, em nome da humanidade, [...] é a instrucção a derramar-se: - é a civilização a expandir-se; é um porvir inteiro a rasgar-se diante de nossos olhos todo iluminado e cheio d’esperanças”.³² Por isso, pouco acima, fizemos referência a “vestígios ordenados”: no caso de nossas bibliotecas oitocentistas, esses monumentos de arquivamento do universo, importava a tentativa de salvaguardar a multiplicação da palavra escrita contra o vulgar naqueles espaços que, de alguma forma, também ordenavam os tempos – guardando o presente no passado:

Não são estes bellos volumes, que de repente, e como por encanto, vieram aos milhares enfileirar-se nestas estantes [...] São milhares d’intelligencias sahindo da penumbra e marchando para a luz; é o amor crescente das leituras uteis, dos estudos sérios, é a nobre emulação das letras, a voraz áncia do saber.³³

Os “bellos volumes” que se distribuíaam pelas prateleiras das maiores cidades do Império – afinal, o Oitocentos brasileiro é o século por excelência das bibliotecas, arquivos, tipografias, gabinetes de leitura etc. –³⁴ eram “sábios conselhos que nos guiam nas

³¹ VALLADÃO, M. V. Inspetoria Geral da Instrucção Publica. In: FIGUEIREDO, A. O. **Falla que o exm. sr. dr. Carlos Augusto de Oliveira Figueiredo dirigio á Assembléa Provincial de Minas Geraes na segunda sessão da vigesima sexta legislatura em 5 de julho de 1887**. Ouro Preto: Typ. de J.F. de Paula Castro, 1887. p. 8.

³² COSTA, A. M. **Discurso pronunciado na solemne inauguração da Bibliotheca Publica fundada na mesma província**. Pará: Typographia do Diario do Gran-Pará, 1871.

³³ Ibid., p. 4

³⁴ Tania Bessone fez um minucioso estudo da circulação e da posse de livros na cidade do Rio de Janeiro entre 1870 e 1920, mostrando que esses espaços de leitura eram, também, espaços de sociabilidade. Cf. BESSONE, T. M. **Palácios de destinos cruzados: bibliotecas, homens e livros no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

dificuldades, são amigos fieis que nos consolam no infortunio”: saberes que, organizados, “nos dão a mais preciosa das sciencias, a primeira, a mais necessaria para o governo da vida: a sciencia de nós mesmos. Reunir grande cópia de bons livros [...] é fazer obra eminentemente civilisadora”.³⁵ Espelho de saudáveis desenganos, a escrita ordenada nos mostra nossos senões e misérias; é nesse sentido que

O homem não vive só de pão; vive também da palavra que sahe da boca de Deus, vive da verdade, vive da luz! Não desprezemos os melhoramentos materiaes, mas esforcemo-nos sôbre tudo pelos melhoramentos Moraes, os mais importantes, os unicos verdadeiramente importantes.³⁶

Como a Babel moderna, o eterno esforço da ordem nesse universo escrito era quase uma contraprova da diversidade de línguas a que o mundo já fora sujeito: é um pouco nesse sentido que, na Biblioteca Publica da Corte muito se ouvia sobre a necessidade de torná-la um viveiro de “sábios”: “ainda que existão n’esta casa muitas obras d’Historia, de Legislação, de Sciencias e Artes, escriptas na Lingua Portugueza”, a maior “e mais consideravel parte d’ellas estão escriptas em Latim, Francez e Inglez; algumas em Hespanhol, e Italiano, poucas em Allemão”: afinal, aqueles que seriam responsáveis por “distribuir as obras systematicamente” e por “dar os livros a quem vem consultar, e repol-os nas suas respectivas casas saibão Latim, Francez, e Inglez; ou pelo menos, que, alem do Latim, saibão traduzir correntemente estas duas Linguas”.³⁷ A diversidade das línguas era o estorvo para a ordem dos textos, mas talvez não o fosse para o conhecimento das coisas: a palavra impressa também traduzia o mundo para os leitores, autorizando e selecionando o que os tempos poderiam transmitir como lição digna de ser gravada na escritura – ou, como se dizia, de constar nos “annaes das epochas”.

Se a biblioteca fosse mesmo essa organização escrita do universo, percorrer o sem-número de catálogos seria o assombro de entrever os tempos encadernados, justapostos e devidamente embolorados – como se a escrita colocasse diante do leitor moderno a instantaneidade do presente perante o ônus acumulado em passado. Escrita domesticada, impressos edificantes; devidamente dispostos para a prudência dos leitores – condição que

³⁵ COSTA, 1871, op. cit., p. 6.

³⁶ Ibid., p. 15.

³⁷ Arquivo Nacional, Pasta IE7-26. Série Educação. Seção de guarda: CODES. Código de fundo: 92. p. 374.

Walter Benjamin certa vez definiu como aquele suave tédio (*leise Langeweile*) da ordem, que agora os envolve (*umwittert*).³⁸

1.1 Um império em palavras

O mundo imperial não pretendia vulgarizar (no sentido contemporâneo do termo) a palavra escrita. Que se diga de nosso gosto pelo bacharelismo; que se ironize o apego bizantino aos livros e o palavrorio de nossos oradores, “homens de rara intelligencia”.³⁹ a palavra, ao passo que revestia os vestígios acumulados pela civilização, escrevia o próprio caminho para a ansiada formação das inteligências na jovem nação. Essas duas dimensões, aliás, estavam profundamente entrelaçadas: a crer no que escrevia o dr. Manoel Soares Bezerra, membro do Conselho Diretor da Instrução Pública no Liceu do Ceará, no seu *Compêndio de gramática filosófica*,

Saído das mãos de Deos, não podia o homem sem nenhuma idéa, sem nenhum conhecimento delle, perceber-o, conceber-o, e conhecel-o, nem conhecer-se a si, a lei, o dever, o bem e o mal moral, senão pelo ensino de seu Creador, pela palavra divina, que devia receber e transmittir á sua descendencia, sob pena de perpetua ignorancia do que mais lhe importava saber.⁴⁰

A palavra é o elo entre o homem e seus “mais altos desígnios”. É o que faz do Império, na terra, tributário de um dom que percorre as veredas dos séculos: ou, ainda, aliada à escritura, trata-se da possibilidade de fixar os costumes como memória da civilização e das obras do espírito. Assim como o homem tinha necessidade da palavra para “[...] comunicar suas idéas, suas affeições, suas necessidades, assim também a sociedade tinha precisão da escriptura para estabelecer suas Leis, manter sua ordem, e desenvolver sua civilização”: “por tanto Deos deu ao homem a palavra tambem é possível que desse á sociedade a escriptura”.⁴¹ Concepção que não era de todo distante da apresentada por Fernandes Pinheiro: a palavra era “o mais valioso donativo, por si capaz d’expressar todos os nossos sentimentos, e ainda seus variados matizes e cambiantes”: “mas si a palavra, como emanação divina, tem todos os predicados que acabamos de indicar, a invenção da escriptura foi talvez a mais prodigiosa de

³⁸ BENJAMIN, W. Ich packe meine Bibliothek aus. In: BENJAMIN, W. **Angelus Novus**: ausgewählte Schriften II. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988. p. 169-178.

³⁹ Cf. HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

⁴⁰ BEZERRA, M. S. S. **Compêndio de grammatica philosophica**. Ceará: Typ. Social, 1861. p. 4.

⁴¹ *Ibid.*, p. 62-63.

que se pode gloriar o engenho humano”.⁴² “Se bem que não subordinemos a existência do pensamento á da palavra somos dos que crêem que ficaria aquelle em estado embryonario sem o poderoso auxilio que esta lhe ministra”.⁴³

Deixemos os arroubos de transcendência para outro momento.⁴⁴ Por ora, destacaremos que é um pouco dessa tônica, por assim dizer, “civilizadora”, investida ao escrito, que transparecia nas queixas de muitos homens de livros: quando, por exemplo, os empregados da Biblioteca Pública da Corte reclamavam do “aquinhado vencimento” a que estavam sujeitos – que “he quase equivalente ao dos Carteiros do Correio Geral da Corte , e aos outros empregados da ultima classe” –,⁴⁵ diziam que o “miserio estado a que se acham reduzidos” era incompatível com a singular importância do saber no mundo civilizado, cabendo-lhes um “lugar distincto entre as demais Repartições do Império” por “conter em si o conhecimento das letras, tão necessario á civilisação dos Povos”. Mas essas queixas manuscritas pelos bibliotecários – geralmente remetidas ao Ministro dos Negócios do Império – traziam, também nessa “tópica” civilizadora das letras, uma função central da palavra escrita no Brasil imperial: instruir – ou, mais do que instruir, educar.

Os dois termos não eram tão intercambiáveis no vocabulário da nossa documentação oitocentista. A temática será desenvolvida ao longo de todo o trabalho, de forma que, por ora, vale assinalar que, *grosso modo*, ao passo que instrução dizia respeito ao acúmulo do saber específico das ciências e belas-letas, educação vinculava-se a um processo muito mais amplo: dizia respeito à formação moral – ao “saber viver” na ordem imperial. Foi fundamentado nessa distinção tipicamente moderna entre instrução e educação que o mesmo d. Antonio de Macedo Costa acreditava que a difusão regrada da palavra escrita fazia do Brasil “um gigante do Novo Mundo, onde taes estabelecimentos de instrucção vão por certo multiplicar-se, diffundir-se, popularizar-se”. Sobre o “popularizar-se” da leitura e do ensino, por certo, há quem discorde; mas o fato é que a palavra impressa possibilitava justamente o que nosso otimista orador buscava no ensino e na leitura: a fusão entre instrução e educação.⁴⁶ Nesse sentido, dizia o autor que

Um dos mais efficazes meios para propagar o amor das sciencias, o gôsto dos estudos, é o estabelecimento de escolhidas Bibliothecas. Estas collecções

⁴² FERNANDES PINHEIRO, J. C. **Resumo de historia litteraria**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1873b. T. 1.

⁴³ *Ibid.*, p. 9.

⁴⁴ Cf. “CAPÍTULO 2 Religião: moral e moralidade, instrução e educação”.

⁴⁵ Arquivo Nacional, Pasta IE7-28. Série Educação. Seção de guarda: CODES. Código de fundo: 92 (DEP 311, cx. 4079).

⁴⁶ COSTA, 1871, *op. cit.*, p. 16.

das melhores obras que tem produzido o espirito humano, postas assim, a cada passo, á mão e á disposição de todos, influem grandemente, com outros meios de instrucção, para elevar o nível intellectual de um povo, para entreter e activar no seio d'elle o fogo sagrado das letras, e, por conseguinte, para melhora-lo e aperfeiçoal-o moralmente. Pois os bons livros não só illustram a intelligencia, enriquecem a memória, apuram o gosto, regulam a imaginação, mas ainda formam o character, regeneram o coração e amenizam os costumes.⁴⁷

Apurar o gosto, regular a imaginação, amenizar os costumes: a palavra escrita como regramento de todos os sentidos e sentimentos. Educar os sentimentos era o longo aprendizado do “aprender a governar-se”. Assim como as sociedades humanas precisavam de um governo e de “instituições políticas convenientes”, muitos professores entusiasmavam-se com a ideia de fazer da escola uma espécie de sociedade em miniatura. Se ao aluno prudente cabe o aprendizado do governo dos sentimentos, essa espécie de “governo de si” só é possível quando também os outros são governados: assim como, no nosso caso, não se pensa civilização sem Estado nem moral sem religião, também não se pensa escola sem professor,⁴⁸ educação sem autoridade – nem vida sem governo. Nesse sentido, em 1875, o professor Antonio José Marques encaminhava um pedido ao Conselho Diretor, junto à Inspeção Geral de Instrução Pública da Corte, para a emissão de um parecer sobre a “exequibilidade do systema” proposto por outro professor (o célebre Manoel José Frazão), que pretendia tornar o espaço escolar um palco para representação dos papéis sociais que a infância, nossos “cidadãos em miniatura”, exerceriam na vida civil:

[...] para induzir a criança a amar as nossas instituições políticas, eu apresento a seos olhos a escola sob a apparencia de um pequeno estado, erigido, tanto quanto possível, constitucionalmente, com uma administração responsável e sujeita a censura da opinião publica – uma lei orgânica (constituição *sui generis*) contem as theses geraes, que são desenvolvidas em leis especiaes, mudáveis segundo as circunstancias. Só ao professor é dado fazer leis e regulamentos, os quaes não devem contrariar as theses da lei orgânica.⁴⁹

A educação autorizada pelos impressos, pois, exigia tanto cuidados com a palavra quanto folhas para que nossos mestres, bibliotecários e homens de letras insistentemente defendessem as suas “salutares medidas” para a regeneração dos costumes por meio da escola e da educação. Em dezembro de 1874, o dr. Benjamin Franklin Ramiz Galvão – então

⁴⁷ COSTA, 1871, op. cit., p. 5.

⁴⁸ Cf. “CAPÍTULO 3 Um guia moral da nação”.

⁴⁹ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Notação 15.3.11 – Instrução Publica – Conferencias Pedagogicas (1875). p. 16.

bibliotecário da Biblioteca Pública da Corte – encaminhava ao Ministério dos Negócios do Império um curioso relatório dando conta de sua visita a algumas bibliotecas europeias – Lisboa, Londres, Paris, Bruxelas, Haia, Milão, Viena, Berlim etc.⁵⁰ Publicado como um anexo do relatório do ministro João Alfredo em 1875, o texto do dr. Galvão, além de discorrer sobre a estrutura, os vencimentos e os catálogos das instituições visitadas, versa a todo parágrafo sobre os livros – e, o que mais nos interessa aqui, permite de algum modo entrever alguns traços do lugar social da palavra escrita como mantenedora da moralidade dos estudos. Dizia o bibliotecário que

A ninguém é desconhecido que a mocidade offerece tendencia, posto que em algumas épocas mais do que em outras, para a leitura de obras contrarias á moral, ou quando menos para esta litteratura futil das novellas do dia, que não traz outro fructo sinão exultar a imaginação impressionavel dos moços, e alguma vez inocular principios alheio as á verdade historica, á moral social e á fé religiosa.⁵¹

Cercear as leituras hierarquizando a palavra implica educar a própria instrução – e garantir também as tais “liberdades individuaes” na ordem política do Estado imperial. Afinal, como prossegue nosso bibliotecário, “não é aqui que está o melindre das santas liberdades do cidadão”, já que “nem nos-parece que seja beneficio real á mocidade o dar-se-lhe a ler tudo que pede sua imaginação e seu capricho”. As liberdades do “bom cidadão mais se respeitam pondo-o a abrigo dos perturbadores da ordem e dos eternos infractores de todo regulamento”. A ordem dos livros, nesse sentido, confere lugar privilegiado a um gênero de impresso que se afirma no Brasil justamente nos tempos do Império (especialmente a partir dos anos 1860 e 1870): os compêndios didáticos e livros destinados à instrução da infância, de uma maneira geral.⁵² Não à toa, pois, o dr. Galvão fazia crer que a infância e a mocidade, ávidas das leituras e estudos para instrução, lucram “muito mais em regra geral com o estudo exclusivo dos livros das aulas, que são feitos ou devem sel-o para sua intelligencia e para seu coração. Lendo-os mais e sem distracção, ganhará em profundeza a massa de seus conhecimentos”.

⁵⁰ GALVÃO, B. F. R. Bibliothecas publicas de Europa. In: OLIVEIRA, J. A. C. **Relatorio apresentado á Assembléa Geral Legislativa na quarta sessão da décima quinta legislatura**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1875.

⁵¹ Ibid., p. 29.

⁵² O gradativo processo de introdução de textos impressos como livros escolares conviveu em algumas regiões, até os primeiros anos do século XX, com a presença dos antigos manuscritos e livros para leitura manuscrita (os chamados *paleógrafos*). Cf. BATISTA, A. A. G. Dos papéis velhos aos manuscritos impressos: paleógrafos ou livros de leitura manuscrita. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. (Org.). **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.p. 153-178.

O “derramamento das luzes” tão caro aos nossos homens de letras delegou ao saber um duplo predicado: instruir por meio de matérias há séculos acumuladas e educar para a moralidade das condutas e da ordem das coisas – tudo sob o amparo da escrita, memória comum de uma civilização:

Como os trabalhadores do mundo physico, os do mundo moral, para não perderem suas forças em vão, precisavam de um deposito que recolhesse e guardasse os seus productos. O deposito que para isso se inventou foi o livro. O livro portanto está para o mundo moral na mesma razão que o celleiro está para o mundo physico. Como o celleiro guarda o alimento do corpo, o livro guarda o alimento do espirito, ou é o depositario das sciencias, das leis, da memoria, dos acontecimentos, dos usos, dos habitos e dos costumes.⁵³

Se, como queria boa parte do pensamento moderno, escrever significava dar existência às palavras, tratava-se de uma existência bastante peculiar: ela não se encerra no gesto da escrita, mas se desdobra nas modalidades de leitura e de hierarquização da própria palavra no suporte textual que, no nosso estudo, será o impresso. Sobre o primeiro aspecto, preferiremos reserva-lo a estudos mais detidos na história da leitura – o que chamamos de “hierarquia da palavra” é o que cabe nos propósitos deste trabalho. A relação com os impressos escolares, pois, é também a relação com a disposição e seleção do escrito como “saber edificante”, *autorizado* por um sujeito que fala. Afinal, no próprio “horizonte semântico” do mundo imperial, a palavra autorizada significava muita coisa: como se dizia em um difundido compêndio de filosofia, “autoridade é o testemunho do outro, enquanto nos move a formar algum juízo”, de modo que

Os constitutivos da authority são sciencia, e veracidade, porque não por uma disposição natural não damos credito a qualquer sobre um facto, sinão quando estamos certos de que aquelle que o narra tem delle sciencia, e não pretende enganar-nos.⁵⁴

Autoriza-se a palavra porque o “outro” que escreve assina a autoria dos próprios pensamentos vertidos em texto: ele possui uma identidade. A palavra escrita no Brasil imperial gradativamente se esquia do anonimato para ingressar na nossa jovem “esfera pública” sob o nome de um autor (que, como discutiremos alguns capítulos adiante, também poderia ser um professor-autor).⁵⁵ O processo de autoria de um texto, como nota Foucault,⁵⁶ é

⁵³ OLIVEIRA, A. A. **O ensino publico**. Maranhão: Typ. do Paiz, 1874. p. 361.

⁵⁴ TORRES, J. A. M. **Compendio de philosophia racional**. Pará: Typ. de Mattos & Comp^a., 1852. p. 40.

⁵⁵ Cf. “CAPÍTULO 3 Um guia moral da nação”.

um momento de individualização: atribuir autoria ao discurso de um sujeito que se põe a escrever (*sujet écrivain*) implica a classificação e não raro a legitimação do ato da escrita.⁵⁷ O nome do autor não é um nome qualquer: ele instaura um regime de posse sobre os textos – regime a um só tempo material e, por assim dizer, “ideológico”: afinal, em nossa análise, as relações autor-editor (os direitos de reprodução, contratos etc.) e um texto de “doutrina confiável” (assim tido porque se vincula ao nome de determinado autor) são dois lados de uma mesma situação. É nesse sentido que, com a assinatura (seja do autor, do editor ou, em muitos casos, de ambos), a escritura é apropriada: a “escrissão” (*scription*) da assinatura torna o texto expressão de uma identidade e marca de uma propriedade.⁵⁸ Sobre este último ponto, aliás, nossos “proprietários intelectuais” da escritura (que, como adiantado, saíam do anonimato para legitimação de sua propriedade) ganhavam amparo do próprio Código Criminal do Império: por isso, muitos editores (certamente tendo em vista a crescente difusão dos compêndios escolares) – a exemplo do conhecido José Maria Lisboa (editor das *Lições de História Patria*, de Américo Braziliense) – faziam imprimir nos livros seus protestos pessoais “contra a reprodução das lições contidas no presente volume [...] e promete fazer valer os direitos que lhe concede o artigo 261 [...] como proprietário da obra cujos exemplares terão a sua rubrica”.⁵⁹ Quando não o editor, o próprio autor assinava as obras legítimas que corriam no mercado: em todo caso, a assinatura pretendia significar a validade da palavra. Certifica-se que não se trata de uma fala cotidiana, que se esvai – o texto é autografado por ser legítimo, por ser um certificado da identidade dos pensamentos daquele que escreve uma matéria digna de ser comentada como instrução, como edificação para o espírito.

Em 1862, perante o IHGB, Joaquim M. de Macedo vinculava a autoria da palavra impressa aos mais louváveis esforços das inteligências pátrias para a construção e conservação das criações do espírito contra o estorvo do tempo e dos tempos – para a justa memória dos varões imperiais, a autoria da palavra, mais do que documento da identidade de quem escreve, faz do autor um monumento. Vitória sobre a indiferença do esquecimento. Afinal, legar

[...] á pátria um bom livro é grande e relevante serviço em todas as grandes nações civilizadas, e muito principalmente no Brasil, onde as intelligencias

⁵⁶ FOUCAULT, M. Qu'est-ce qu'un auteur?. In: DEFERT, D.; EWALD, F. (Org.). **Dits et écrits**: 1954-1975. Paris: Gallimard, 2001. p. 817-848.

⁵⁷ Ibid., p. 826.

⁵⁸ BARTHES, R. Variations sur l'écriture. In: MARTY, E. (Org.). **Oeuvres complètes de Roland Barthes**: 1972-1976. Paris: Seuil, 2002. p. 267-316. T. IV.

⁵⁹ BRAZILIENSE, A. **Lições de historia pátria**. 2ª ed. São Paulo: Typ. da Provincia, 1877.

mais prestigiosas e afamadas pela sua vastidão mostram-se avaras dos seus thesouros; onde os homens mais venerados pela reputação de sua sabedoria [...] passam a vida inteira meditando [...] e morrem sem deixar aos seus contemporaneos e aos vindouros algumas paginas escriptas.⁶⁰

A identidade do texto como expressão direta de um “sujeito unitário” (um autor) que se coloca a escrever já anuncia o problema que mais nos interessa: se a propriedade encontrava amparo legal, *legitimando* a reprodução da palavra autografada pelo autor/editor, a identidade conferida pela autoria suscitava uma relação bem mais sutil com o impresso: ela extrapolava a propriedade atestada pela assinatura; funcionaria como o *imprimatur* dos tempos modernos – autorizava a fala, hierarquizando a palavra. Nos exames de habilitação para o magistério de 1863 na Inspeção Geral da Corte (feitos nas salas do Externato do Colégio de Pedro II), a questão se colocava em todos os seus termos: nas respostas aos pontos de História Sagrada da prova escrita (“Pragas do Egypto. Instituição da Páscoa. Passagem do Mar Vermelho”), Mathilde Carolina da Silveira (candidata ao cargo de professora adjunta) narra com certa desenvoltura uma história em que Deus intercede a todo instante nos eventos humanos, permitindo, no caso, a vida de Moisés no Egito: “mas Deus, que tinha suas vistas sobre este menino, operou um milagre em seu favor”. A resposta da “examinanda” é uma dentre as várias que seguem a mesma concepção da temporalidade histórica como sagrada – até este ponto, nada de muito relevante para esta discussão sobre a palavra escrita: a situação muda de figura, contudo, na sutil declaração de um dos examinadores. A resposta de Mathilde, aprovada pelos examinadores, continha o parecer de um deles, Joaquim Pinto Ribeiro: “comquanto não se afastasse, nem na redação do compendio de Fernandes Pinheiro, esta prova satisfaz”.⁶¹

É bem provável que o nosso lacônico examinador tivesse em mente, ao citar Fernandes Pinheiro, o *Catecismo da Doutrina Cristã*, editado em 1857 pela célebre Garnier (ou, talvez, a então recém-publicada *História sagrada ilustrada*): de qualquer forma, os exames colocavam a palavra impressa no seu devido lugar: à prova das comissões encarregadas da “difusão das Luzes” no trópico, essa moderna redoma de sábios que selecionava os pontos dignos de comentário conforme a reconhecida autoridade dos textos já “consagrados”. O saber escolar, dividido em níveis (especialmente após a reforma do ministro Couto Ferraz, em 1854, sistematizado em primário, secundário e superior na Corte),

⁶⁰ MACEDO, J. M. Discurso. *Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil*, Rio de Janeiro, t. 25, 1862.

⁶¹ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Notação 11.2.5 – Instrução Pública – Programmas, pontos, provas e pareceres. p. 117.

especializando o domínio das matérias, inscrevia no processo de escolarização do Império os limites do que a palavra impressa poderia dizer: se, por exemplo, nos exames de preparatórios para cursos superiores em 1873, a Comissão (que inclusive contava com importantes figuras políticas como o dr. Abilio Cesar Borges (barão de Macahubas), o conselheiro José Barbosa da Cunha Figueiredo, o cônego José Joaquim da Fonseca Lima) indicava como leituras aprovadas os chamados “clássicos da língua portuguesa” (Camões, padre Manuel Bernardes, Rabello da Silva, padre Vieira), os exames de habilitação do magistério primário – como no caso da nossa Mathilde – traziam naturalmente leituras típicas das primeiras letras (como as obras de Fernandes Pinheiro): a linguagem simplificada e a disposição didática dos assuntos, mais do que uma especialização de um gênero de impresso que gradativamente ganhava a cena (os impressos especialmente dedicados à instrução primária), traziam uma possibilidade diferente para o manejo da palavra – a palavra impressa dava-se à oralidade do mestre, por meio de exercícios, das repetições e da própria ordem das lições.

O “didatismo” parecia reorganizar as instabilidades do mundo – cabendo ao mestre ser uma espécie de guia protetor,⁶² orientando os jovens engenhos no reto caminho das linhas, que logo se faziam justas narrativas. Essa especialização do saber escolar tomava a ideia do “livro didático” (termo que já aparece na documentação oitocentista) como possibilidade de governar a palavra impressa desde a tenra infância,⁶³ de modo que a instrução jamais se distanciasse da educação – trata-se propriamente de um trabalho de *formação* incumbido à escola. Não à toa, nos dizeres de uma narrativa muito lida nas classes do Brasil imperial (cobrada inclusive como leitura nos preparatórios para os cursos superiores), o verbo “formar” já ganhava toda sua amplitude: educar, afinal, era a “arte de formar homens, arte a mais sublime e útil de todas”,⁶⁴ encarregada de “formar o corpo, o coração, e o espírito do educando”.⁶⁵ A propriedade da palavra, pois, implicava prudência para o cuidado com as “más línguas”: a palavra, expressão direta dos pensamentos e dos sentimentos, conforme nossa argumentação oitocentista, não poderia dar-se ao desgoverno nem fiar-se em matérias fúteis – na seleta de textos apresentados propostos para as escolas por Antonio Estevam da

⁶² Não à toa, o pensamento oitocentista sugeria muitas analogias entre o mestre e o pai. Cf. “CAPÍTULO 3 Um guia moral da nação”.

⁶³ Na documentação analisada, o termo aparece no sentido de obras especialmente escritas e destinadas para as escolas – ou seja, obras concebidas, desde o processo de produção, para o uso escolar. Uma discussão sobre a abrangência do conceito “livro didático” pode ser consultada em: BATISTA, A. A. G. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. (Org.). **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 41-74.

⁶⁴ ALMEIDA GARRETT, J. B. S. L. **Da Educação**. Porto: Moré, 1867. p. 39.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 58.

Costa e Cunha (em um trecho para leitura extraído da *Nova Floresta*, do padre Manuel Bernardes), dizia-se que

Onde as línguas fossem iam os corações; e enquanto estes se não emendam, impossível é emendar aquellas. A mordaza da lingua maledica detia-se-lhe por dentro, consumindo e apartando com a presença de Deus os máos pensamentos que no coração tem a sua origem [...] Porém caso que o intento seja não emendar, mas sómente não ouvir as línguas murmuradoras, desterrar todas seria deixar a terra deserta.⁶⁶

Em uma gramática direcionada aos mestres para o ensino da infância, escrita pelo cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro e publicada pela Garnier em 1864, o autor dividia a obra em 36 lições seguidas de regras e questionários para o correto aprendizado. A moral religiosa e a espécie de dívida do presente imperial com o tempo da Criação não eram apenas matérias da História Pátria ou da História Sagrada: elas diluíam-se no ensino da gramática em uma simbiose perfeita em que o aprendizado da língua-pátria, ao passo que sedimentava uma mesma comunidade linguística, designava a construção de uma linguagem específica para a formação da infância – afinal, como consta no livro, “a grammatica que deve ser ensinada ao menino não é a mesma por que deve aprender o adulto”. O prólogo da primeira edição, assinado pelo dr. Castro Lopes (conhecido latinista daqueles tempos), informava que “era na verdade repugnante ver meninos de 7, 8 ou 9 annos estudando tractados grammaticaes”, “carregando inutilmente a cabeça de um acervo ingente de definições metaphysicas”, que, “ingeridas facilmente pela memoria voraz da creança são sempre expellidas pela lingua sem jamais se poder fazer a digestão cerebral”. Ao final de cada lição, as sentenças (muitas vezes extremamente elementares para fácil leitura) construíam, em palavras, o horizonte da moralidade do mundo imperial: “eu respeito nos velhos a imagem de meus pais – Lembra-te, homem, que tu és pó, e que em pó te has de tornar”.⁶⁷ Construía uma mesma comunidade cultural centrada nos preceitos da religião cujo exercício se fazia por meio da moral. Saltam aos olhos, nesse sentido, o sem-número de exemplos virtuosos com que nosso autor procura estabelecer seu manual verdadeiramente pedagógico para as futuras leituras ministradas pelos condutores da infância:

⁶⁶ COSTA E CUNHA, A. E. *Nova selecta dos auctores classicos*. Rio de Janeiro: Serafim José Alves, 1877. p. 21.

⁶⁷ FERNANDES PINHEIRO, J. C. *Grammatica da infancia dedicada aos srs. Professores d'instrucção primaria*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1864a.

É mais fácil sermos bons do que sermos mãos [...] As cruces de pão fazião mais milagres do que as cruces d'oiro.⁶⁸

Deus creou o mundo em seis dias e no sétimo descansou [...] Jesus Christo resuscitou no terceiro dia depois de sua morte.⁶⁹

O amor dos pais é o mais forte de todos e nenhum pai amou mais a seu filho do que Jacob a Benjamin.⁷⁰

Sêde virtuoso, que o céu vos recompensará [...] Nos tempos d'Abrahão, Isaac e Jacob, erão os rebanhos que constituião as riquezas dos homens.⁷¹

Mesmo nos livros destinados ao ensino secundário, o fundo moralizante e a constante retomada de temáticas bíblicas em exercícios de repetição e memorização de períodos e frases eram marcantes. A reedição de Nicolau Alves da famosa *Gramática nacional*, de Caldas Aulete, escrita para uso dos alunos no Imperial Colégio de Pedro II, por exemplo, informava que “este compendio vai impresso em três diferentes corpos de letras. A matéria continua no corpo maior, cujos parágrafos vão enumerados, é a que os alumnos devem entregar á memória”, e “vão no corpo maior os excerptos clássicos, que devem ser reiteradas vezes lidos e copiados pelos alumnos” – de modo que “o professor há de começar a exigir dos alumnos que recitem de cór, em voz intelligivel e bem clara, os paragraphos que se deram para entregar á memória e constituem a lição desse dia”.⁷² As lições são encerradas com curtos textos de diversos autores (padre Vieira, padre Manuel Bernardes, Rafael Bluteau, Camões, Antonio Ferreira etc.) e exercícios que recomendam, na forma do impresso, a interação aluno-professor:

Professor - Complete as preposições que constituem o primeiro período do presente trecho, collocando os termos na sua ordem analytica.

Alumno - Abrahão toma o filho, Abrahão leva o filho ao monte, Abrahão ata o filho, Abrahão põe o filho sobre a lenha, Abrahão tira a espada.

[...]

Professor - Quem era Abrahão?

Alumno - Um patriarcha da antiga lei, destinado por Deus para ser o pai de um povo de quem viria o Messias. Foi casado com Sara de quem teve um filho chamado Isaac.⁷³

⁶⁸ FERNANDES PINHEIRO, 1864a, op. cit., p. 27

⁶⁹ Ibid., p. 32

⁷⁰ Ibid., p. 38.

⁷¹ Ibid., p. 65.

⁷² AULETE, F. J. C. **Grammatica nacional**. Rio de Janeiro: Liv. Nicolau Alves, 1883.

⁷³ Ibid., p. 117.

O mundo apresentado pela palavra escrita fazia-se devidamente orquestrado pelo autor, que cadenciava a palavra sempre justa para encerrar na lição um conselho adequado à inteligência dos alunos, tomando-os inclusive como interlocutores. Essa era, por exemplo, a lógica das célebres propostas do barão de Macahubas: contando com lições especificamente escritas e organizadas para a infância, os livros do dr. Abílio – como desdobraremos alguns parágrafos adiante – traziam um verdadeiro compêndio do universo (abordando temáticas que iam da história pátria à mecânica, passando pela poesia, mineralogia, náutica etc.), graduando o aprendizado do mundo conforme a prudência recomenda: zelo sobretudo da palavra, para não significar mais do que as jovens inteligências pouco educadas podem descobrir:

Queridos meninos,
 Bem pequenos sois ainda!
 Falta-vos, portanto, a instrução e a experiência necessárias, para evitardes os continuados perigos que vos podem fazer cahir [...] Necessitais, pois, meus amiguinhos, de constantes conselhos e de protectora vigilancia, a fim de, fugindo ás seducções do vicio, amardes a virtude, e assim vos tornardes bons christãos, bons filhos, bons discípulos e bons cidadãos. Nas linhas que seguem eu vou dar-vos algumas breves instrucções, que muito concorrerão, si as lerdes com boa vontade e frequencia, para alcançardes todas estas boas qualidades.⁷⁴

A escrita dos livros escolares (como estilo que também se especializa acompanhando a voga dessa produção voltada para a infância) abre, na interlocução direta do texto com o aluno-leitor (como um pai que se dirige ao filho), a narração levada a cabo pelo mestre como ato de conhecimento por excelência, tratando o universo (o próprio barão de Macahubas intitulava muitas de suas lições como “introdução ao estudo do universo”) como tema de familiaridade ao narrador governado pela experiência, que se exercita em virtude. O mundo é o quadro harmonioso que se abre perante a infância: paisagem que, lentamente desdobra pela leitura, não permite a possibilidade da contingência. Afinal, assim como a palavra impressa, o mundo segue a pena de um autor:

O Universo comprehende tudo quanto existe. Tudo quanto existe se pode dividir em Creador ou Deus e Creaturas ou Natureza [...] O Mundo espirital comprehende os anjos, os demonios e as almas [...] O Mundo material comprehende a terra que habitamos, também chamada Globo terrestre, e todos os outros corpos denominados Astros [...] É ao complexo de todos estes corpos que ordinariamente se da o nome de Natureza. Grande,

⁷⁴ BORGES, A. C. **Terceiro livro de leitura para uso da infância brasileira**. Bruxelas: Typographia e Lytographia E. Guyot, 1870.

immenso é, charos meninos, o espetáculo que á nossa contemplação offerece a natureza!⁷⁵

As explanações do dr. Abílio sobre o universo e a complexidade dos seres, no limite, levavam à inserção do próprio Brasil imperial na ordem que a narrativa pintava para a vida: “[...] não existe, pois, charos meninos, em todo o mundo, paiz melhor aquinhoado que o nosso acerca de todas as producções naturais”.⁷⁶ A posse da palavra autorizada era também um “exercício de estilo” cujo efeito pedagógico buscava revestir o acontecer por vezes “anárquico” dos eventos no mundo como tema de governo e de domesticação por meio da escrita: como Walter Benjamin fazia crer, o “tédio da ordem” que se coloca à palavra impressa é uma situação sempre instável (*Schwebezustand*), à beira do abismo;⁷⁷ afinal, a posse nada mais é do que uma desordem que, pelo hábito (*Gewohnheit*), aparece (*erscheinen*) sob a forma de ordem.⁷⁸ Equilibrar-se perante o abismo meio caótico dos eventos e tornar a descoberta do mundo digerível à infância moralizada exigia um cuidado da escrita como estilo:⁷⁹ em 1858, na província do Rio de Janeiro, dizia-se que

[...] as obras elementares devião ser escritas com a maior lucidez possível; que o auctor devia compenetrar-se d’esta idéa, que escreve não para pessoas instruídas, mas para crianças que nada sabem daquillo que vão aprender; que é pois necessario abandonar o desejo de fazer mostra de erudição, fallar uma linguagem que as crianças possuão facilmente compreender e dar as definições as mais claras e as mais concisas possíveis; enfim que o professor ou auctor deve – não querer elevar os alunos até a altura de seus conhecimentos, porém abaixar-se até a ignorância dos que tem que seguir suas lições.⁸⁰

Como se sabe, assim como o mundo, os livros escolares também tinham um autor – ou, melhor dizendo, autores capazes de traduzir em texto o que o autor do mundo inscrevia

⁷⁵ BORGES, 1870, op. cit., p. 14.

⁷⁶ Ibid., p. 80. O processo de constituição da “ordem natural” do mundo certamente supõe uma relação com a temporalidade: a narrativa do barão de Macahubas a todo instante situa a origem das coisas no tempo sagrado da Criação. Essa perspectiva temporal de formação do chamado “mundo natural” será contraposta com a escrita da história como ato de compreensão das obras do espírito em um capítulo específico. Cf. “CAPÍTULO 4 A ordem dos sábios e o juízo do tempo”.

⁷⁷ BENJAMIN, 1988, op. cit., p. 170.

⁷⁸ Ibid., p. 169.

⁷⁹ A metáfora do conhecimento como digestão encontra-se no próprio *Terceiro livro de leitura* do barão de Macahubas: “Cada idade tem sua aptidão para a aquisição de uma certa ordem de conhecimentos, ou para a compreensão de uma certa ordem de idéas. É que na vida intellectual tem o espirito dos meninos a mesma potencia digestiva que tem o estomago na vida corporal. Si lhes são dados alimentos mais fortes, ou de mais difficil digestão do que comportam suas faculdades, em vez de adquirirem e assimilarem, regeitam-nos”. Cf. BORGES, 1870, op. cit., p. III.

⁸⁰ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Notação 12.3.21 – Instrução Pública – Províncias (Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais). p. 8.

nas coisas. Autores credíveis, que explicavam o governo do “teatro do mundo” com a naturalidade e a proximidade com que o pai encerrava uma lição de moral ao filho. Os desígnios inscritos pelo Grande Autor nas coisas, afinal, não eram para as elucubrações de inteligências pouco maduras e menos ainda para os desvios da imaginação: o texto escolar era simplificado, facilitado, mas jamais banalizado. Por isso, muitos livros acreditavam mesmo falar dos “mais altos desígnios da humanidade”. Delírio de grandeza? Talvez não. Assim como a vida era dada a um governo, a palavra também: retomando a fala do célebre bibliotecário Ramiz Galvão, por meio dos elevados estudos desenvolvidos pela escola, afinal, a infância “saberá melhor o que cumpre saber, isto é, as humanidades, em que se-basêam; não discorrerá impavida e importuna sôbre as questões da mais alta política, nem poderá emitir sua opinião indiscreta sôbre os delicados pontos de historia controversa” – preparando-se, portanto, “mais solidamente para os estudos serios da idade madura, e virão todos a ser melhores cidadãos”.⁸¹

Não raro, aliás, a palavra tomada no presente não era mais do que a atualização da autoridade do passado. O que para os leitores do século XX geraria algum estranhamento, no Brasil imperial era prática recorrente: o critério de originalidade ainda não era preocupação muito bem definida no pensamento imperial – por isso, muitos compêndios são, na verdade, traduções (geralmente de obras francesas) às quais o autor brasileiro apenas adicionava algumas notas e expandia alguns pontos (as chamadas “edições aumentadas”). A palavra escrita no mundo escolar também possibilitava no presente o mundo das grandes continuidades – não havendo, em muitos casos, o porquê da originalidade, a escritura acumulada dos tempos idos desdobrava-se no presente como palavra duplamente certificada: pelo autor, que a torna matéria digna de atualidade, e pelo professor, que a significa em ensinamento. O barão de Macahubas, nesse sentido, possibilita uma análise interessante já que, por assim dizer, o dr. Abílio de certo modo inovou justamente na maneira de conservar os ensinamentos dos tempos. Seus inovadores livros de leitura seriada (dos quais já citamos o *Terceiro* livro) foram motivo de grande popularidade no meio escolar (sendo o autor inclusive premiado em exposições pedagógicas no Rio de Janeiro e em Paris): leitura seriada, conceito novo no mercado livreiro do Brasil oitocentista – graduava-se a leitura para que, desde a formação das primeiras sílabas até o domínio dos “bons autores”, nossos jovens leitores tomassem contato com o que havia de verdadeiramente edificante no curso do conhecimento

⁸¹ GALVÃO, 1875, op. cit., p. 16.

humano como uma grande descoberta da vida virtuosa.⁸² por isso, o autor dizia que, desde meados dos anos 1870, estimulava os alunos “com palavras energicas, que lhes deem tempera ao carater e o elevem; sensibiliso-os, falando-lhes de Deos, dos pais, dos mestres, da pátria, do amor”.⁸³

A escritura como registro das memórias dos feitos notáveis da nação. Muitos dos nossos autores oitocentistas, nesse sentido, dedicaram não poucas páginas de seus livros escolares para a apresentação biográfica dos chamados “brasileiros ilustres”. É o tempo de construção dos grandes vultos nacionais, cujos feitos constituem a memória comum de uma civilização – passíveis, portanto, da narração como história.⁸⁴ Um impresso bem difundido para a leitura das meninas, por exemplo, foi o livro das *Mulheres célebres* (1878), de Joaquim Manoel de Macedo: dizia, pois, José Joaquim da Fonseca Lima, em parecer manuscrito com o timbre do externato do Colégio de Pedro II, que a obra “representa mulheres celebres cujas biographias devem ser lidas com muito proveito pelas meninas; e o que mais augmenta o valor de sua obra é o critério com que moralisa as acções, mostrando as que podem ser imitadas e a possibilidade da imitação”.⁸⁵

As moças de boa família, a bem da verdade, já contavam com livros escolares de leitura desde os anos 1860: foi com a iniciativa da casa Garnier, por exemplo, que Joaquim Norberto de Sousa e Silva publicou a obra *Brasileiras célebres*, em edição “destinada ao povo e adaptada ás escolas”, que teria como continuidade um livro sobre os brasileiros célebres saído da “penna não menos ilustre do senhor cônego douctor J. B. Fernandes Pinheiro”. J. Norberto acreditava que

Nação de hontem, o Brasil já escreve a sua historia, ja tem os seus heroes, que enumerão gloriosas batalhas [...] já possui a sua litteratura, ao principio palida copia, depois elegante imitação, e por fim donosa originalidade [...] já aponta para seus edificios monumentaes, dignos das primeiras capitaes de reinos seculares, e em breve terá seus monumentos históricos como as estátuas equestres de seus imperadores, como a cruz collossal de seu descobrimento, como os bustos de marmoreos de suas celebridades et pois

⁸² Interessante notar como, desde os primeiros passos na leitura e na escrita, os livros dispõem lições de moral, de modo que, desde a formação das primeiras sílabas, os alunos-leitores tomassem contato com a vida virtuosa: “Os po-bres pa-de-cem fo-me. Dai es-mo-la aos po-bres. Pe-dri-nho fi-cou de cas-ti-go por-que não pres-tou a-tten-ção. Os me-ni-nos va-di-os não são es-ti-ma-dos pe-los mes-tres. Quem é máo dis-ci-pu-lo não é bom fi-lho”. Cf. BORGES, A. C. **Primeiro livro de leitura ou cartilha popular**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, [s.d.], p. 21-24.

⁸³ BORGES, A. C. **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.

⁸⁴ A temática será retomada e aprofundada nos dois últimos capítulos: Cf. “CAPÍTULO 4 A ordem dos sábios e o juízo do tempo”; “CAPÍTULO 5 Tempo do ensino, ensinamentos do tempo”.

⁸⁵ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Notação 11.4.30 – Conselho de Ensino. p. 40.

não serão menos condignas de memoria as Brasileiras que se tem distinguido ou se tem tornado celebres.⁸⁶

O livro começava com uma síntese da história do Brasil, tendo a segunda parte toda dedicada às biografias das célebres damas, entrelaçando a vida aos feitos em uma espécie de gesta virtuosa em que o espaço nacional é o palco onde a infância lê o passado do Império feito em letras. O autor divide as “brasileiras” por temas: amor e fé (Paraguaçu, Damiana da Cunha), armas e virtudes (Clara Camarão, Maria Ursula), religião e vocação (Josefa de São José, Joana de Gusmão), gênio e glória (Grata Hermelinda), poesia e amor (Barbara Heliadora, Maria Doroteia). O próprio cônego Fernandes Pinheiro, julgando o livro de Norberto, afirmava que o “constitue, a meu ver, um verdadeiro catecismo de moral, um espelho de heroísmo, um incentivo de grandes virtudes”: “n’uma palavra, a obra mais proveitosa para a infância feminina que em língua portuguesa jamais se escreveu”.⁸⁷ Afinal, como notou Armelle Enders em instigante estudo sobre a produção dos grandes “vultos nacionais” no Segundo Reinado, “educador da nação, até mesmo das famílias, o historiador-biógrafo torna-se também um justiceiro” – apazigua as paixões, cura as feridas e ameniza as divisões; restitui a dívida do presente com a trajetória virtuosa do passado.⁸⁸

Os textos do barão de Macahubas também não faziam por menos: nos seus livros de leitura, por exemplo, era recorrente a retomada dos tais “traços biographicos” dos nossos “grandes homens”: a exposição do autor, ainda, acompanhava imagens – bustos sempre muito sóbrios, colocados aos olhos do aluno-leitor como justas medidas da prudência (do meio termo...) com que a vida se governava como moralidade no espaço político da nação: José da Silva Lisboa (visconde de Cairu), por exemplo, era apresentado pelo dr. Abílio nos seguintes termos:

Lisboa combateu sempre vitoriosamente os excessos de todos os partidos, e particularmente as exagerações do partido liberal; e nunca receando dizer ao paiz com franqueza o que entendia ser-lhe conveniente, prestou real serviço á causa da união do Império.⁸⁹

A escrita significa o que a ilustração dá a ver. Produz, pois, um efeito de proximidade entre dois termos do saber que *a priori* parecem completamente separados: o aluno-leitor e o

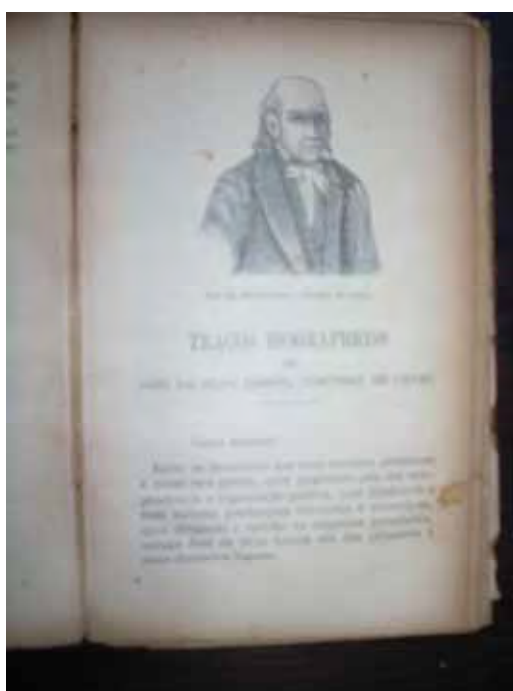
⁸⁶ SILVA, J. N. S. **Brasileiras celebres**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1862.

⁸⁷ FERNANDES PINHEIRO, J. C. Relatório. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 25, 1862.

⁸⁸ ENDERS, A. O Plutarco Brasileiro: a produção dos vultos nacionais no Segundo Reinado. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 25, 2000.

⁸⁹ BORGES, 1890, op. cit., p. 109.

“grande homem”: efeito sobretudo pedagógico, que supõe uma dupla relação – primeiramente com o tempo, já que as ações são memoráveis justamente porque são sempre feitos de outrora, certificados pela moralização do presente a partir da legitimação pela “prova do tempo”; e posteriormente com os valores elaborados no interior da própria civilização que se construía no trópico: afinal, os bons feitos também são os virtuosos distintivos da hierarquia assumida pela ordem das coisas, separando os “grandes homens” do vulgar, das frugalidades, constituindo em bases exemplares o que o próprio visconde de Cairu chamaria de “Ordem Moral”.⁹⁰



A imagem como significado pedagógico: texto de apresentação dos feitos do visconde de Cairu nos “Traços biographicos”: temática muito comum nos livros oitocentistas e recorrente nas obras do barão de Macahubas.

In: BORGES, A. C. **Quarto livro de leitura**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1890.⁹¹

Esses preceitos, na verdade, marcam o ritmo do *Segundo* e do *Terceiro* livros do dr. Abílio, a princípio com muitas recomendações redigidas pelo próprio autor em estilo bastante simples, de modo que, nos livros *Quarto* e *Quinto*,⁹² a seleção de autores convenientes para a

⁹⁰ No próximo capítulo, desdobraremos de maneira mais detida a tal “Ordem Moral” que o visconde de Cairu defendia em seus livros escolares. Cf. “CAPÍTULO 2 Religião: moral e moralidade, instrução e educação”.

⁹¹ Registramos agradecimentos à Biblioteca Nacional, que, durante os estudos lá realizados (em março de 2011), concedeu-nos autorização para a reprodução das três imagens presentes neste trabalho.

⁹² Os três primeiros livros de leitura da série do barão de Macahubas foram originalmente publicados entre 1868 e 1870, de modo que os dois últimos datam de começos dos anos 1890. Embora estes dois já fujam um pouco de nosso recorte cronológico (que seria restrito ao Segundo Reinado), acreditamos que, para se pensar a autoridade investida à palavra escrita no Brasil oitocentista, os cinco livros podem ser tomados como um conjunto, como continuação de um mesmo projeto desenvolvido pelo autor desde os tempos do Ginásio Baiano e do Colégio Abílio. Afinal, como o próprio autor admitia no *Terceiro livro* (1870) e retomava no

leitura permite aprofundar os argumentos anteriores. O autor gradua a palavra, devidamente dosada para que a infância e a mocidade encontrem no horizonte do próprio escrito a possibilidade de correção e de edificação de um mundo – a assinatura do autor, aqui, não apenas faz do texto um exemplar legítimo de seus pensamentos, mas toma-o como exercício de sua autoridade sobre a palavra para dispor, no suporte textual dos impressos, de discursos autorizados sobre a ordem do mundo. Não há originalidade, mas uma escrita de continuidade com a palavra que corrige os nossos desenganos. O percurso da leitura é, pois, o signo do reconhecimento do aluno-leitor como capaz do bom governo sobre a palavra escrita, memória e “thesouro commum dos conhecimentos humanos”.⁹³ Em um trecho retirado do visconde de Castilho, dentre as grandes “vantagens do escrever e do ler” dizia-se que “[...] um homem desconhecido e fechado no seu cantinho, logo que Deus lhe lançar na alma um reflexo passageiro da verdade e do summo bem, prende esse raio de luz celeste [...], solidifica-o” como escritura, de modo que

[...] bem hajas, que as horas, que podéras gastar no ocio ou em gosos futeis, em dissipar ou em adquirir haveres, ou em me envenenar a mim que sou tua boa consciência, impregastel-as em proveito dos teus semelhantes! [...] Os teus esforços não serão perdidos nem para o céu nem para a terra: lá em cima o liberalizador de toda a verdade te coroará, e ja cá no mundo uma espécie de immortalidade e de omnipresença será a tua partilha; sobreviver-te-has em parte de ti mesmo; o teu nome, os teus pensamentos estarão ao mesmo tempo em muitos logares [...] e os annos, que hão-de destruir o teu corpo deixarão a tua honrada memoria a crescer para os séculos.⁹⁴

A palavra erigia livros que, “similhantes a barquinhas milagrosas, incorruptiveis e innafragaveis, nos levam pelo oceano das edades a descobrir, visitar e conhecer o mundo”:⁹⁵ conduzia o barco da infância, guiado pela prudência da reta memória feita escritura.

Quarto (1890), “[...] chame-se o Estado Republica ou Imperio; chame-se o poder Dictadura ou Monarchia, diferem unicamente os nomes, não diferem as condições” colocadas à educação. Há, no entanto, algumas diferenças quanto à abordagem dos temas: ao passo que nos livros do período imperial há uma clara preocupação com os fundamentos religiosos da moral, nos dois últimos livros nota-se uma argumentação dirigida sobretudo aos valores da pátria e da família (apresentando trechos de Camilo Castelo Branco, Alexandre Herculano, visconde de Castilho etc.) sem, no entanto, abandonar as raiais da religião: na seleção que o autor faz das *Máximas* do marquês de Maricá, por exemplo, nota-se a preocupação em relacionar as virtudes cívicas ao argumento religioso; mesmo no *Quinto* livro, ao abordar a arte náutica, dizia-se que “recorrendo a tradição bíblica, convencemo-nos pela arca de Noé que ao tpmo do diluvio ainda não existia a arte da navegação. Com efeito, diz a história santa, que levou Noé 100 anos a construir aquella grande arca sem idéa alguma de navegar, mas com o fim único de boiar nas águas, sob o patrocínio de Deus, durante o diluvio”. Cf. BORGES, A. C. **Quarto livro de leitura para uso das escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1890. BORGES, A. C. **Quinto livro de leitura para uso das escolas brasileiras**. Bruxelas: Typographia e Lytographia de E. Guyot, 1894.

⁹³ BORGES, 1890, op. cit., p. 126.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 128.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 129.

Instruindo, as lições procuravam educar: construíam o “bem viver” em um Império didaticamente apresentado pelas palavras. Na discussão levantada no final dos anos 1850 pela *Revista Popular*, João B. Calógeras resumia a instrução ao “desenvolvimento da intelligencia e não de tal ou tal matéria”, cuidando para que às faculdades do intellecto fossem somados os preceitos da educação: “tenha o menino por toda parte exemplos de fé em Deos, amor ao próximo, humildade, respeito aos anciãos, discrição nos actos e nas palavras; acostumai-o ás privações, á moderação”.⁹⁶ Em tom semelhante, o cônego Fernandes Pinheiro opinava “em prol dos collegios bem dirigidos, onde a moral seja escrupulosamente guardada e onde os pais não tenham de ver destruídas, em poucos dias, a obra em que despenderão annos”. Entendia, enfim, que

A educação é mais necessaria do que a illustração: nem todos podem ser litteratos, mas cumpre que ninguém ignore as regras necessarias para ser estimado na sociedade [...] Dirige-se a illustração ao espirito [...] pôde fazer eximios sabios, não fará, porém, bons cidadãos. Faz-nos a sciencia respeitados, e a educação queridos.⁹⁷

Para uma melhor compreensão deste argumento do cônego, convém desdobrar o significado da instrução e da educação no Império. Momento de deixar a autoridade da palavra impressa para tentar compreender um pouco do que se esperava da formação dos jovens engenhos, futuros cidadãos. Afinal, é para os “bons cidadãos” que Fernandes Pinheiro escreve.

⁹⁶ CALÓGERAS, J. B. Instrucção. *Revista Popular*, Rio de Janeiro, 1859.

⁹⁷ FERNANDES PINHEIRO, J. C. Educação e illustração: um estudo moral. *Revista Popular*, Rio de Janeiro, 1859a.

CAPÍTULO 2 RELIGIÃO: MORAL E MORALIDADE, INSTRUÇÃO E EDUCAÇÃO

Dans l'ordre social, où toutes les places sont marquées, chacun doit être élevé pour la sienne. Si un particulier formé pour sa place en sort il n'est plus propre à rien.

Rousseau, 1762.

“Mas não é a religião que salvaguarda a própria moralidade dos povos?”⁹⁸ A pergunta que Guyau se colocava (escrevendo na França da década de 1880) caberia muito bem como tônica das preocupações de muitos homens no Brasil imperial. A resposta do francês, no entanto, não poderia ser mais destoante: insistia que, embora fosse hábito crer na íntima ligação entre crimes e irreligião, em termos sociológicos, a constatação estaria longe de ser consenso.⁹⁹ Nossas elites políticas e a repressão dos chefes de polícia, não obstante, pouco hesitavam quando se tratava de defender a total ligação entre irreligião e os chamados atentados contra a “tranquilidade pública”.¹⁰⁰ Raymundo Theodorico de Castro e Silva, chefe de polícia de Pernambuco em fevereiro de 1884, afirmava que “a falta de educação civil e religiosa nas classes menos favorecidas da fortuna” (aliada à “animia complacente dos tribunaes”, à “certeza que têm os delinquentes de subtrahirem-se a acção da justiça” e a todos os demais argumentos que viessem em defesa da propriedade como reza a cartilha liberal), “acoroçoando os desordeiros, vadios e vagabundos para maiores commettimentos”, “são as mais conhecidas causas dos attentados contra a propriedade, honra e vida dos cidadãos”.¹⁰¹ A educação fundamentada nos preceitos da religião era condição para a boa ordem da vida: na Diretoria de Instrução Pública da Paraíba, por exemplo, houve quem dissesse que “crimonosa será a geração actual, se não preparar o pedestal do futuro colosso...” – “este pedestal é a educação, é o ensino, mas a educação e o ensino modelados pelas santas e piedosas doutrinas

⁹⁸ “Mais la moralité même des peuples, n'est-ce pás la religion qui en est la sauvegarde?” (tradução nossa). GUYAU, J. –M. *L'irreligion de l'avenir*. Paris: Félix Alcan, 1887. p. 197.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 198.

¹⁰⁰ A temática foi mais bem desenvolvida em outro texto. Cf. NARITA, F. Z. Educação e tranquilidade pública no Império. *Ensaios de História*, Franca, v. 13, n. 1/2, 2008.

¹⁰¹ CASTRO E SILVA, R. T. Secretaria de Polícia de Pernambuco. In: FREITAS, J. M. *Falla com que o exm. sr. presidente, desembargador José Manoel de Freitas, abriu a sessão da Assembléa Legislativa Provincial de Pernambuco no dia 1 de março de 1884*. Recife: Typ. de Manoel Figueiroa de Faria & Filhos, 1884.

do Martyr de Golgotha. Fóra dellas não ha verdade, como não ha fundamento para a ordem moral, na qual deve repousar a ordem civil”.¹⁰²

A bem da verdade, todo esse tom meio “alarmista” que imbuía boa parte de nossos grupos políticos seguia bem de perto a exclamação de José Dias da Cruz Lima, em um compêndio destinado a “repartir com os meus pequenos Patricios a instrução religiosa que aprendi”, no sentido de que “o cidadão sem religião, é inutil, é ate perigoso ao Estado!”.¹⁰³ É certo que, no caso deste nosso autor, a voraz defesa da religião dizia respeito especificamente à religião do Estado, o catolicismo: mas, quando dizemos da estreita dependência entre moral e religião na ideia de formação delegada à escola e à educação, neste capítulo, não nos referimos apenas à religião católica: muitas vezes, a confissão não chegava lá a ter uma importância tão fundamental – o conhecimento religioso, ligando a necessidade do dever a uma ordem transcendente, comprometendo a ação temporal a uma ordem de coisas resguardada por um “divino observador”, era a prerrogativa do “agir bem” e das virtudes do “saber viver” no Império. Nos momentos derradeiros do Império, em 1889, na *História da Instrução Pública no Brasil*, José Ricardo Pires de Almeida – fundamentado em relatórios de inspetores de ensino da Europa – defendia que “as escolas primarias devem ser cristãs, mas nem protestantes nem católicas”:

Como ensinar a moral sem a religião? Diz-se e se repete sem pensar, que há uma moral independente, isto é, que fora de toda idéia religiosa a noção de bem e de mal se impõe [...] sem crer em Deus e na outra vida. Duplo erro em julgar depois do conhecimento que temos do homem de suas faculdades, de seus instintos, de seus motivos para agir, de sua história! As duas grandes idéias religiosas são a de Deus e da imortalidade da alma. Se se suprime a primeira, a moral carece de base; se se suprime a segunda, carece de sanção.¹⁰⁴

Afinal, ainda seguindo Pires de Almeida, “se não há dentro e fora dos fenômenos deste universo [...] um tipo imutável de perfeição em quem subsistem eternamente as noções de justo e de bem, onde pois subsistirão elas?”. Ao nosso autor, bem como a boa parte do mundo imperial, “é impossível falar do dever sem falar, ao mesmo tempo, de Deus e da imortalidade

¹⁰² ALBUQUERQUE, D. V. C. Relatório da Directoria da Instrução Publica da Parahyba. In: NUNES, L. A. S. **Relatorio com que o ill.mo e ex.mo snr. barão de Mamanguape recebeu do ill.mo e ex.mo snr. dr. Luiz Antonio de Silva Nunes, a administração da provincia da Parahyba do Norte a 17 de março de 1861.** Parahyba: Typ. de J. R. da Costa, 1861.

¹⁰³ LIMA, J. D. C. **Compendio de doutrina christã.** Rio de Janeiro: Typ. do Diario, 1875.

¹⁰⁴ ALMEIDA, J. R. P. **História da Instrução Pública no Brasil: 1500-1889.** São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989. p. 188.

da alma, isto é, da religião”.¹⁰⁵ A moral civil e política como espécie de “complemento lógico” da moral religiosa: ensinar também significava orientar moralmente o sentido social das ações. A escolarização imperial engaja-se como prática de moralidade a partir da construção de um lugar social fundamental para o ensino da religião como elo entre instrução e educação: governando a instrução das ciências e das letras pela educação moral do conhecimento religioso. É certo que a pedagogia oitocentista, pelo menos desde as lições de Herbart em 1835,¹⁰⁶ logrou sistematizar a já aludida diferenciação entre a instrução (*Unterricht*) e a educação (*Erziehung*) para, de muitos modos, pensar de que maneira seria possível uma “instrução educativa” (*erziehender Unterricht*) como formação (*Bildung*) integral do espírito a um só tempo no governo da moralidade educada para a vida social e nas aquisições da inteligência instruída.¹⁰⁷ Mas boa parte das elites políticas e de nossos inspetores gerais de instrução (para não falar dos práticos chefes de polícia...) não precisou lá de grandes teorizações para defender um elo que, no Império, buscou-se sob o signo necessário da religião: por aqui, afinal, escola, educação, instrução e religião faziam parte de um mesmo processo – a *formação*, o aprendizado do “saber viver” na ordem imperial.

José da Silva Lisboa (visconde de Cairu), aliás, na *Cartilha da escola brasileira*, chamava essa dimensão da educação escolar de “[...] Ordem Moral, pela qual ha huma liga entre o obrar bem, e o viver felizmente”.¹⁰⁸ A cartilha era destinada “aos Educadores para a selecta das Lições”, de modo 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”.¹⁰⁹ Defensor do trabalho livre, comentador de Adam Smith e divulgador dos textos de Burke,¹¹⁰ além dos altos negócios de Estado e da indústria, Lisboa mostrava-se entusiasta dos primeiros tempos da Lei de 1827 (a chamada “lei das escolas de primeiras letras”), de modo que uma breve olhada sobre alguns pontos da lei permite desdobrar um pouco melhor a tal “Ordem Moral” de que falava o “velho” Cairu. Assevera o texto legal 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,

¹⁰⁵ ALMEIDA, 1989, op. cit., p. 188.

¹⁰⁶ HERBART, J. F. Umriß pädagogischer Vorlesungen. In: RUTT, T. (Org.). **Sammlung pädagogischer Schriften**: Johann Friedrich Herbart. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1957. p. 5-142.

¹⁰⁷ Ibid., p. 25.

¹⁰⁸ LISBOA, J. S. **Cartilha da escola brasileira para instrucção elementar na Religião do Brasil**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1831. p. 12.

¹⁰⁹ Ibid., p. 3.

¹¹⁰ Cf. PAIM, A. **Cairu e o liberalismo econômico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

proporcionados á compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil.¹¹¹

O texto já trazia as principais preocupações do Estado na construção de um currículo escolar: além de ensinar a ler, escrever e contar, à escola caberia uma “pedagogia da nação”,¹¹² conciliando a língua nacional ao ensino da moral e da doutrina religiosa – sob o texto fundacional de nossa ordem política e sob a história da nação que se pretendia construir: à luz, portanto, da autoridade constitucional de um Império que se compreendia no tempo como história. Mas deixemos a história para depois: cabe analisar, por ora, os sentidos da religião na tal “Ordem Moral” investida à escola imperial. É certo que a proposição daquele currículo não pode ser lida como a manifestação de um poder vertical que tivesse logrado uniformizar todas as escolas do Império: o que a historiografia da educação enfatiza, aliás, é justamente a diversidade das formas escolares, sobretudo após o Ato Adicional de 1834, que delegou às províncias a capacidade de regulamentação sobre a instrução primária e secundária.¹¹³ Feitas essas advertências, contudo, este trabalho buscará uma constante em meio à heterogeneidade das formas escolares: o ensino moral, cujo fundamento é a religião. Malgrado a heterogeneidade das escolas, entendemos que o ensino da religião assume um papel central (um elemento estrutural) na construção da escola imperial: conforme as documentações provinciais atestam, os programas e currículos montados para as escolas primárias, secundárias e normais (e em institutos de caridade, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Asilo de Meninos Desvalidos, na Corte), *grosso modo*, não se distanciavam das raias da religião. Neste texto, contudo, não se trata propriamente de analisar *em termos curriculares* a presença do ensino religioso (por exemplo, nas aulas de catecismo e de doutrina) nas escolas imperiais. Optamos por um caminho um pouco diferente: nossa preocupação será demonstrar de que modo o conhecimento religioso fundamenta as preocupações do Brasil oitocentista quanto à educação, construindo uma espécie de *missão de moralidade* investida à escola: conforme argumentaremos, o conteúdo moral da religião serve como fundamento do conhecimento escolar: além de se fazer obviamente presente nos livros de doutrina cristã e nos catecismos, a temática moral estrutura a abordagem dos livros de

¹¹¹ BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. In: BRASIL. Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1827. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878. Parte I. p. 71-74.

¹¹² O termo é emprestado do belo estudo de Arlette Gasparello. Cf. GASPARELLO, A. M. **Construtores de identidades**: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

¹¹³ A bibliografia, nesse sentido, é bem extensa. Citaremos apenas dois estudos que, de forma mais explícita, introduzem a temática: GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008. GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. Reformas educativas, viagem e comparação no Brasil oitocentista: o caso de Uchoa Cavalcanti (1879). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, 2008.

história pátria e universal (que serão explorados no último capítulo deste trabalho), das seletas e dos demais textos de leitura empregados na construção do saber escolar; mesmo os grupos políticos (presidentes de província), professores e inspetores gerais, nos seus anseios quanto à escola e à instrução, tornavam o problema da moral indissociável do conhecimento da religião e da tal “missão na escola”. Ademais, o problema da moral não se restringia a um conhecimento disciplinar dos currículos, mas desdobrava-se por todo o saber escolar: em 1885, foi justamente nesse sentido, por exemplo, que João Barbalho Uchoa Cavalcanti, inspetor geral da província de Pernambuco, afirmava que

A instrução moral, longe de constituir um curso methodico de lições, mais vale ser como que o verniz do ensino das outras matérias do programma, convindo que o mestre em vez de preceitos e regras a fazer decorar e repetir [...] pelos meninos se prevaleça dos factos escolares que podem ser ocasião de conselhos Moraes e aproveite as lições das outras disciplinas para encaminhal-os a deducções Moraes.¹¹⁴

O aprendizado moral pautado nos preceitos da religião é um trabalho do aluno sobre si, que se converte em exercício na relação com os outros: é aqui, afinal, que a educação se constrói como prática social, como desdobramento de uma concepção de escola vinculada à ordem política do Império – como “execução dos deveres do homem á respeito de Deos, da Sociedade, e de si mesmo”, de modo que a moralidade da ação no mundo imperial implica “a constante observancia destes deveres”, constituindo “o que se chamão – Bons Costumes, e a sua inobservância, – Máos Costumes”.¹¹⁵ No raciocínio do visconde de Cairu,

A Religião he a base da moral: não he possivel haver bons costumes, não se tendo crença nos dogmas Fundamentaes de toda a Religião – Existencia de Deos - Immortalidade da Alma - Remmuneração de bons, e pena de máos na vida futura [...] A convicção da responsabilidade das acções ao Ente Supremo, e o testemunho da boa consciencia são os reaes fiadores das Virtudes Civis.¹¹⁶

Nesse momento central para o pensamento das bases da escolarização no Império – ou seja, no âmbito da promulgação da lei de 1827 –,¹¹⁷ os interesses sobretudo políticos que se

¹¹⁴ CAVALCANTI, J. B. U. **Instrução Publica**: regimento das escolas de instrução primaria. Recife: [S. n.], 1885. p. 7.

¹¹⁵ LISBOA, 1831, op. cit., p. 7.

¹¹⁶ Ibid., p. 8.

¹¹⁷ Durante todo este trabalho, falamos de escolarização como o esforço dos grupos políticos no sentido da expansão da educação escolar pelo Império – não se trata, bem entendido, de uma concepção que implique a existência de um “sistema educacional”, fato que, como se sabe, só começará a se desenhar após os anos 1930-1940. Cf. NAGLE, J. A educação na primeira república. In: FAUSTO, B. (Org.). **O Brasil**

ligaram à escola não eram pequenos: se o ensino dos preceitos religiosos lançaria as bases para a “governamentalidade” de uma sociedade política no Império, a “Ordem Moral” da escola era a possibilidade de legitimação de um mundo que selava na terra um dever que se abria para a Eternidade: em outro livro destinado ao público escolar,¹¹⁸ o visconde de Cairu dizia que, para a “firmeza e estabilidade do Edifício Político, de que VOSSA MAGESTADE IMPERIAL foi o glorioso FUNDADOR na Terra de Santa Cruz” (referindo-se a Pedro I), fundamental era “exterminar della o contagio do seculo” para que “se instrua e fortifique o espirito dos meninos logo no Ensino das Primeiras Letras com a lição de originaes dictames dos Livros Santos”.¹¹⁹ A moral que, por meio da religião, a educação desdobra sobre a unidade política da nação como moralidade das ações, aqui, já anuncia uma íntima relação com a temporalidade: as instituições salvaguardadas pela “Ordem Moral”, afinal, traçam uma continuidade com outro ato criador – desta vez, contudo, não se trata do “fundador” do Estado, mas do Criador por excelência: “ao principio creou Deos o Ceo e a Terra [...] Deus falou: eis logo feitas todas as coisas [...] Elle as estabeleceo para subsistirem por todos os séculos: Elle lhes prescreveo a sua ordem, que não hade deixar de cumprir”.¹²⁰ Ainda não se trata, com os textos do visconde de Cairu, de uma escrita da história: os eventos bíblicos são arrolados mais como um modo de analogia entre as instituições do presente imperial e as letras da Escritura bíblica do que propriamente como a leitura retrospectiva de um processo cuja marcha são os feitos do espírito como civilização ao longo das épocas. É certo, no entanto, que, conforme analisaremos em outro capítulo, com as propostas de construção de um passado para ser narrado *como história*, a leitura do visconde de Cairu finalmente fechará o elo de legitimação de um tempo histórico para o Império.¹²¹

Escrita da história à parte, as tais analogias que a leitura da obra do visconde de Cairu sugere são o que por ora gostaríamos de comentar. Como marca da Criação, o mundo imperial fundamentava a moralidade da ordem política como possibilidade de correção e de perfectibilidade ao tomar a narrativa bíblica como um depositário de exemplos do passado: nesse sentido, nas lições apresentadas é recorrente a narração dos eventos sagrados como critérios de “lealdade politica” (termos do autor). Em um trecho claramente inspirado no *Livro dos Reis*, o visconde de Cairu fazia saber que

republicano: sociedade e instituições (1889-1930) – volume 09. São Paulo: DIFEL, 1978. SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

¹¹⁸ LISBOA, J. S. *Escola Brasileira ou instrução útil a todas as classes*. Rio de Janeiro: Typ. de Plancher-Seignot, 1827. (2 tomos).

¹¹⁹ *Ibid.*, p. XV.

¹²⁰ LISBOA, 1827, *op. cit.*, p. 12.

¹²¹ Cf. “CAPÍTULO 5 Tempo do ensino, ensinamentos do tempo”.

[...] todos os subditos do Rei hião ao pé delle, e as legiões de fortes guerreiros hião adiante delle. David disse a Ethai - Porque vens tu comnosco? - Volta e leva comtigo a teus irmãos, e o Senhor usará comtigo de misericórdia, e de verdade, porque tens dado mostras de tua lealdade. Ethai porém respondeo: Viva o Senhor, e viva o Rei meu amo; quer seja na morte, quer seja na vida.¹²²

Tal como a boa ordem política no trópico, o mundo da Criação era um “Império do Creador”: afinal, “Elle he o que tem por si mesmo o império soberano e eterno e cujos olhos estão applicados a ver as nações” – “os Reis da Terra, e todos os Povos e Principes, e todos os Juizes do Mundo, louvem o nome do Senhor”.¹²³ As analogias presentes nas obras do visconde de Cairu indicam que ensinar a nação, portanto, implicava harmonizar no horizonte do ensino as formas políticas que o Império apresentava como moralidade. A “Ordem Moral” que se dava a conhecer nas escolas era o *reconhecimento* de que uma civilização possível no trópico repousaria necessariamente na autoridade política – Joaquim Ignacio Silveira da Mota (inspetor geral da província do Paraná), por exemplo, acreditava que “deixar o povo no estado de rudeza, em que se acha, é arriscal-o a perder o espirito de nacionalidade”.¹²⁴ afinal, como bom zelador “da prosperidade e segurança do Estado”, defendia que “muito bem se tem julgado, que, desde que o povo conhece os seus direitos, o unico meio de governal-o será instruil-o”.¹²⁵

Instrução e governo: os dois termos da fala do inspetor geral indicam que a moralização da ação no mundo imperial toma a escola como momento central. Na diretoria de instrução pública de Vitória, na província do Espírito Santo, João dos Santos Neves acreditava que “a instrucção, e educação do povo é o maior negocio dos tempos modernos”, já que “ella é o complemento, a força, e a substituição mesma do dominio limitado; e, permitta-se-me dizer, impotente das legislações”.¹²⁶ Afinal, ensinar os predicados políticos da nação implicava o aprendizado da autoridade do Estado imperial como mantenedora dos costumes: é nesse sentido que o mesmo João Neves retomava uma célebre fórmula latina para dizer que “não havia lei sem costumes” (*nulla lex sine moribus*) – ensinar a nação como a conservação

¹²² LISBOA, 1827, op. cit., p. 114.

¹²³ Ibid., p. 22.

¹²⁴ MOTA, J. I. S. **Documentos a que se refere o vice-presidente da provincia do Paraná na abertura da Assembleia Legislativa Provincial em 7 de janeiro de 1857**. Curityba: Typ. Paranaense de C.M. Lopes, 1857. p. 3.

¹²⁵ Ibid., p. 1-2.

¹²⁶ NEVES, J. S. Instrucção Publica. In: VELLOSO, P. L. **Relatorio do presidente da provincia do Espirito Santo, o bacharel Pedro Leão Velloso, na abertura da Assembléa Legislativa Provincial no dia 25 de maio de 1859**. Victoria: Typ. Capitaniense de Pedro Antonio d'Azeredo, 1859.

dos costumes pela “Ordem Moral” da autoridade imperial significava reconhecer que na educação “está a solução dos mais difficles problemas sociaes”, com o “restabelecimento do homem na linha de seu destino, isto é, guiando-se pela intelligencia, e assim por si mesmo, pela consciencia dos seus direitos e deveres”. A escola “é como que a redempção ou emancipação do dominio das trevas”: complementava, ainda, dizendo que “foi em verdade isto, de que se quiz fazer argumento omnipotente o Verbo Supremo, que baixou de Deos para o homem, isto é, de que a palavra, o verbo, a doutrina, o ensino é que completa, melhora e salva o homem”.¹²⁷

As virtudes do Império são ensinadas para que a infância e a mocidade possam justamente se pensar na ordem hierárquica do Estado imperial. As *Conferências Pedagógicas*, por exemplo, sempre se viram às vistas com essa questão: autorizadas a princípio na Corte, em 1872, pelo ministro João Alfredo – fazendo valer, na verdade, uma preocupação que remontava aos tempos do ministro Couto Ferraz, nos anos 1850 –, as conferências, realizadas anualmente, ofereciam espaço para que, durante alguns dias, os professores apresentassem as chamadas “theses” sobre diversos aspectos do ensino, discorrendo sobre pontos previamente estabelecidos. Nas conferências de Pernambuco, em 1878, o professor Augusto José Mauricio Wanderley acreditava que

Para que uma nação, um povo, e mesmo uma familia se possa bem governar é necessario adstringir-se a certos princípios de ordem, fundados na moralidade e autonomia de seus actos, pautados por um verdadeiro systema ou regimen conducente á execução dos seus elevados encargos; e para o conseguir é a instrucção que lhes mostra a senda.¹²⁸

Como defendia o professor, “a escola é destinada a formar o cidadão, tornando-o útil e apto para servir á grande familia que se chama – nação”: afinal, “a criança eivada de defeitos e vicios torna-se inacessível á aprendizagem”.¹²⁹ Se a pertença ao Estado fundamentava a condição do dever como obra de moralidade, ensinar a moral e educar as ações na sociedade política imperial atravessava necessariamente o tema da religião: como reconhecia a professora Maria Candida de Figueiredo Santos, a moral religiosa

[...] he a base de todas as outras, porque sem ella, sem o conhecimento da virtude, da moral e do bem, do que serve outra e qualquer sciencia? quando o homem não tem o coração bem formado desde a infância? quando não

¹²⁷ NEVES, 1859, op. cit., p. 2.

¹²⁸ Arquivo Nacional, Instrução Pública: Conferências Pedagógicas celebradas nos dias 17 a 19 de abril de 1878 na cidade do Recife. Recife: Typ. de M. Figueirôa, 1879. p. 103.

¹²⁹ Ibid., p. 98.

conhece a virtude, a religião de nossos primeiros pais e quando muitas vezes ouve tratar-se della com desprezo?¹³⁰

É nesse sentido que muitos livros escolares, além das sumárias apresentações dos direitos e deveres do cidadão, traziam comentários que davam a conhecer os termos da ordem política por meio dos quais o aluno-leitor se compreendia cidadão. O *Catecismo constitucional*, de Fernandes Pinheiro, nesse sentido, é um livro exemplar: editado em formato pequeno, de fácil manuseio para as mãos infantis e assinado sob o pseudônimo de *Demophilo* (com exemplares vendidos na sua primeira edição a 1\$000 cada),¹³¹ a obra era destinada a “meninos e meninas das classes mais adiantadas das aulas primárias”, “servindo outrossim de *vade-mecum* aos que não tiveram tempo e disposição de se inteirarem dos direitos e deveres do cidadão brasileiro”.¹³² “N’um paiz que tem a fortuna de ser, como o nosso, regido por instituições liberaes convem que todos os cidadãos conheção os mecanismos de taes instituições”: o livro foi dividido em 18 capítulos, tomando como pedra angular o fato de que

Chama-se constituição política o conjuncto das disposições fundamentaes que regem qualquer paiz [...] Esta constituição, elaborada n conselho d’Estado, em virtude da solemne promessa que fizera o imperador D. Pedro I, por ocasião da dissolução da assembleia constituinte, foi submetida a aprovação dos povos, que, por intermedio d’algumas camaras municipaes, pedirão fosse ella desde logo jurada.¹³³

Indicava, ainda, que “a soberania reside na nação, tomada em sua totalidade, tendo como immediatos representantes o imperador, a assembleia geral e legislativa”. Como componente central da arquitetura política do Império, o cônego afirmava que o poder moderador, “que nas outras constituições monarchicas acha-se anexo ao executivo, é pela nossa certificado ao imperador, que, fica d’esse modo incumbido de manter a harmonia e o equilíbrio entre os demais poderes”: “a pessoa do imperador é *inviolável* e *sagrada*, o que quer dizer que ele está isento de qualquer responsabilidade”.¹³⁴ Curioso notar que Fernandes Pinheiro, publicando o livro em 1873, prescrevia os ditames de 1824 e as tônicas “saquaremas” do direito público e administrativo (vide, por exemplo, o célebre tratado do

¹³⁰ Arquivo Nacional, Instrução Pública: Conferências Pedagógicas celebradas nos dias 17 a 19 de abril de 1878 na cidade do Recife. Recife: Typ. de M. Figueirôa, 1879. p. 79.

¹³¹ Cf. BRAGA, O. M. Cônego dr. J. C. Fernandes Pinheiro: ensaio bibliográfico. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 240, 1958. p. 252.

¹³² FERNANDES PINHEIRO, J. C. **Cathecismo constitucional**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1873a.

¹³³ *Ibid.*, p. 07.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 44-47.

marquês de São Vicente) à instrução dos jovens brasileiros em pleno acirramento da querela entre os bispos e o Império, que implicaria a chamada Questão Religiosa:¹³⁵ lançando luz ao poder moderador e à figura do monarca, ensinava, basicamente, o que João Camilo de Oliveira Torres destacava na sua leitura da política imperial – “a função régia consiste em presidir o equilíbrio harmônico do universo social e impedir os descaminhos, mantendo a ordem que é a lei do mundo natural e do mundo sobrenatural”.¹³⁶ A respeito do beneplácito (o *placet* do Império acerca dos decretos de concílios, letras apostólicas etc., que foi o estopim para a indisposição entre os bispos e o Império dos anos 1870), ainda, afirmava que

Os decretos dos concílios, letras apostólicas e quaesquer outras constituições ecclesiasticas não podem ter execução no imperio do Brasil sem aprovação da assembléa geral, quando contiverem imposições geraes. Quando porém contiverem disposições particulares, que se não oppuzerem a constituição, poderão ser admittidos com a aprovação do governo. É uma aprovação que se denomina beneplacito.¹³⁷

Ensinando o Império aos jovens engenheiros no turbulento início dos anos 1870, o cônego não assumiu os traços ultramontanos de um D. Antonio de Macedo Costa, tampouco comprou o palavreiro anticlerical a que a polêmica religiosa daria ensejo, nos anos seguintes, nos textos de um Rui Barbosa ou de um Saldanha Marinho: instruía os alunos-leitores no “meio termo” dos preceitos salvaguardados pela Coroa de São Cristóvão. Afirmava, de forma didática, que entre o “cesarismo”, a “stato-latria” e o “liberalismo moderno”, condenados por um D. Antonio de Macedo Costa,¹³⁸ havia a autoridade de um Estado respaldado na religião – justificado pelo quase providencial tribunal da história. A repetição intransigente dos princípios de 1824 (lidos à luz da centralização de 1840), ainda, demonstra a posição de Fernandes Pinheiro em face do que Sérgio Buarque de Holanda chamou de “contradições de um sistema pretensamente parlamentarista, mas onde a decisão última cabia ao Chefe de Estado, que em algumas oportunidades a tomou de forma ostensiva”: afinal, o cônego apresentava uma defesa do poder moderador em uma situação de crescente desgaste do poder pessoal do monarca – é entre 1868 (com a queda do Ministério de 03 de agosto e ascensão do Gabinete conservador de Itaboraí, ponto de partida para a crise do regime, na conhecida tese

¹³⁵ Cf. BARROS, R. S. M. A questão religiosa. In: HOLANDA, S. B. (Org.). **O Brasil monárquico: declínio e queda do Império** – volume 07. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

¹³⁶ TORRES, J. C. O. **A democracia coroada: teoria política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957. p. 100.

¹³⁷ FERNANDES PINHEIRO, 1873, op. cit., p. 59.

¹³⁸ COSTA, A. M. **Direito contra o Direito ou o Estado sobre tudo**. Rio de Janeiro: Typ. do Apostolo, 1874. p. 11.

de Sérgio Buarque) e 1889 (queda do Ministério liberal de Ouro Preto) que “todas as legislaturas, menos uma, vão ser interrompidas pela medida extraordinária”.¹³⁹

Na verdade, os ensinamentos da vida política do Império eram ministrados com conteúdos muito semelhantes nas escolas normais para a formação do magistério: dentre os chamados “princípios gerais de instrução cívica” da Escola Normal da Corte, em 1888, ensinava-se

A nação: divisão, forma de governo, dynastia e religião. - Os cidadãos brasileiros. - Poderes e representação nacional. - Poder Legislativo; atribuições. - Eleições. - Poder Moderador. - Poder Executivo. - Família Imperial. - Conselho de Estado. - Força Militar. - Poder Judicial. - Administração e economia das provincias. - Municípios. - Direitos civis e politicos dos cidadãos brasileiros.¹⁴⁰

A pertença moral à jovem nação ensinada na escola era a própria condição da ordem em que se espelha a moralidade do cidadão, fazendo do Império o mundo das estabilidades. Espelho de virtudes, cujo efeito pedagógico repousa na possibilidade da analogia: se, por meio do tempo bíblico, trata-se de pensar as instituições políticas como marcas da continuidade desde a Criação, as venturas do presente permitem a apresentação da ordem política como diferença em relação aos erros do século: a monarquia constitucional – como opção política das elites contra os temores do absolutismo, da instabilidade das repúblicas vizinhas e do espectro dos levantes populares revolucionários (França, Haiti) –,¹⁴¹

[...] guardando o meio entre o absolutismo e a republica, e participando ao mesmo tempo da estabilidade do primeiro e do movimento do segundo, sendo a vontade popular que nelle se exerce, posto que moderada pelo poder do monarcha, eleito pelo povo, e pelo povo podendo ser deposto, é o governo em que menos facilidade ha para os abusos, e menos logar para as ambições desregradas [...] Estamos rodeados de republicas [...] E o que é que se tem visto, e se vê, nessas republicas, desde que fizeram sua independencia? Sempre revoluções; sempre guerras civis; sempre ruinas, mortes e infortunios! Jamais uma paz duravel!¹⁴²

¹³⁹ HOLANDA, S. B. **O Brasil monárquico: do Império à República** – volume 07. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

¹⁴⁰ PEREIRA JUNIOR, J. F. C. Programa do ensino da Escola Normal da Côrte. In: VIANNA, A. F. **Relatorio apresentado á Assembléa Geral Legislativa na quarta sessão da vigesima legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negocios do Imperio Antonio Ferreira Vianna**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889.

¹⁴¹ Cf. COSTA, E. V. Liberalismo: teoria e prática. In: COSTA, E. V. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 132.

¹⁴² BORGES, A. C. **Terceiro livro de leitura para uso da infância brasileira**. Bruxelas: Typographia e Lytographia E. Guyot, 1870. p. 116.

Os livros escolares oitocentistas, aliás, constantemente apresentavam questionários ao fim de cada lição. A infância não pode ser o aluno que passivamente recebe os ensinamentos do mestre: a moralidade é antes o aprendizado de um longo exercício que se desdobra em virtude. Muitos livros, nesse sentido, preocupavam-se em apresentar diálogos em que as perguntas do mestre teleologicamente aguardavam as justas respostas para o prosseguimento da exposição até os fins desejados. A bem da verdade, aqui, a palavra condutora já não explicita aquela palavra de autoridade que se colocava a revelar a ordem das coisas, mas fundamenta o efeito pedagógico da lição escolar em um exercício de repetição por meio de sentenças curtas e bem diretas, como se a autoridade de quem fala não repousasse mais no autor, mas nos próprios alunos, capazes de reconhecimento, pela justa resposta, das certezas que a palavra trazia:

P. Meninos, que Religião professas?

R. A Religião do Estado.

P. Que ensina esta Religião?

R. A Lei de Deus, conforme a Doutrina Evangelica e Tradição Apostólica, interpretada e certificada pela Igreja de Roma.

P. Sois christão?

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.¹⁴³

Se a conveniência de nossas instituições políticas e o manto da religião que se estendia sobre a vida no Estado faziam do espaço imperial um palco para o cultivo das virtudes, o recurso pedagógico aos tais questionários abria perante os jovens engenhos da nação o aprendizado da moralidade como uma volta do aluno para si – como sujeito capaz de colher das lições o que, em meio à alternância de perguntas e respostas, de fato interessava para a correta ação no teatro de virtudes encenado pela nação. Nesse sentido, no difundido *Catecismo da doutrina cristã*, de Fernandes Pinheiro,¹⁴⁴ o parecer do conde de Irajá (bispo do Rio de Janeiro) era bastante direto: a boa recepção da obra consistia no fato de o autor ter conseguido estabelecer “breves theses ou pontos necessarios em um cathecismo”, deixando que os alunos, “depois d’estudados esses pontos tão simples, elles mesmos por si, e

¹⁴³ LISBOA, 1831, op. cit., p. 46.

¹⁴⁴ FERNANDES PINHEIRO, J. C. *Cathecismo da doutrina christan*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1857.

exercitando-se, dessem as convenientes respostas”. O livro estava dividido em 45 lições, separadas em 4 partes (História, Dogma, Moral e Culto), de modo que fosse possível ao mestre transmitir aos alunos uma fundamentação histórica dos deveres sagrados e seculares do homem cuja trajetória repousava na autoridade da doutrina zelada pela Igreja por meio da tradição, entendida como “a palavra de Deus não escripta”.¹⁴⁵ A religião (e, neste caso, especificamente a doutrina católica) sustentava todo o horizonte da sociedade política imperial, atribuindo à missão da escola o ensino dos predicados sagrados a partir do quais se construía a moral da vida civil: a moralização da nação, nas lições de Fernandes Pinheiro, tomava como premissa a fundamentação da vida social na temática da virtude, de modo que esta entendia-se como “todo acto de força moral com que praticamos o bem e fugimos das seducções do vicio”.¹⁴⁶

O livro, ademais, foi escrito a partir de lições originalmente ministradas pelo autor no Imperial Instituto dos Meninos Cegos (e posteriormente distribuído para as escolas primárias do Império), que desde 1854, na Corte, destinava às “crianças de ambos os sexos faltas de vista uma educação que as tornem uteis a si mesmo e á sociedade” (com vistas, sobretudo, aos alunos “reconhecidamente pobres”).¹⁴⁷ Fundado nos moldes do Instituto dos Cegos de Paris (adotando, inclusive, o mesmo “systema de pontos salientes de M. Louis Braille”), o congênere brasileiro oferecia, ao longo de oito anos de estudos, uma vasta quantidade de matérias (história, catecismo, filosofia, gramática, leitura, aritmética, francês, música, ofício mecânicos etc.), de modo que a instituição inscrevia-se no contexto da fundação, entre os anos 1850 e 1870, de obras que mesclavam educação e caridade na Corte (Instituto dos Surdos-Mudos, Asilo de Meninos Desvalidos etc.),¹⁴⁸ permitindo o aprendizado de conteúdos típicos da instrução primária e até rudimentos da instrução secundária com o cultivo de ofícios manuais, permitindo que o próprio trabalho assumisse uma dimensão moralizante. Julga-se, aliás, que a própria disposição das lições do cônego facilitava a educação e a instrução dos alunos: em 1855, por exemplo, o relatório anual informava que da forma adotada por Fernandes Pinheiro “se tirou grande utilidade por que antes de encarar a sublimidade do dogma, mister é preparar a intelligencia por algumas ligeiras noções históricas e interessar a imaginação dos meninos cegos”. A história, que se sedimentaria em dogma e em moral para o

¹⁴⁵ FERNANDES PINHEIRO, 1857, op. cit., p. 73.

¹⁴⁶ Ibid., p. 95.

¹⁴⁷ Arquivo Nacional, Pasta IE5-2. Série Educação. Seção de guarda: CODES. Código de fundo: 93.

¹⁴⁸ O cônego, aliás, além de atuar junto ao Instituto dos Cegos, colaboraria na fundação do Instituto dos Surdos-Mudos ao lado de figuras como o marquês de Abrantes, o marquês de Monte Alegre e o marquês de Olinda. Cf. COUTO FERAZ, L. P. **Relatório apresentado á Assembléa Geral Legislativa na primeira sessão da décima legislatura**. Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert, 1857.

bem viver do presente imperial, construía a temporalidade fundamental para o aprendizado das virtudes.¹⁴⁹

A temática da virtude também se fazia presente junto à formação da infância desde os primeiros exercícios de leitura: nas populares *Lições à infância*, de Paulino de Assumpção,¹⁵⁰ originalmente editadas em 1882 e aprovadas pelos conselhos de instrução de pública de algumas províncias (Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo), instruir os alunos nas primeiras letras implicava educá-los nas virtudes exigidas para o bom governo da vida. As lições apresentadas pelo autor, afinal, encerravam no horizonte da própria instrução da leitura a educação das condutas virtuosas na nação: em versos extraídos de *A virtude*, do visconde de Pedra Branca, o texto escolar fazia crer que

Põe na virtude,
Filha querida,
De tua vida
Todo o primôr.

Não dêś á sorte
Que tanto illude,
Sem a virtude
Algum valor.

Tudo perece
Mancha a belleza,
Foge a riqueza
Esfria amôr.

Mas a virtude
Zomba da sorte,
E até da morte
Disfarça o horrôr.¹⁵¹

O que José Gonçalves Gondra certa vez chamou de “emergência da infância”,¹⁵² enfatizando a construção/objetivação de certa ideia de infância como possibilidade de governo sobre esse segmento da população, é indissociável da própria institucionalização desse grupo como elemento da vida escolar e como categoria do pensamento oitocentista em educação: afinal, a formação de uma ideia de infância permanece inseparável de certos predicados que lhe são conferidos pela escolarização do Império, de modo que se trata de um processo fundamentado também em propostas para a formação de uma “infância moralizada”. O

¹⁴⁹ Cf. “CAPÍTULO 5 Tempo do ensino, ensinamentos do tempo”.

¹⁵⁰ PAULINO DE ASSUMPÇÃO, M. **Lições á Infancia**: methodo intuitivo para se aprender a ler sem soletrar. 3. ed. Rio de Janeiro: Mont’Alverne, 1889.

¹⁵¹ PAULINO DE ASSUMPÇÃO, 1889, op. cit., p. 68.

¹⁵² GONDRA, J. G. A emergência da infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, 2010.

professor Benedito Marques Vieira, por exemplo, pretendia que se fizesse “germinar do coração tenro dessas pequenas criaturas a semente desta arvore frondosa, que se chama Christianismo, sob um de cujos ramos nos achamos felizmente abrigados”: “árvore tão velha como o mundo e que foi regada com o sangue de tantos martyres para provarem a belleza e efficiencia de seus fructos”.¹⁵³

Contra os vaivens da fortuna, a moralização da vida proposta pela escola implica o cumprimento de um destino: “se o principal objeto da moral é ensinar ao homem a dirigir-se segundo o plano do seu verdadeiro destino, também o principal objeto da religião é ensinar ao homem os meios de que se deve servir para render culto ao Creador”.¹⁵⁴ A origem desse caminho, feito exercício no presente, anuncia toda a carga *providencial* investida à moral, que se cumpre destino a partir de uma origem. A formação da moralidade não pode ser obra da fatalidade, mas obra do governo sobre a fortuna – governo da prudência sobre si e sobre os outros, como se a moralização da ação fosse a contraprova do presente como necessidade para o cumprimento moral do curso dos eventos. O professor Cyrilo Santiago acreditava que “sendo o homem lançado ao mundo para dirigir-se convenientemente, teve necessidade não só de indagar a sua origem como também sobre qual deveria ser o papel que lhe cumpria representar entre os outros seres”. Prosseguia o professor afirmando que

[...] antes de o homem chegar a este ponto, olhou primeiramente para si, examinou tudo quanto o cercava, prestou a mais apurada atenção aos entes, que se lhe assemelhavam, e desse modo reconheceu antes de tudo os deveres que lhe cumpria observar para consigo, depois, para com seus semelhantes e ultimamente para com Deus. Eis aqui a origem da moral precedendo sem duvida a da religião. É, portanto, na moral que a religião tem a sua base, seja qual for o aspecto sob o qual esta se manifeste.¹⁵⁵

Essa sucinta “genealogia da moral” apresentada pelo professor Santiago, por assim dizer, não era lá muito original no nosso pensamento oitocentista. Talvez o professor nem pretendesse que assim o fosse. A temática, por exemplo, chegava ao conhecimento da mocidade por meio da argumentação filosófica de certos livros escolares. Argumentação, por vezes, de cunho marcadamente tomista, tal como a desenvolvida por D. José Afonso de Moraes Torres em obra publicada no Pará.¹⁵⁶ O autor inspirava-se nos textos de Storchenau (teólogo do século XVIII) para “lançar mão da penna” e escrever um compêndio de “doutrina

¹⁵³ Arquivo Nacional, Instrução Pública: Conferências Pedagógicas celebradas nos dias 17 a 19 de abril de 1878 na cidade do Recife. Recife: Typ. de M. Figueirôa, 1879. p. 68.

¹⁵⁴ Ibid., p. 75.

¹⁵⁵ Ibid., p. 74.

¹⁵⁶ TORRES, J. A. M. **Compendio de philosophia racional**. Pará: Typ. de Mattos & Comp^a., 1852.

pura e expurgada dos princípios do Systema Eclectico”. Talvez, a crítica de Torres ao “ecletismo” tivesse em mente as obras filosóficas de Monte Alverne – mas certamente atacavam frontalmente as de Victor Cousin, leitura muito cultivada nos tempos do Império. O fato é que, como notou Wilson Martins, se trata de uma “guerra que se passa ao nível dos livros didáticos”:¹⁵⁷ ao crer que o exercício de “continuados annos no magisterio da Cadeira Philosophica em um dos mais acreditados Collegios do Brasil me habilita para alguma cousa poder escrever neste sentido em utilidade de meos Patricios”, quiçá prestando com isso “um serviço a Religião, a Patria, e a Mocidade”, o autor defendia que

A conformação de todo o universo testifica um auctor de summa intelligencia e sabedoria: por quanto assim como não ha effeito sem causa, assim tambem da qualidade do effeito se deve concluir para a qualidade da causa; e qual seria o ente capaz de tirar do nada esta perfeitissima maquina do universo, onde se vê uma elegantissima ordem.¹⁵⁸

O cantado exercício da moral como capacidade de “dirigir-se segundo o plano do destino”, atando a vida temporal ao imperativo do dever, implica, a um só tempo, a moralidade como a herança de uma origem e como problema da intencionalidade da ação humana sob a normativa do “bem” e do “mal”. Esse duplo predicado assegurado pela moralidade encontra-se sintetizado na ideia do tal “papel a ser representado entre os outros seres” de que falava o professor Santiago: trata-se, pois, da capacidade de humanização do mundo e do tempo como valoração da ação (moralmente balizada pelas categorias do “bem” e do “mal”) a partir de certa “consciência de si” por meio da qual o homem se faz capaz de reconhecimento como parte da Criação – criação, sobretudo, de uma ordem no mundo em que a cada qual caberia um “papel a representar”. A ordem cria a diferença. Em nosso pensamento oitocentista sobre a formação moral, afinal, “representa-se um papel no mundo” justamente porque a distinção da ação humana (como “Ordem Moral”) em relação ao mundo dos outros seres reside sobretudo na capacidade de valoração da intenção depositada na ação: assim, talvez, também pensasse Ignacio Tavares da Silva, diretor geral da instrução pública no Rio Grande do Norte, em 1878.¹⁵⁹ “O homem nasce para a acção e são os deveres juridicos, moraes e religiosos as normas de seus actos”: não foi de balde, aliás, que a própria Providência fizera entrar na composição moral do cidadão a inteligência, o sentimento e a vontade. Suas

¹⁵⁷ MARTINS, W. **História da inteligência brasileira**. São Paulo: Cultrix, EDUSP, 1977. T. 3. p. 110.

¹⁵⁸ TORRES, 1852, op. cit., p. 80.

¹⁵⁹ SILVA, I. T. Relatório do dr. Director Geral da Instrucção Publica. In: MONTENEGRO, M. J. B. **Relatorio com que installou a Assembléa Legislativa Provincial do Rio Grande do Norte no dia 4 de dezembro de 1878 o 1.o vice-presidente, o exm. sr. dr. Manoel Januario Bezerra Montenegro**. Recife: Typ. do Jornal do Recife, 1879.

funções pareciam inscritas em uma espécie de “ordem natural” das coisas, cabendo à autoridade da escola, por meio do esclarecimento das populações, apenas refletir a analogia entre certas disposições morais do cidadão e uma ordem transcendente na qual se fundamenta a constituição do mundo: “mantenhamos a cada elemento de nossa natureza moral a função que lhe foi designada e preparemos cada um delles á bem exercel-a”.¹⁶⁰

“É portanto a instrução a primeira e mais importante condição dos aperfeiçoamentos, que podem ser operados nos individuos e pelos individuos na vida nacional”: é certo que, como bem notou José Murilo de Carvalho, os gastos do Estado com educação são até bem modestos durante os tempos imperiais.¹⁶¹ Curioso, no entanto, é que malgrado o descaso “material”, muito se falava sobre educação no Império: além das “tópicas” de “derramamento das luzes” e de colocar-se à altura das ciências e letras da civilização, a educação é matéria de preocupação sobretudo para o próprio horizonte moral da nação que se construía no trópico: afinal, como prosseguia o mesmo Ignacio Tavares da Silva, “são, portanto, o verdadeiro, o honesto, o santo e o justo os elementos moraes da grandeza dos estados e garantias solidas e indestructiveis da paz e do bem estar das familias, que preparam a paz e o bem estar social”. O bom exercício das faculdades construía a cada um o lugar social no mundo imperial, tomando como premissa a segurança de que, desde que uma formação política deixasse de se fazer em analogia aos desígnios de uma ordem transcendente, “que Deus regula e desenvolve do alcance de suas vistas; e de viver sobre a influencia dessa crença [...] a desordem invade os homens e as sociedades humanas, e faz nellas assolações taes que o arrastariam a sua ruina”.¹⁶²

Em uma tradução da obra de Louis de Ségur – adotada pela diretoria geral dos estudos da Bahia –,¹⁶³ por exemplo, o objetivo também era demonstrar a formação dos conceitos morais como critério de humanização do mundo. Pensar a infância na educação imperial significa pensar, além do “cidadão em miniatura”, o “homem em miniatura”: homem, aqui, não necessariamente como uma categoria formativa, como uma etapa de desenvolvimento da vida, mas como critério de distinção da vida moralizada no mundo – como capacidade de governo dos conceitos morais, ou, como dizia o professor Santigado, como “papel que

¹⁶⁰ SILVA, 1879, op. cit., p. 3-4.

¹⁶¹ CARVALHO, J. M. **A construção da ordem – Teatro de sombras**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p. 282. CARVALHO, J. M. Brasil: nações imaginadas. In: CARVALHO, J. M. **Pontos e bordados: escritos de história e política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. p. 233-268.

¹⁶² Ibid., p. 3-4.

¹⁶³ SÉGUR, L. G. A. **Respostas breves e familiares**. Bahia: Typ. Poggetti, 1862.

cumpria representar entre os outros seres” por meio das faculdades investidas à alma. Entendia Ségur que, “quando o coração é recto e sincero, a convicção forma-se depressa”:¹⁶⁴

P. Quando se morre, tudo morre?

R. Vós sois homem, meu caro, e não uma besta. É cousa admiravel que seja preciso dizer-vo-lo. Vós tendes uma alma capaz de refletir, de fazer o bem, o mal, e esta alma é immortal; as bestas não são. O que faz o homem é a alma, isto é, o que pensa em nós, o que nos faz conhecer a verdade e amar o bem. Eis o que nos distingue dos brutos.¹⁶⁵

O dever de “agir bem” da consciência educada pela escola implica a moral a um só tempo como matéria de *prescrição*: como obrigação e sanção.¹⁶⁶ Nesse sentido, no livro de Ségur dizia-se que “quereis saber o que em bom portuguez quer dizer esta phrase grosseira: - Não ha Deus? - Ei-la fielmente traduzida: - Eu sou um malvado, que tenho muito medo que haja lá em cima alguém para me castigar”.¹⁶⁷ O dever moral, que liga a pertença à ordem das coisas no mundo aos propósitos transcendentis da realização do tal “fim a que o homem se destina em sociedade”, ensina a posição de conformação e de obediência da infância, sob o signo da sanção e dos desígnios do Eterno Regulador do acontecer no mundo: um livro exemplar, nesse sentido, é o *Primeiro livro da infância*, de Delapalme, cujas traduções foram bastante requisitadas nas escolas primárias do Império (citaremos, neste trabalho, a edição francesa, único exemplar localizado na Biblioteca Nacional).¹⁶⁸ “Não creiam, crianças, que Deus não se ocupa de vocês pelo fato de vocês serem frágeis e pequenas [...] Deus é grande, imenso, infinito; ele preenche o mundo”.¹⁶⁹ Assim como a existência no mundo deve trazer a inscrição dos deveres em relação à Providência, a moralização das ações toma como origem a própria disposição das coisas desde a Criação: o piedoso livro de Delapalme dizia que “se eu abro meus olhos, ó Deus, vós estais perante mim na magnificência de vossas obras. Se eu fecho meus olhos, eu vos encontro em mim. Se eu escuto... todos esses sons longínquos, todos esses barulhos da vida me falam de Deus”.¹⁷⁰ A obra do mundo, afinal, é ela própria obra de

¹⁶⁴ SÉGUR, 1862, op. cit., p. 3.

¹⁶⁵ Ibid., p. 7.

¹⁶⁶ Cf. GUYAU, J. -M. *Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction*. Paris: Félix Alcan, 1885.

¹⁶⁷ SÉGUR, 1862, op. cit., p. 5.

¹⁶⁸ DELAPALME, E. *Premier livre de l'enfance ou exercices de lecture et leçons de morale à l'usage des Écoles primaires*. 92. ed. Paris: Hachette, 1922.

¹⁶⁹ “Ne croyez pas, enfants, que Dieu ne s'occupe pas de vous, parce que vous êtes faibles et petits [...] Dieu est grand, immense, infini, il remplit le monde” (tradução nossa) Cf. Ibid., p. 7.

¹⁷⁰ “Si j'ouvre les yeux, ô mon Dieu, vous êtes devant moi dans la magnificence de vos ouvrages. Si je ferme les yeux, je vous trouve en moi. Si j'écoute... tous ces sons lointains, tous ces bruits de la vie me parlent de Dieu” (tradução nossa). Cf. Ibid., p. 7.

educação quando bem compreendida: “olhem ao nosso redor; todas as coisas nos instruem” – a educação das virtudes morais, aqui, é ensinada como predicados de “sabedoria” (*sagesse*):

Meu Deus, eu vos imploro; eu vos imploro para obter a inocência e a sabedoria. Eu bem vejo, ó Deus, que só há felicidade para aquele que é sábio e bom [...] Ao fazer o mal, eu fico abatido e na vergonha; abaixo a cabeça e não me atrevo a erguer os olhos. Eu me sinto embaraçado, porque meu pensamento vem e me acusa.¹⁷¹

Se o exercício da moralidade no mundo é, de algum modo, a parábola do crime e do castigo, a possibilidade da punição não se restringe às sanções sociais, mas interioriza-se como forma de “consciência moral” pela qual a aprendizagem entende a educação como a formação de um processo de introspecção em que o aluno faz-se homem capaz de compreender sua ação balizada nos conceitos morais cultivados pela escola – conceitos que, seguindo o raciocínio de Guyau, pareciam limitar a capacidade da ação ao imperativo do dever, feito sob o jugo da necessidade ou da possibilidade de “coerção” (*contrainte*) interior da “consciência moral” educada.¹⁷² Não à toa, afinal, um difundido compêndio de pedagogia ensinava aos professores em formação nas escolas normais que “a consciência moral é a percepção interna do bem e do mal, da obrigação moral e da lei. Em virtude interior é gravada em nossa alma por Deus mesmo, que assim revela a sua vontade de que sigamos e evitemos o mal”: “o professor presta um grande serviço á sociedade desenvolvendo em seus discipulos a consciencia moral”.¹⁷³ O manual, ainda, prescrevia justamente o que este capítulo pretende explorar: o argumento moral não se restringe a mera composição curricular (não se limita a uma disciplina específica) – ele se faz, por assim dizer, “estrutural” no saber escolar; a escola só representa uma missão de educação a partir do momento em que a instrução das lições faz-se matéria edificante para o espírito: dizia-se que

Os meios, que naturalmente se lhe oferecem para isso, são os seguintes: empregar interrogações [...] para exercitar o juízo moral, moralizando com os mininos as acções dos mesmos e de seus collegas; aproveitar as innumeraveis occasioes, que se lhe offerecem tanto no curso do estudo, como na vida escolar, habilitando-os de fazer a distincção do bem e do mal

¹⁷¹ “Mon Dieu, je veux vous prier; je veux vou prier pour obtenir l’innocence et la sagesse. Car je vois bien, ô Dieu, qu’il n’y a de bonheur que pour celui qui est sage et qui est bon [...] Quand j’ai fait le mal, je suis abattu et dans la honte; je baisse la tête et je n’ose lever les yeux. Et je suis confondu, car ma pensée s’élève en moi et elle m’accuse” (tradução nossa). Cf. DELAPALME, 1922, op. cit., p. 14.

¹⁷² GUYAU, 1885, op. cit., p. 27.

¹⁷³ PONTES, A. M. S. **Compendio de Pedagogia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Typographia da Reforma, 1873. p. 52.

moral e do que é simplesmente útil ou nocivo, apresentar sempre á consciencia dos meninos a moral religiosa.¹⁷⁴

A fórmula certa vez proposta por Bergson não poderia ser mais exata: é o veredito da consciência que faz possível o “eu social” (*moi social*).¹⁷⁵ O professor José Vicente Ferreira Barros, nesse sentido, acreditava que “para alcançar a eterna felicidade, resulta que todas as acções humanas ou sejam determinadas pelas regras da moral social, civil ou qualquer outra”, de modo que “encaminhar-se a esse fim e sem que essas diferentes espécies de moral se apoiem na moral religiosa não poderão taes acções dirigir-se áquelle fim”: “semelhantemente aos ramos d’uma árvore que, se não se achassem ligados ao tronco não participariam da sua seiva, nem produziriam fructos propios de sua natureza”.¹⁷⁶ Afinal, “a moral he a base da educação ou antes esta não é outra cousa senão aquella traduzida em factos”:

E como de propria autoridade ninguem póde impor deveres, importa muito insistir o educador na divisão da moral que os estabelece, fazendo o educando comprehender que são elles fundados nas diversas relações em que está o homem para consigo mesmo, para com os outros homens e para com um ser supremo, cujos attributos, direitos e autoridade lhes dão origem.¹⁷⁷

A fim de que “o sentimento do justo e do honesto, inoculado no coração infantil, não venha mais tarde, na idade reflectida, ser um torpedo de que a todo transe procure livrar-se o educando”, a construção da consciência moral da infância implicava que “a moral sob o ponto de vista religioso deve ser aquella de que na educação mais se occupa o educador”; afinal, “não póde ser bom filho, bom irmão, bom esposo, bom pai de familia, bom amigo, bom cidadão finalmente, o homem sem moral e sobretudo moral religiosa”.¹⁷⁸ A escola é também o espaço para a moralização dos papeis sociais: constrói-se, desde a infância, o lugar social do “bom cidadão” a partir de papeis que, a bem da verdade, funcionam à luz de predicados morais. Muitos, inclusive, pretendiam que a educação – como moralidade das nossas instituições sociais – deveria pairar sobre as turbulências da política, como uma realidade suspensa em que a salvaguarda dos fundamentos morais da sociedade ia muito além das pendengas políticas e das formas que o Estado porventura viesse a assumir: foi nesse sentido, por exemplo, que em 1883 o cônego Romualdo Maria Barroso (então diretor geral da

¹⁷⁴ PONTES, 1873, op. cit., p. 53.

¹⁷⁵ BERGSON, H. **Les deux sources de la morale et de la religion**. Paris: PUF, 2008. p. 10.

¹⁷⁶ Arquivo Nacional, Instrução Pública: Conferências Pedagógicas celebradas nos dias 17 a 19 de abril de 1878 na cidade do Recife. Recife: Typ. de M. Figueirôa, 1879. p. 112.

¹⁷⁷ Ibid., p. 110.

¹⁷⁸ Ibid., p. 111.

instrução pública na Bahia) afirmava que fundamental era cuidar da “primeira e mais essencial de todas as providencias – pôr a instrucção do povo á coberto do tufão vertiginoso das paixões políticas”.¹⁷⁹ A elevada missão da escola, afinal, resguardada do mundo por vezes instável da política, repousa na construção da própria moralidade dos papéis sociais por meio dos quais uma civilização e uma nação podem ser conservadas como obras de moralidade: a própria instituição da família, elemento central na formação do Brasil, cumpria importante função na tal moralização dos papéis sociais. Prosseguia o cônego, nesse sentido, dizendo que “a economia domestica offerece um conjunto de qualidades quasi todas igualmente necessarias ao merito das mulheres: a ordem, a previdencia, o aceio, o amor ao trabalho”, de modo que “a escola primaria não deve desprezar este ensino, pertence-lhe”: a “arte de alimentação, de asseio da casa e das vestes, pode tornar-se fecunda em resultados hygienicos e moraes”, já que um dos melhores meios para “fazer com que o marido e filhos amem o lar domestico, é tornal-o agradável e risonho, animal-o com o bom humor, a brandura e a affeição da mulher”. Os deveres sociais como verdadeiros atos de moralidade animavam a instrução da infância: o objetivo das lições compiladas por Constantino Tavares,¹⁸⁰ por exemplo, era “dar ao poço algumas idéas geraes do que somos e do que temos”. Como um apanhado das mais diversas lições (geografia, história pátria, religião, constituição política, exercícios de leitura etc.) – gênero de impresso muito comum das escolas imperiais –, o livro ensinava (por meio de um sem-número de questionários) as bases da moralidade da jovem nação:

P. Quaes são as obrigações do chefe de família?

R. Immensas. Em primeiro lugar deve elle dar-lhe o exemplo de um procedimento sem mancha, afim de que quantos estão sob a sua dependência o imitem. O chefe de família é quem a sustenta, educa-a, segundo mandam a religião e a honestidade, guia-a e aconselha-a em todas as circumstancias da vida [...] Grande é a responsabilidade, que tem o chefe de familia para com Deus e a sociedade. No dia do Juízo Final, quando o Eterno chamar-nos a todos para prestarmos contas do que fomos e do que fazemos, havemos de responder por nós e por nossos filhos.¹⁸¹

O livro de Théodore Barrau, aprovado para as escolas primárias da província de Pernambuco, por exemplo, pretendia que os “bem escolhidos exemplos, accommodados á capacidade dos meninos, para lhes inspirar o amor á virtude e o ódio aos vicios, e para os

¹⁷⁹ BARROSO, R. M. Relatório do Director Geral da Instrucção Publica. In: SOUZA, P. L. P. **Falla com que o exm. sr. conselheiro Pedro Luiz Pereira de Souza abriu a 2.a sessão da 24.a legislatura da Assembléa Provincial da Bahia em 3 de abril de 1883**. Bahia: Typ. do Diario da Bahia, 1883. p. 11.

¹⁸⁰ TAVARES, C. A. **Lição para meninos**. Bahia: Typ. do Diario, 1861.

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 43.

mover a seguir aquella e a evitar estes”, promovessem “acertadas regras de comportamento” para que os alunos “desde os primeiros anos se costumem a regular as suas acções com a conveniente exactidão”.¹⁸² Ensinava, pois, que

Deos disse ao homem no quarto mandamento: - Honrarás a teu pae e a tua mãe, para teres uma vida dilatada [...] Dest’arte e lei de Deos e a lei do paiz, prescrevem o mesmo; a religião e a patria, que teem o direito de regular o nosso procedimento, impõe-nos a mesma obrigação. Mas ainda que não tivéssemos o conhecimento deste Mandamento de Deos, nem desta lei do nosso paiz, a obrigação de honrarmos nossos paes não seria para nós menos Sagrada: ella está escripta no nosso coração; é uma lei da nossa natureza.¹⁸³

A moralidade da infância no exercício das virtudes sociais (como na preservação da família, por exemplo) repousava na obediência: advertia Barrau, nesse sentido, que “não ha desobediencia leve”, já que “a desobediencia é um tão grande mal por si mesma, que, quando bem se considera, é sempre criminosa, por menos importante que seja o seu objecto: e só pode ser escusável, quando procede do olvido ou da inattenção”.¹⁸⁴ Afinal, como constava em outra obra destinada à leitura, “a obediência é uma boa disposição, que nos inclina a fazer a vontade de nossos paes e superiores, pois que tal é a vontade de Deos”.¹⁸⁵ Esses tópicos para o “saber viver” na boa ordem da sociedade imperial, aliás, eram recorrentes nos livros escolares. Um grande sucesso de vendas nesse gênero foi o livro de fábulas assinado por Justiniano José da Rocha – publicado originalmente em 1852 –, em que o autor imitava as célebres historietas de Esopo e de La Fontaine, já que se tratava de um gênero de “grande merecimento”, de modo que as pequenas narrativas “captivão, despertando a curiosidade, toda attenção do menino, encrustão-se-lhe na memória, e tanto que no theor da vida voltão-lhe em multiplicadas allusões.” A cada uma das 120 fábulas seguiam-se lições de moralidade, que apresentavam temáticas virtuosas (como a prudência, a honestidade, o respeito etc.) para a produção da harmonia social:

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.¹⁸⁶

¹⁸² BARRAU, T. –H. **Os deveres dos meninos para com seus paes**. Pernambuco: Typ. Classica, 1872.

¹⁸³ Ibid., p. 5.

¹⁸⁴ Ibid., p. 17.

¹⁸⁵ SÉGUR, L. G. A. **A religião ensinada aos meninos**. Recife: Typ. Classica, 1877. p. 32.

¹⁸⁶ ROCHA, J. J. **Collecção de fabulas imitadas de Esopo e de La Fontaine**. Rio de Janeiro: Typ. Episcopal de Agostinho de Freitas Guimarães, 1852. p. 29.

O homem confunde a riqueza com a felicidade; é o mais triste dos seus erros [...] por mais que a philosophia e a reflexão nos provem que a riqueza é mais funesta do que favorável à ventura.¹⁸⁷

Se a disposição das fábulas, muito em função do próprio estilo, logravam encerrar a cada narrativa uma pequena lição de moralidade (introduzindo, por meio daquele já comentado “didatismo” dos livros especialmente escritos para a formação da infância,¹⁸⁸ os jovens cidadãos nos meandros da moralidade da nação conservada pela vida virtuosa e pela conservação das “salutares instituições” sociais), elas anunciavam já nos primeiros anos da vida escolarizada boa parte do que se esperava da própria escola: “modificação do caracter e formação dos habitos”.¹⁸⁹ O bom hábito, para se fazer exercício na vida adulta, forma-se desde a puerícia como caráter. Aprende-se, afinal, desde a infância o que, na vida de “bom cidadão”, será representado como virtude no palco da nação: é nesse sentido que ao professor, essa espécie de espelho moral de exemplos e de virtudes da nação,¹⁹⁰ muitos programas das escolas normais dedicavam verdadeiras temáticas edificantes. Dentre os conteúdos da então chamada “instrução moral e cívica” (que, como se sabe, de alguma forma reapareceria em alguns momentos da nossa vida republicana...), por exemplo, presentes no vasto programa da Escola Normal da Corte em 1888, afora os conteúdos diretamente ligados ao ensino da religião – ministrados logo no primeiro ano (noção de religião, revelação divina, tradição, “criação do homem”, “fim sobrenatural do homem”, mistérios da encarnação e da redenção, pecados etc.) –,¹⁹¹ o conhecimento religioso fundamenta desde as chamadas “noções elementares de psychologia” (ligando, por exemplo, o ensino da “sensibilidade moral” aos “sentimentos de familia; sentimentos sociaes e patrioticos; sentimentos do verdadeiro, do bello e do bem; sentimentos religiosos”) aos cursos de moral teórica e prática (relações da virtude com a felicidade, “sancção individual”, “sancção social”, “sancção divina: vida futura e Deus”, “fundamento da autoridade publica”, “o governo”, “respeito da pessoa quanto á vida”, “patria; a nação, o que a constitue”, “importancia do sentimento religioso em moral” etc.).¹⁹²

Os fins práticos da tal “instrução moral e cívica” oitocentista (e da própria moralização do professor e da função docente) refletiriam os próprios anseios políticos assegurados nas salas de aula. Em 1887, na província de Minas Gerais, Mathias de Vilhena Valladão discorria

¹⁸⁷ ROCHA, 1852, op. cit., p. 120.

¹⁸⁸ Cf. “CAPÍTULO 1 A palavra dos tempos”.

¹⁸⁹ PEREIRA JUNIOR, 1889, op. cit., p. 40.

¹⁹⁰ Cf. “CAPÍTULO 3 Um guia moral da nação”.

¹⁹¹ PEREIRA JUNIOR, 1889, op. cit., p. 37.

¹⁹² Ibid., p. 38-39.

sobre o programa da escola normal,¹⁹³ que logo no 2º ano – além de noções de pedagogia e de história sagrada – contaria com matérias de “instrução moral religiosa e cívica”;¹⁹⁴ conteúdo

[...] excellente para uma escola primaria, onde se tem de lançar os germens da cultura moral, e onde é util que a creança receba uma imagem da sociedade em que tem de viver, de sua organização, dos direitos conferidos aos cidadãos e das obrigações que lhes são impostas.¹⁹⁵

No mundo imperial, pois, pensar a construção da nação significava pensar também os sentidos da formação das jovens inteligências. O que se espera da escola? Muito se dizia que “o menino [...] é a patria que se perpetua, é o genero humano que renasce; é na escola que o menino se educa, por essa razão procurão della assenhorear-se quantos pretendem fazer vingar idéas politicas ou religiosas”.¹⁹⁶ A pergunta, no entanto, além do palavrório dos muitos que acreditavam na tal “regeneração do gênero humano”, embalou propostas muito mais concretas: todo um compêndio de pedagogia nesse sentido foi escrito por Antonio Marciano da Silva Pontes (diretor do Liceu em Niteroi e membro do conselho de instrução publica da Corte), destinado aos professores nas escolas normais. Pontes pretendia fundamentar a ação pedagógica a partir de “uma distincção essencial” entre educar e instruir – o que, contudo, “não destrói a união destes dous inseparaveis elementos do mesmo systema”: a instrução subordina-se à educação, ao passo que “dá conhecimentos e aptidões”, e a educação “fortifica as faculdades, pelas quaes esses conhecimentos são adquiridos e postos em pratica”.¹⁹⁷ Nesse sentido, ensinava o professor Pontes que

A educação [...] é a acção de constituir um minino em estado de poder preencher um dia, da melhor maneira possivel, o destino de sua criação. Ella deve habilital-o para desempenhar, a seu tempo, os deveres do homem religioso e moral, de homem intellectual, de homem physico e finalmente de homem social. A educação prepara o homem para duas existencias successivas, uma na terra e outra no Céu.¹⁹⁸

¹⁹³ VALLADÃO, M. V. Inspeção Geral da Instrução Publica. In: FIGUEIREDO, A. O. **Falla que o exm. sr. dr. Carlos Augusto de Oliveira Figueiredo dirigio á Assembléa Provincial de Minas Geraes na segunda sessão da vigesima sexta legislatura em 5 de julho de 1887**. Ouro Preto: Typ. de J.F. de Paula Castro, 1887.

¹⁹⁴ Ibid., p. 7.

¹⁹⁵ VALLADÃO, 1887, op. cit., p. 8.

¹⁹⁶ PEREIRA, S. J. **Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo pelo presidente da provincia, o exm. sr. dr. Sebastião José Pereira em fevereiro de 1877**. São Paulo: Typ. do Diario, 1877. p. 74.

¹⁹⁷ PONTES, 1873, op. cit., p. 5.

¹⁹⁸ Ibid., p. 4.

Trocando em miúdos: “a instrucção ensina; a educação dá aptidão para fazer bom uso do que se tem aprendido”. A moral do ensino, aqui, desenha o verdadeiro caminho “a que o homem se possa destinar, sem todavia olvidar seu verdadeiro destino futuro além da vida terrena”: por isso, “a educação é, finalmente, que regula o procedimento moral do homem, para corresponder ao alto destino da natureza humana”;¹⁹⁹ afinal, “esclarecido e livre conhece o homem o dever, e pode cumpril-o, auxiliando-se da sensibilidade bem dirigida e da religião esclarecida, que é a base da verdade moral”.²⁰⁰ Instruir e educar, duas vias de um mesmo processo de formação da infância, de moralização e de justificação da ordem da vida sob o manto da religião.

A moralidade das lições, como já se supõe a essa altura da discussão, coloca entre a palavra escrita e o aluno-leitor a ação central dos mestres. A professora Francelina Forjaz de Lacerda dizia que o professor,

[...] apóstolo da religião, ao mesmo tempo que da civilização, narra aos seus alumnos as infinitas grandezas de Deus, e a magnificencia das suas recompensas; lhes faz apreciar o incommensuravel beneficio da Redenção, e amar a sancta Doutrina do Divino Redemptor, por seus exemplos, ainda mais do que por suas lições os inicia na prática de todas as virtudes christãs, finalmente lhes mostra o céu e lhes abre o caminho que alli conduz.²⁰¹

O mestre, afinal, é a palavra de autoridade que pode “moderar, retirar em parte estas vergonhosas e tyrannicas paixões, que nas fileiras da juventude tão desgraçadas victimas hão feito”. Por isso, o magistério, nas palavras do visconde de Cairu, “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”.²⁰² O professor José Vicente Ferreira Barros afirmava que

Aqui commette-se um roubo, alli um assassinato, além viola-se uma donzella, mais além é o leito nupcial que se mancha, deste lado atraiçoa-se um amigo, dest'outro vende-se uma causa; já é uma sentença iniqua que se lavra, é a honra da nação que se vende, é a mãe pátria que se fere, é a religião que se escarnece, e o próprio Deus que se offende e insulta!²⁰³

¹⁹⁹ PONTES, 1873, op. cit., p. 6.

²⁰⁰ Ibid., p. 53.

²⁰¹ Arquivo Nacional, Instrucção Pública: Conferências Pedagógicas celebradas nos dias 17 a 19 de abril de 1878 na cidade do Recife. Recife: Typ. de M. Figueirôa, 1879. p. 153.

²⁰² LISBOA, 1831, op. cit., p. 104.

²⁰³ Arquivo Nacional, Instrucção Pública: Conferências Pedagógicas celebradas nos dias 17 a 19 de abril de 1878 na cidade do Recife. Recife: Typ. de M. Figueirôa, 1879. p. 113.

Prosseguia o professor Barros, questionando se “não serão todos estes crimes as tristes consequências da educação? Sem duvida”.²⁰⁴ Possibilidade que, em termos muito parecidos, também preocupava a inspetoria geral de instrução pública de São Paulo em fins de 1879: “o que será dessa criança, cujas instintos e necessidades materiaes cresceram sem moderação; sem o freio da menor cultura intellectual? [...] Perguntamos ás estatisticas dos tribunaes, das prisões e das galés”.²⁰⁵ Agora, podemos até acrescentar outros termos à pergunta lançada por Guyau no início deste capítulo: não é a educação, enfim, que salvaguarda a própria moralidade dos povos? Moral e moralidade, instrução e educação: muito se espera da escola, do ensino. Mais ainda, talvez, do professor.

²⁰⁴ Arquivo Nacional, Instrução Pública: Conferências Pedagógicas celebradas nos dias 17 a 19 de abril de 1878 na cidade do Recife. Recife: Typ. de M. Figueirôa, 1879. p. 113.

²⁰⁵ CARVALHO, F. A. S. Relatório da Inspetoria Geral de Instrução Publica. In: BRITO, L. A. **Relatorio 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. 11.

CAPÍTULO 3 UM GUIA MORAL DA NAÇÃO

Em relatório publicado em junho de 1888 na província do Paraná, o dr. José Cesario de Miranda Ribeiro – então presidente da província – denunciava alguns dos óbices que contribuíam para o malogro da educação imperial: referindo-se especificamente à “sublime” função dos professores, o texto citava Compayré sem muitos rodeios para defender a missão dos mestres na ilustração de uma população que não se queria deixar à deriva do “movimento acelerado da civilização moderna”: afinal, para que o professor pudesse conduzir os alunos, cabia-lhe “não ensinar ao acaso, não fiar-se na inspiração de momento ou nos lances da improvisação. Cumpre-lhe proceder segundo regras fixas, obdecendo a princípios previamente determinados e de ante mão premeditados”.²⁰⁶ O próprio relatório paranaense, desse modo, não hesitava em defender que a escola primária “tem por fim dar as crianças a cultura moral e religiosa”.²⁰⁷ É interessante notar como a argumentação do dr. Ribeiro, que acreditava piamente no ensino da religião para o bem-estar da sociedade, confere tanta autoridade às ideias de um autor cujas propostas marcadamente laicas e republicanas de educação em tudo contrastavam com a escolarização de um Império em que o tempo sagrado da Criação era matéria indispensável do saber escolar.²⁰⁸ A princípio, a situação poderia até sugerir um típico traço do que João Cruz Costa chamou de certo “voltairianismo” de nossas elites políticas,²⁰⁹ que comumente mesclavam doutrinas por vezes incompatíveis com a reverência ao culto religioso (como Compayré e o ensino religioso, por exemplo): tese que, no limite, conduz à constatação, no Brasil, de um pensamento “condenado à inautenticidade”, sempre com o caráter de “importação de idéias” que se aclimatam no Império como “situações estranhas, bem diversas daquela que realmente as rodeava”.²¹⁰ Essa feição por assim dizer “postíça” de boa parte dos escritos de nossas elites políticas imperiais, especialmente no pensamento em educação – que é o aspecto que aqui de fato nos interessa –, parece condenar o pensamento imperial a mero mimetismo do que se produzia no “mundo civilizado”: o fato, inclusive,

²⁰⁶ RIBEIRO, J. C. M. **Relatorio que ao Exm. Sr. Ildfonso Pereira Correia apresentou o Exm. Sr. Dr. José Cesario de Miranda Ribeiro por ocasião de passar-lhe a administração da provincia do Paraná.** [S. l.]: Typ. da Gazeta Paranaense, 1888. p. 33.

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 37.

²⁰⁸ Compayré advogava, inclusive, o imperativo moral desvinculado de qualquer ligação religiosa, entendendo a moral como uma espécie de “ponto de encontro” onde, apesar das diferenças de confissões, os homens pudessem se reunir (no original: “[...] comme un redev-vous commun où, malgré la différence des sectes, les hommes doivent tous se réfugier et se réunir”). Cf. COMPAYRÉ, G. **Cours de morale théorique et pratique.** Paris: Librairie Classique Paul Delaplane, 1887. p. 9.

²⁰⁹ COSTA, J. C. O pensamento brasileiro sob o Império. In: HOLANDA, S. B. (Org.). **O Brasil monárquico: reações e transações** – volume 05. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967. p. 323-342.

²¹⁰ *Ibid.*, p. 323.

parecia incomodar os próprios contemporâneos – na Corte, o professor Manoel J. Pereira Frazão (vice-diretor do colégio do célebre barão de Tautphoeus) disparava:

Queremos imitar as nações civilizadas; pois bem, imitemos [...] Em nosso paiz chama-se imitar o que eu chamo traduzir e copiar. Imitemos sim a França, mas imitemos inteligentemente: uma copia fiel em matéria tal é além de inproficua, despida de todo o senso.²¹¹

As ideias, uma vez “importadas”, aqui se mesclavam e produziam especificidades que iluminam o lugar social da escola no Império e na nação que se construía. O texto inicial do dr. Ribeiro, por isso, não era de todo fora de propósito. Escrevendo nos tempos finais do Império, o presidente do Paraná extraía de Compayré o que bem lhe interessava: a defesa da centralidade do mestre na formação do saber escolar. Expressava, assim, profunda fé na “missão” investida ao professor: herdava, pois, uma longa construção da *função docente* que, ao longo do século XIX, conferiu predicados e condutas ao professor, logrando construir o processo de escolarização do Império na estreita vinculação entre professor, escola e educação. O dr. Ribeiro, nesse sentido, não estava de todo distante dos anos 1850, 1860 e 1870: dos tempos em que o barão de Vila da Barra acreditava que

Deve-se attender na escola ao programma do ensino, aos methodos e processos; aos livros; aos meios disciplinares; ao edificio e a todos os accessorios materiaes. Mas, tudo isto cede a precedencia ao mestre que é a primeira das condições, a base e a vida da escola; em pouco importão, em falta deste, todos os outros requisitos de uma escola regular.²¹²

O que se exige, então, da “ardua mas santa missão do mestre”? Fundamentado no ecletismo espiritualista de Cousin, o barão de Vila da Barra permite até que os leitores arrisquem uma resposta: trata-se daquele que, com temperança,²¹³ desenvolve uma espécie de “cuidado de si” para o saber viver em sociedade – Cousin, a bem da verdade, na lição sobre moral privada e pública, faz alusão a uma “pessoa moral”, cujo cultivo da prudência permite o correto governo da liberdade pela razão: é preciso aprender e – aos mestres – aprender a ensinar a educação da liberdade, domando (*en domptant*) o corpo e governando a inteligência contra as paixões.²¹⁴ O bom mestre, pois, vive de forma humilde, possuindo uma alma elevada para conservar a dignidade e obter respeito e confiança das famílias, além de ser

²¹¹ FRAZÃO, M. J. P. **Cartas do professor da roça**. Rio de Janeiro: Typ. de Paula Brito, 1864.

²¹² ABREU, F. B. **Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes na sessão ordinaria de 1876 pelo presidente da mesma provincia, barão da Villa da Barra**. Ouro Preto: Typ. de J.F. de Paula Castro, 1876. p. 90-91.

²¹³ *Ibid.*, p. 91.

²¹⁴ COUSIN, V. **Du vrai, du beau et du bien**. Paris: Didier, 1854. p. 375.

firme na realização do Bem: a instrução, afinal, presta serviços a Deus e aos homens. José Ricardo Pires de Almeida, na sua *História da Instrução Pública no Brasil* – obra que se fez publicar no ocaso do Império, em 1889 –,²¹⁵ mirava nosso passado imperial saudando a figura do professor, cuja ação demandava “uma grande moralidade, uma instrução sólida, uma vocação especial e um devotamento contínuo”. Moralidade, vocação e devotamento: a fortuna da função docente construída no Brasil imperial jamais deixaria de se afastar desses três predicados, certamente porque, mais do que uma carreira ou uma identidade de pertença institucional, o “ser professor” situava-se em um conjunto de atributos que, articulados, designavam um *lugar social* para a função docente no pensamento em educação oitocentista. Trata-se mesmo de um guia moral da nação no trópico, já que, retomando o texto do barão da Vila da Barra, o professor é aquele que invariavelmente “tem em suas mãos o futuro do paiz”.²¹⁶

Pretende-se, neste capítulo, analisar de que modo todo esse complexo jogo de predicados em relação ao professor se apresenta nos escritos imperiais colocando em cena os sentidos da função docente no Brasil do oitocentos. Tal olhar retrospectivo toma como ponto de partida os anos 1850 e 1860, quando, à relativa fertilidade de realizações no âmbito da instrução pública – na Corte, por exemplo, além das reformas e dos estatutos da Aula de Comércio da Corte e da disposição dos Exames Gerais de Preparatórios –, o regulamento editado em fevereiro de 1854 por Couto Ferraz, lentamente difundido pelas províncias,²¹⁷ prescrevia uma série de reformas no âmbito da instrução primária e secundária, dedicando não poucas páginas para as condições do magistério na sociedade imperial. Desde a moralidade da função do professor até a necessidade de uma política de controle para ingresso na profissão – vide, por exemplo, a proposta de exames para certificação da “vocação” para a carreira –, o texto de 1854, ao passo que construía legalmente um perfil do professorado, lograva projetar nos debates dos anos 1850 e 1860 expectativas quanto à figura do professor em um cenário de constituição da *profissão* docente no Império.²¹⁸ Articulados ao texto legal, ainda, os grupos políticos provinciais produziram um sem-número de propostas para a instrução que podem ser acompanhadas por meio da análise dos relatórios provinciais publicados anualmente pelas tipografias locais: a documentação produzida pelos setores dirigentes, fazendo crer o

²¹⁵ ALMEIDA, J. R. P. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989. p. 101.

²¹⁶ ABREU, 1876, op. cit., p. 91.

²¹⁷ Cf. HAIDAR, M. L. M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, 1972. p. 109.

²¹⁸ Cf. VILLELA, H. O. S. Do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 113.

reconhecimento de todo o favor do poder imperial e dos grupos políticos regionais no sentido de incentivar o cultivo das letras e das ciências, dedicava significativo espaço para o professor, que se entendia como elemento central da instrução no Império.

Antes do início da exposição, contudo, segue um necessário esclarecimento de ordem metodológica. A documentação oitocentista recorrentemente apresenta uma distinção entre “professor” e “mestre”. Ao passo que este faz referência ao “mestre de primeiras letras” (também entendidos como “mestre-escola”), aquele diz respeito ao professor do ensino secundário – diferenciação que representa, além da diversidade de condições de pertença institucional, uma forma de hierarquização na função docente com significativas implicações no trabalho do magistério (formações profissionais diferenciadas, diversas relações com o Estado etc.): não é fora de propósito, pois, que a historiografia da educação, sobretudo no recente livro de Paula Vicentini e Rosario Lugli,²¹⁹ faz questão de enfatizar as clivagens e descontinuidades que marcam as “práticas de trabalho” dos professores primários e secundários. Os documentos estudados neste trabalho, todavia, malgrado a separação entre “professor” e “mestre”, não raro fazem referência indistinta a professores e a mestres quando a preocupação é oferecer os sentidos da “missão” da qual a docência era investida – preocupando-se, dessa forma, em descrever os atributos necessários àqueles “condutores” da infância e da mocidade. Neste texto, portanto, os termos “mestre” e “professor” – seguindo a trilha dos relatórios provinciais e cruzando-os com compêndios escolares, manuais para formação de professores e pareceres emitidos pelos próprios mestres – não serão utilizados, necessariamente, como referências às pertenças institucionais – antes, os dois termos serão empregados indistintamente para designar a *função docente*, já que o que se pretende enfatizar é que, para além da heterogeneidade entre os componentes do magistério nos tempos do Império, a documentação analisada supõe a construção de uma proposta político-pedagógica que atribuía ao professorado/magistério *uma unidade de ação* no sentido de, por meio da instrução, difundir os preceitos morais da nação.

Todas as faculdades morais e intelectuais atribuídas aos professores, no entanto, não lhes garantiam necessariamente uma condição abastada na sociedade imperial. Talvez até a literatura, de algum modo, fizesse eco à pouca sorte dos mestres: Machado de Assis, não à toa, estiliza a condição do professor em Rubião – o célebre personagem de *Quincas Borba* –, que, se dando conta do espólio que herdara do amigo Quincas Borba, podia mirar com alguma distância o tempo em que era professor e andava com calças de brim surrado e rodaque

²¹⁹ VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 19.

cerzido. Não muito distante dos tempos em que se ambienta a narrativa machadiana – mas em um gênero de documentação muito diferente (neste caso, um relatório provincial) –, em 1866, João da Silva Carrão, então presidente da província de São Paulo, queixava-se da pouca sorte dos professores: os módicos ordenados recebidos pelas aulas tornavam o ensino o último reduto contra a miséria, existindo em qualquer outra carreira emprego mais bem aquinhoado.²²⁰

As precárias condições materiais de que dispunha o professorado serviram, inclusive, para embasar as críticas do conselheiro Joaquim Saldanha Marinho, em 1868.²²¹ O saldo da instrução pública não parecia animador: malgrado as rendas despendidas dos cofres do Império com a educação, os resultados eram de todo acabrunhados, já que, dentre os poucos alunos bem formados nas escolas, somente algo equivalente à décima parte tinha alguma habilitação “em ler e escrever o pior possível” além de “decorar mechanicamente algumas poucas orações” das aulas de doutrina cristã. Disso resulta o quadro em que não se vislumbrava “nem educação; nem instrução primária; nem instrução religiosa; nem moralidade, por consequencia! E onde a origem do mal?”. Com a última interrogação, Saldanha Marinho tenta aprofundar o argumento, depositando o ônus nos parques ordenados, que implicam a atuação de mestres desinteressados – saltando aos olhos a “inaptidão dos professores e seu desleixo”. Em linhas gerais, a propósito dos modestos ordenados do magistério, todos os relatórios provinciais estabelecem, como condição básica para combater o “desleixo” do professorado, a necessidade de elevação das retribuições mensais, atrelando a função docente aos provimentos materiais da educação – como se a formação de bons professores dependesse necessariamente de boas remunerações. O que mais interessa no texto de Saldanha Marinho, todavia, é menos esse “lugar comum” dos pobres ordenados do que o modo como o presidente da província de São Paulo situava o professor no pensamento em educação: sem ele, afinal, não há instrução – muito menos moralidade. Dizia-se, inclusive, na Assembleia Legislativa de Santa Catarina, em 1876, que um bom mestre “é um homem que deve saber muito, mais do que ensina, para ensinar com intelligencia e gosto; deve viver em esphera humilde, e entretanto ter a alma elevada para conservar a dignidade dos sentimentos”:

²²⁰ CARRÃO, J. S. **Relatorio apresentado a Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo na 1.a sessão da décima sexta legislatura no dia 3 de fevereiro de 1866 pelo presidente da mesma provincia, o dr. João da Silva Carrão.** São Paulo: Typ. Imparcial de J. R. A. Marques, 1866. p. 29.

²²¹ SALDANHA MARINHO, J. **Relatorio apresentado a Assembléa Legislativa Provincial de São Paulo na primeira sessão da decima oitava legislatura no dia 2 de fevereiro de 1868 pelo presidente da mesma provincia, o conselheiro Joaquim Saldanha Marinho.** São Paulo: Typ. do Ypiranga, 1868. p. 68-69.

afinal, “quanto vale o mestre, tanto vale a escola”.²²² Sem o professor não há educação possível.

Toda reforma do ensino que não se quisesse improfícua partiria da habilitação do magistério – sobretudo por meio da criação de escolas normais, que ofereciam uma “formação institucional” ao professor.²²³ Nesse sentido, se aquelas instituições eram constantemente requisitadas pelas províncias para reconhecimento e elevação da dignidade do magistério, os pedidos para implantação daquelas escolas certamente diziam muito das expectativas e anseios políticos com que a função docente era gradativamente construída. Tal como em 1861, em Goiás, quando José Pereira de Alencastre fazia notar que reconhecer o estatuto central do professorado na disposição da instrução implicava, igualmente, entender que “os sacerdócio do ensino exige habilitações legais, intelligencia, saber, vocação e virtudes” para a manutenção da ordem imperial,²²⁴ já que “a educação intellectual e moral que parte de uma fonte impura [...] traz grandes males á sociedade; não só perverte as boas naturezas, como dá folgado desenvolvimento aos máos instinctos”.²²⁵ À altura do nobre “sacerdócio do ensino”, no entanto, não se encontravam as condições da província: na ausência de uma Escola Normal para adequada formação do professorado, o míngua erário da instrução apenas permitia que as aulas de habilitação tomassem lugar no Liceu provincial.

Também na então província de São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1866, Pereira da Cunha defendia esforços pecuniários para a criação de uma Escola Normal – o que conseguiu, no entanto, foi colocar em discussão na Assembleia Legislativa Provincial a possibilidade de criação de aulas destinadas à formação do magistério anexas ao Liceu D. Affonso.²²⁶ A educação, no seu malogro, nos fala de perto dos impasses e concepções com que os grupos políticos do oitocentos lidaram para depositar a fortuna de formação de “bons cidadãos” e de homens devotos da nação na figura do professor, de modo que mesmo as insistentes justificativas para a formação de escolas normais sinalizam um importante traço da função docente no Império dos anos 1860. Especificamente no caso dos professores primários, a introdução do ensino normal gradativamente diluiria as antigas tradições do mestre-escola,

²²² MELLO FILHO, J. C. B. **Falla com que o exm. sr. dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho abriu a 1.a sessão da 21.a legislatura da Assembléa Legislativa da provincia de Santa Catharina em 1.o de março de 1876.** Cidade do Desterro: Typ. de J.J. Lopes, 1876. p. 41.

²²³ VILLELA, 2005, op. cit., p. 111.

²²⁴ ALENCASTRE, J. M. P. **Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz na sessão ordinaria de 1861 pelo exm. presidente da provincia, José Martins Pereira de Alencastre.** Rio de Janeiro: Typ. Imperial e Constitucional de J. Villeneuve e Comp., 1861. p. 13.

²²⁵ Ibid., p. 14.

²²⁶ PEREIRA DA CUNHA, A. A. **Falla com que o vice presidente da provincia de São Pedro do Rio Grande do Sul, dr. Antonio Augusto Pereira da Cunha, abriu a 1.a sessão da 12.a legislatura da Assembléa Provincial em 3 de novembro de 1866.** Porto-Alegre: Typ. do Rio-Grandense, 1866. p. 5.

cuja formação para o magistério se dava por meio do cultivo de um saber prático apoiado, portanto, “mais na educação dos sentidos, dos hábitos, das condutas e regras (os ‘segredos’) do ofício do que, propriamente, em um suporte de textos, livros ou manuais”.²²⁷ Trata-se, com efeito, da formulação de projetos por parte dos grupos políticos imperiais no sentido do “controle da formação docente”,²²⁸ de modo a estabelecer uma educação formal ao futuro professorado tendo em vista o bom governo das matérias pedagógicas.

A pouca sorte das escolas normais, todavia, implicou a formulação de outros projetos para a formação de professores: desde a reforma de 1854,²²⁹ por exemplo, se incentivava a criação de classes para professores adjuntos, selecionados entre os “alunos das escolas publicas, maiores de 12 annos de idade, dados por prompts com distincção nos exames annuaes, que tiverem bom procedimento, e mostrado propensão para o magisterio”.²³⁰ Discorrendo sobre as importantes funções do magistério, já em 1858, na Bahia, João d’Avellar Brotero observava que o acesso à função docente por meio do cargo de adjunto representava, inclusive, uma espécie de “emulação” para adiantamento e favorecimento aos alunos menos abastados:

Lembro ainda a necessidade de se adoptar a idea dos professores adjuntos: os alumnos que mostrarem maiores habilitações, e forem approvados em exame especial, poderão tomar o grau de professores adjuntos com a gratificação e as attribuições que lhes for marcadas. Esta medida tem duas immensas vantagens, a primeira é crear uma classe de pessoas que desde a mais tenra mocidade grangeam os hábitos do magistério; a segunda é crear nas escholâs publicas entre os alumnos pobres uma legitima emulação para se adiantarem, e terem direito á esta distincção, e a respectiva gratificação.²³¹

Certamente por isso, supunha-se que, com a devida formação de mestres, o grande dilema da instrução seria solucionado: conduzir aos alunos o esclarecimento (as luzes das letras e das ciências) por “caminho rápido e seguro”, já que o mestre, sendo suficiente em “pedagogia theorica” e “pedagogia practica”, saberia – nas palavras de Pereira da Cunha – “dirigir a intelligencia de seus discipulos, intelligencia ainda em embrião, e que carece de um habil director para não desvairar-se”.²³² O incentivo ao “rápido e seguro” aprendizado

²²⁷ SCHUELER, A. F. De mestres-escolas a professor públicos: histórias de formação de professores na Corte Imperial. **Educação**, Porto Alegre, n. 2, v. 56, maio/ago. 2005, p. 333-351.

²²⁸ *Ibid.*, p. 348.

²²⁹ BRASIL. Decreto nº. 1331 A de 17 de fevereiro de 1854. In: BRASIL. Collecção das leis do Imperio do Brazil de 1854. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1854. Tomo XVII. Parte II. p. 45-68.

²³⁰ *Ibid.*, p. 53.

²³¹ BROTERO, J. D. A. **Relatorio com que foi aberta a 1.a sessão da duodecima legislatura da Assembléa Legislativa de Sergipe pelo excellentissimo presidente, doutor João Dabney d'Avellar Brotero**. Bahia: Typ. de A. Olavo de França Guerra, 1858. p. 34.

²³² PEREIRA DA CUNHA, 1866, op. cit., p. 6.

possibilitado pelos professores não se restringiu às divagações filosóficas de Pereira da Cunha. Alessandra Schueler e José Gonçalves Gondra,²³³ analisando alguns relatórios de meados dos anos 1830, observaram a formação de uma “política de produtividade” voltada ao professor, prescrevendo que estes recebessem prêmios relativos ao adiantamento do maior número possível de discípulos. Esse tipo de favorecimento aos mestres, pelo que consta na documentação aqui consultada, parece ter se tornado mais ou menos recorrente pelas várias regiões do Império ao longo do século XIX. A ação pedagógica do professor, cujo zelo acreditava-se garantir a formação de alunos suficientes nas matérias estudadas no menor tempo possível, parecia passível de alguns favorecimentos se houvesse, por exemplo, sucesso dos alunos nos exames anuais das províncias. Em 1861, no Maranhão, Francisco Primo de Sousa Aguiar defendia a necessidade de alguma “animação” aos professores zelosos, de modo que,

[...] distinguindo-os dos que nenhum esforço fazem pelo progresso do ensino, de que se achão incumbidos, sirva de estímulo á imitação. D'entre os expedientes, de que se poderia lançar mão para esse fim lembro o de dar-se, a titulo de auxilio para aluguel de casa, uma gratificação proporcional ao numero de alumnos, que cada professor tivesse além de certo minimo, que se fixasse. Outro meio seria ainda o de pagar-se ao professor uma quantia por cada alumno seu, que nos exames annuaes fosse aprovado.²³⁴

Ademais, além do sem-número de propostas para criação de escolas normais e de incentivos materiais ao professorado, pode-se ter por certo que a correta formação dos mestres pressupunha, também, a formação de uma política de controle da leitura para a adoção de manuais e pequenos tratados que se destinavam especificamente à construção das condutas adequadas ao professor no espaço escolar. No Rio Grande do Norte, em relatório publicado em 1867, Luiz Barboza da Silva fazia crer que as práticas de leitura para formação teórica do magistério seriam levadas a cabo por meio de sessenta exemplares, trazidos diretamente de Pernambuco, do *Curso Prático de Pedagogia*, de Jean-Baptiste Daligault, “dos quaes determinei que se distribuíssem metade pelos effectivos de 1ª e 2ª classe, e se conservassem os de mais para terem destino opportunamente: é este, fora de toda dúvida, um optimo livro

²³³ GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 84-85.

²³⁴ AGUIAR, F. P. S. **Relatorio apresentado a Assembleia Legislativa Provincial pelo excellentissimo senhor presidente da provincia, major Francisco Primo de Sousa Aguiar, no dia 3 de julho de 1861, acompanhado do relatorio com que foi transmittida a administração da mesma provincia**. Maranhão: Typ. Constitucional de I.J. Ferreira, 1861. p. 27.

para aqueles que se dedicação ao magistério”.²³⁵ O entusiasmo de Barboza da Silva não era fora de propósito. Ao cruzar o conteúdo do *Curso Prático de Pedagogia* com a documentação provincial é possível perceber de que modo a “missão” do magistério se constroi entre os discursos provinciais e os textos publicados para a formação do “bom professor”, evidenciando os usos dos impressos na produção da função docente imperial: alguns comentários sobre a obra de Daligault, certamente, ajudarão a esclarecer o porquê das palavras elogiosas de Barboza da Silva e o lugar dessas leituras edificantes na concepção de professor que se construía.

Não conseguimos acesso à tradução da obra de que falava o presidente da província do Rio Grande do Norte, mas, vasculhando o acervo da Bibliothèque Nationale de France, pudemos consultar a primeira edição francesa daquele *Cours Pratique de Pédagogie*, publicada em Paris em 1851. O autor, diretor da Escola Normal primária de Alençon, dedicou seu opúsculo (221 páginas) à defesa da função do professor em elevar o conhecimento dos alunos a três faculdades básicas: a educação física dos corpos (bem ao gosto dos exercícios ginásticos e das práticas de higiene em voga no oitocentos), as faculdades intelectuais ligadas à inteligência e os valores morais ligados à vontade. A infância, pois, tornava-se uma espécie de “folha em branco” na qual o professor escreveria as primeiras ideias e fecundaria os sentimentos para obter, já na mocidade, os desenvolvimentos da religião e da civilização. Cultivar as inteligências exigia, ainda, uma relação de compromisso entre o mestre e a família: argumento que, aliás, se encontra no relatório de Barboza da Silva,²³⁶ prescrevendo que a mulher deve tomar “consciencia da importancia de sua missão”, zelando pela educação do filho e preparando-o, com o professor, para “representar no grande theatro do mundo o papel que lhe competir”. Na obra de Daligault,²³⁷ bem entendido, essa complementaridade entre família e escola se situava em um espaço muito específico: preparava a formação moral da infância – sobretudo a partir dos ensinamentos de doutrina cristã –, já que o cultivo da “educação intelectual” – aqui entendida como as faculdades da percepção, atenção, memória, imaginação, juízo e razão – dependia primordialmente da ação dos mestres – o autor, desse modo, destinava todo o seu curso para a correta orientação dos professores certamente porque, com o bom desenvolvimento daquelas seis faculdades básicas da “inteligência” na infância, o processo de formação das ideias, a partir da aplicação das faculdades da inteligência aos

²³⁵ SILVA, L. B. **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. p. 10.

²³⁶ SILVA, 1867, op. cit., p. 4.

²³⁷ DALIGAULT, J. -B. **Cours pratique de pédagogie.** Paris: Dezobry et E. Magdeleine, 1851. p. 54.

objetos, implicaria a realização do “espírito” por meio do conhecimento. Não surpreende, pois, que, desde a organização do tempo escolar até a disposição das matérias, as incumbências do professor faziam da função docente a única capaz de garantir ou comprometer o sucesso do ensino. Por isso, Daligault traçava – de uma maneira um tanto esquemática – um perfil para o professor verdadeiramente comprometido com a formação do “espírito” dos alunos: como indissociáveis do magistério, nesse sentido, havia certas “disposições naturais” (*dispositions naturelles*) sem as quais seria impossível educar: bondade, autoridade/segurança (*fermeté*), paciência, regularidade, zelo, pureza dos costumes e piedade cristã.

De volta ao trópico, essa concepção do professor como eixo da vida escolar não era de todo estranha às escolas provinciais. O compêndio do professor Pontes,²³⁸ por exemplo, preocupado com a formação dos mestres nas escolas normais, fixava que, para além da discussão dos métodos mais adequados para o ensino então em voga – o autor tinha em mente os métodos individual, simultâneo, mútuo e misto (uma mescla entre os métodos simultâneo e mútuo) –, fundamental era a compreensão da função docente no centro do conhecimento escolar, de modo que o mestre “fórma, por assim dizer, os elementos da sociedade, dá uma direcção util e moral a esses sêres, que virão a compô-la, desenvolve nelles os germens do bem e alevanta em seus corações uma barreira contra o mal”. Em uma argumentação até bem semelhante à de Daligault, Pontes recomendava que “as principais virtudes do professor, são: 1º Gravidade. 2º Discrção. 3º Prudencia. 4º Bondade. 5º Paciencia. 6º Firmeza. 7º Modestia. 8º Polidez. 9º Amor do retiro e estudo. 10º Exactidão e zelo. 11º Piedade e bons costumes”.²³⁹

Afinal,

O professor christão deve ser verdadeiramente piedoso e lembrar-se de que a Providencia Divina confiou-lhe uma porção de mininos, não precisamente para fazer sabios, mas sim para conservar nelles o precioso e inestimavel character de innocencia, que receberam no baptismo e para fazel-os verdadeiros christãos.²⁴⁰

O compêndio ainda fazia crer que “o professor deve pois tomar a religião como base e fundamento da educação”, uma vez que “só assim poderá prestar o maior serviço que d’elle espera a sociedade, formando-lhe bons e exemplares christãos, uteis cidadãos, excelentes pais de familia”. O mestre, dessa forma, inspira na infância “as virtudes christãs e moraes,

²³⁸ PONTES, A. M. S. **Compendio de Pedagogia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Typographia da Reforma, 1873.

²³⁹ *Ibid.*, p. 8.

²⁴⁰ *Ibid.*, p. 24.

principalmente a Fé, Esperança e Caridade; a Justiça, a Bondade, a Temperança e a submissão ás autoridades civis e eclesiasticas”.²⁴¹ Alinhando-se ao argumento do professor Pontes, houve mesmo quem defendesse que “deve a moral ser objecto dos constantes desvelos do educador” – assim acreditava o professor Augusto Candido Cony,²⁴² em manuscrito assinado em 1872, argumentando que “o professor que, segundo Daligault, é o espelho facetado do alumno, deve pautar seu procedimento de modo que um gesto, uma palavra, uma acção sua, cale no espirito da creança como uma lição de experiencia e de moral”. Como condutor da infância e da mocidade ao conhecimento, no professor encontrava-se o fundamento de toda a autoridade investida aos mestres no cultivo do saber escolar. Em Pernambuco, em dezembro de 1877, o professor Cyrilo da Silva Santiago argumentava que

É pois nessa quadra da infancia que, por meio do exemplo e da correcção dos actos irrefletidos da criança se deve ir pouco a pouco plantando o sentimento da virtude, e da instrucção, que mais tarde serão fecundadas pelo professor com maravilhosos resultados para o menino e para a sociedade.²⁴³

Em 1864, no Espírito Santo, o dr. Eduardo Pindahiba de Mattos (1864, p. 52) afirmava a impossibilidade de se pensar a escola sem delegar aos mestres a centralidade da construção do saber escolar:

A instrucção publica é o thermometro da civilisação de um povo, e seu desenvolvimento eleva o nivel da moralidade. Convencidos destas verdades concordareis comigo que deve ser nosso primeiro empenho procurar homens habilitados para exercer o professorado, porque é d’este que dimanão aquellas vantagens. Sem bons mestres a instrucção pública não passa de uma ficção – as eschololas de uma verdadeira burla –; perdido é o tempo dos que a frequentão, inútil os sacrificios do Estado.

Não de todo destoante das ideias do dr. Mattos, na província do Rio de Janeiro, dizia-se que “sem bons mestres nenhum systema vinga; nenhuma reforma produz efeitos”,²⁴⁴ porque o magistério possui a obrigação de edificar pela palavra e pelo exemplo – argumento que, não raras vezes, alimentava comparações entre o exercício do professor e a ação dos sacerdotes, instruindo os alunos no Bem e na Verdade, conforme os dizeres do futuro barão de

²⁴¹ PONTES, 1873, op. cit., p. 25.

²⁴² Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Notação 15.3.8 – Instrucção Publica. p. 29.

²⁴³ Arquivo Nacional, Instrucção Pública: Conferências Pedagógicas celebradas nos dias 17 a 19 de abril de 1878 na cidade do Recife. Recife: Typ. de M. Figueirôa, 1879. p. 123.

²⁴⁴ REGO, J. R. S. **Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial do Rio de Janeiro na 2a sessão da 14a legislatura pelo vice-presidente, o doutor José Ricardo de Sá Rego**. Nictheroy: Typ. do Echo da Nação, 1861. p. 12.

São João Nepomuceno.²⁴⁵ A analogia parece suficientemente precisa: a educação e a religião implicavam um esforço de civilização, conferindo à instrução e – sobretudo – ao professor o sentido de uma ação cuja finalidade era moral. Foi nesse sentido, por exemplo, que Sebastião José Pereira (presidente da província de São Paulo) em 1876 afirmava (seguindo uma máxima de Guizot muito citada nos relatórios provinciais) que o professor, “dando a todos o exemplo e servindo-lhes de conselheiro”, permanecia “contente com a sua posição porque neste faz o bem; decidido a viver e morrer no seio da escola, no serviço da instrução primaria que para elle é serviço de Deus e dos homens”.²⁴⁶

Na já citada obra de Daligault, por exemplo, há uma preocupação constante no sentido de instruir o professor na formação virtuosa dos alunos como verdadeiros cristãos (*véritables chrétiens*), de modo que a atividade do magistério constroi o lugar social da infância e da mocidade no oitocentos como “bons cidadãos” e católicos exemplares – ação que se volta ao tempo e à eternidade, incumbida de formar filhos laboriosos para as famílias, homens fiéis à Igreja e cidadãos úteis ao Estado. O professor não se encerrava na escola: constituía, antes, uma *prática social*, cujos propósitos situavam a escola e a instrução como espaço e meio privilegiados para a produção de um consenso social fundamentado na ordem do Estado imperial.²⁴⁷ O relatório apresentado à Assembleia Provincial de Sergipe em 1860, nesse sentido, é bem ilustrativo: nele, o dr. Guilherme Pereira Rebello, inspetor geral de ensino na província, em uma longa exposição sobre a forma como a instrução funcionava como uma espécie de “batismo” – “que regenera e purifica a rasão humana” –, defendia que “é por ella que o homem se prepara para ser util a sociedade”. A ação do professor e da educação escolar, dessa forma, pareciam a “primeira porta”

²⁴⁵ LEITE, P. A. C. **Relatorio que á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes apresentou no acto da abertura da sessão ordinaria de 1865 o desembargador Pedro de Alcantara Cerqueira Leite, presidente da mesma provincia.** Ouro Preto: Typ. do Minas Geraes, 1865. p. 29.

²⁴⁶ PEREIRA, S. J. **Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo pelo presidente da provincia, exm. sr. dr. Sebastião José Pereira, em 2 de fevereiro de 1876.** São Paulo: Typ. do Diario, 1876. p. 68.

²⁴⁷ Não surpreende, pois, o fato de as páginas policiais oitocentista constantemente associarem a instrução à garantia da tranquilidade pública, sublinhando que o professor devia abraçar a profissão como um sacerdócio – no qual inteligência, saber e dedicação conspiram para o grande fim social de evitar que o aluno se torne “conviva no banquete do vício”, segundo a opinião de finais dos anos 1860 registrada por Sebastião José Pereira, chefe de polícia em São Paulo. A documentação oitocentista oferece interessantíssimas passagens sobre a forma como os grupos políticos imperiais dos anos 1860 e 1870 construíram discursos associando toda sorte de desordens públicas (atentados contra a segurança individual, crimes contra a propriedade, pequenos motins etc.) à falta de instrução da população. Uma análise dos relatórios dos chefes de polícia das diversas províncias, por exemplo, permite investigar de que modo a educação tornou-se instrumento fundamental para o governo da tranquilidade pública e a manutenção da ordem imperial. Cf. NARITA, F. Z. *Educação e tranquilidade pública no Império. Ensaios de História*, Franca, v. 13, n. 1/2, 2008.

[...] que se abre para a rasão humana: é por ella que se denuncia o quilate de cada intelligencia, é por ella que se começa á desenvolver as dedicações, as tendencias, as propensões de cada um, é por ella que se fazem os artistas, os homens de letras e sciencias, os que se dão as especulações mercantis: é ella emfim, que, dirigindo a dócil intelligencia da verde juventude, e moldando-a nos preceitos da moral civil e religiosa, no amor do trabalho e na obediencia cega ao sentimento do dever, produz o cidadão e o pae de família. São títulos assas nobres para recommendal-a á estima e consideração de todos os espiritos illustrados e de todos os corações philantropos, que amparando-a, e procurando desenvolvel-a e fortifical-a, não obterão gloria menor do que aquelles que affincadamente promovem os progressos e melhoramentos materiaes de seu paiz; porque um cidadão illustrado, laborioso e honesto, um pae de família virtuoso, si não valem mais, certamente não são de menor valor que um caminho de ferro, uma ponte, um canal, ou uma bem combinada machina.²⁴⁸

Em tempos em que boa parte da instrução permanecia diretamente vinculada ao conhecimento religioso, o sentido moral que se atribuía à construção do perfil do professor fazia referência, a um só tempo, aos preceitos da religião católica e às virtudes da nação que se pretendia ilustrar no trópico. A adoção de compêndios, por exemplo, ficava a cargo dos mestres que, deveriam manter o zelo na seleção de bons livros elementares: especificamente no caso das “aulas avulsas”, pelo que informa Barros Pimentel em São Pedro do Rio Grande do Sul,²⁴⁹ a seleção dos materiais cabia aos professores “desde que respeitem os principios da moral, a religião e as leis do Estado”, ao passo que nas escolas públicas, em contrapartida, a escolha dos compêndios mais convenientes ao ensino seria orientada pelos Inspectores Gerais, que organizariam uma lista da qual os professores indicariam as obras mais adequadas. O exercício do senso moral, fundamentado nos preceitos da religião católica assumida pelo Estado imperial, por bem se justificava em matéria de instrução: os professores selecionavam, hierarquizavam e organizavam os saberes dispostos no espaço escolar, pois, afinal, “a escola é o mestre” – a tal alvitre alinhava-se Araújo Brusque, presidente da província do Pará em 1863, afirmando que o bom cultivo dos engenhos e das inteligências concentrava-se no professor, “esse sacerdote de educação intellectual e moral, esse grande arbitro dos destinos de um povo”.²⁵⁰

²⁴⁸ REBELLO, G. P. **Relatorio apresentado á Assembléa Provincial de Sergipe no dia 5 de março de 1860 pelo presidente, Manuel da Cunha Galvão**. Bahia: Typographia Poggetti de Catellina & Comp., 1860. p. 11.

²⁴⁹ PIMENTEL, E. E. B. **Relatorio apresentado pelo presidente da provincia de S. Pedro do Rio Grande do Sul, dr. Espiridião Eloy de Barros Pimental, na 1.a sessão da 11.a legislatura da Assembléa Provincial**. Porto Alegre: Typ. do Correio do Sul, 1864. p. 28.

²⁵⁰ BRUSQUE, F. C. A. **Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa da provincia do Pará na segunda sessão da XIII legislatura pelo excellentissimo senhor presidente da provincia, doutor Francisco Carlos de Araujo Brusque, em 1.o de novembro de 1863**. Pará: Typ. de Frederico Carlos Rhossard, 1863. p. 91.

Não se trata de um “grande árbitro” da nação apenas em função do cultivo das ciências e das letras, vernizes da civilização. O professor é uma espécie de espelho em que a ordem das coisas no mundo imperial se reflete como exemplo, como pedagogia. Em um discurso proferido no Ginásio Baiano (publicado no Diário da Bahia, em 1858),²⁵¹ o dr. Abilio Cesar Borges alertava seus “caros discípulos” para que se acostumassem “a viver desde já um pouco no futuro: - olhai vossa existencia atual, como uma preparação arriscada para o papel, talvez imortantissimo, que podereis exercer no mundo”: “não vede no nosso Ginásio mais do que uma miniatura da grande sociedade, e em vossos mestres, conselheiros e guias prudentes e dedicados”.²⁵² A bem da verdade, o futuro barão de Macahubas pretendia convencer os jovens alunos de que a educação “não pode dar seus proveitosos frutos, se não é seguida de obediência à disciplina, e de sujeição à ordem e ao dever assim como de profundo respeito para com os mestres”: o hábito da ordem e do dever, “a regularidade de uma vida laboriosa, o respeito à autoridade, o amor dessa disciplina que sustenta a marcha de todos os dias [...] eis o que deve exercer uma grande e salutar influência sobre o resto de vossa vida”.²⁵³

Um bom Colégio, senhores, é a perfeita imitação de uma família bem regulada; é o transunto fiel de uma sociedade bem construída. - Da mesma maneira que tudo corre plácida e ordenadamente em uma casa de família, cujo chefe é prudente e refletido; da mesma sorte que na sociedade há leis que todos devem respeitar, não só por serem justas, como por serem leis [...] Em toda sociedade, sua duração mede-se pela ordem que nela existe: - a ordem é pois o fruto da sabedoria combinada com as necessidades dos tempos e dos espíritos: - e está sempre melhor preparado para submeter-se aos preceitos necessários e salutareos da lei e da autoridade, aquele que, pelo método e regra habitual de seus trabalhos e de suas meditações, sabe compreender que todo o ser tem sua lei.²⁵⁴

Pode-se depreender, a partir desses dois critérios constantemente mencionados na documentação analisada, que as exigências públicas para a construção da profissão docente projetavam-se na vida privada: na verdade, essa espécie de “política de controle” do trabalho dos mestres – especialmente com a criação de critérios para ingresso e permanência na profissão – implicava a produção de um espaço em que as fronteiras do público e do privado dissolviam-se. Afinal, o professor, função que ilustrava as virtudes cívicas e morais da nação, expressava os sentidos públicos da virtuosa vida privada – a moralidade, por exemplo, era

²⁵¹ BORGES, A. C. Discurso de inauguração. In: ALVES, L. A. (Org.). **O Ginásio Baiano de Abilio Cesar Borges**: antologia. Salvador: Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, 2000. p. 41-53.

²⁵² Ibid. p. 51.

²⁵³ Ibid., p. 49.

²⁵⁴ Ibid., p. 50.

matéria passível de se “dar publicidade” e justificar demissões: é justamente o que nos conta um relatório escrito em 1855 em São Paulo, pelo dr. José Antonio Saraiva (o futuro conselheiro Saraiva), que pretendia discorrer sobre as demissões de três professoras, “todas vitalícias”, já que

Das demissões, que recahirão sobre as Professoras uma foi revogação do provimento conseguido por uma orphã menor de dezoito annos, que para isso se apresentou em concurso munida de uma certidão falsa de baptismo, e as duas outras foram deliberadas por motivo de immoralidade. Assim pela primeira vez recebeu execução a providência que exclue do magisterio as pessoas de procedimento immoral. A este successo convem dar publicidade para que não haja que, por ter a fortuna de achar-se em emprego vitalício, entenda que pode na vida privada entregar-se aos maiores escândalos. A Lei quer que o funcionario do ensino seja de costumes puros até no lar doméstico: chegue ao conhecimento de todos que a lei não é lettra-morta.²⁵⁵

A tênue delimitação entre a ação pedagógica no mundo público (a instrução pública) e a esfera privada não se limitava à fiscalização da moralidade dos professores. A moralização das ações educadas pela escola, em muitas ocasiões, delegava à função docente o governo sobre o exercício das virtudes sociais ministradas aos alunos: em Pernambuco, o professor Balthazar Augusto Costa acreditava que “na escola o menino estuda as lições, ouve os conselhos e trata de aproveitar-se delles fora della e ahi é que deve o mestre intervir”. “O mestre deve constituir-se pai adoptivo dos seus discipulos e jamais deixar que eles deem um só passo senão sob suas vistas protectoras e paternaes”.²⁵⁶ A ideia era que o professor funcionasse como “uma policia [...] de seus discipulos para melhor profligar certos e muitos communs costumes máos”: “porventura os filhos fogem as vistas do pai, quando estão brincando?”.²⁵⁷ Prosseguia, pois, o professor Costa dizendo que

Nas localidades em que tenho estado, tenho felizmente conseguido, não com pequeno trabalho, destruir certos inveterados costumes, que partindo da casa do alumno teem chegado a escola, e com que escrupulo e receio eu me dirigia aos pais, quando algum alumno tornava-se obstinado, e pedia-lhe providencias?²⁵⁸

²⁵⁵ SARAIVA, J. A. **Documentos com que o illustrissimo e excellentissimo senhor dr. José Antonio Saraiva, presidente da provincia de S. Paulo, instruiu o relatorio da abertura da Assembléa Legislativa Provincial no dia 15 de fevereiro de 1855**. São Paulo: Typ. 2 de Dezembro de Antonio Louzada Antunes, 1855. p. 47.

²⁵⁶ Arquivo Nacional, Instrução Pública: Conferências Pedagógicas celebradas nos dias 17 a 19 de abril de 1878 na cidade do Recife. Recife: Typ. de M. Figueirôa, 1879. p. 138.

²⁵⁷ Ibid., p. 141.

²⁵⁸ Ibid., p. 139.

Os mestres e as práticas pedagógicas deveriam harmonizar-se por meio de uma concepção de ensino que pensava o espaço escolar como instrumento para que a nação se fizesse matéria suficientemente elevada para o ensino. O saber escolar era um constante exercício de autoridade. Se o mestre governava os signos da palavra impressa nos manuais, o aprendizado das lições se completava na própria relação significada pelos utensílios escolares. Acompanhando os relatórios provinciais e as lamúrias de vários inspetores gerais ao longo do período imperial, é inegável que muitas escolas sequer tinham condições de mesas e cadeiras decentes; no entanto, apesar da reconhecida precariedade de materiais, muitas de nossas salas de aula imperiais tornavam o próprio espaço matéria pedagógica: consultando os inventários escolares do Rio de Janeiro, por exemplo, é interessante notar como a “Ordem Moral” do visconde de Cairu se dava a ver por meio da organização física no ensino das materialmente escolas um pouco mais abastadas: em 1866, João Correa dos Santos (professor adjunto de uma escola pública de meninos na freguesia de São Cristovão) arrolava, dentre outros itens (inclusive os famosos livros de Justiniano José da Rocha, Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro etc.),

1 taboleta;
 11 mezas inclinadas sem tinteiros;
 12 bancos de pinho;
 1 táboa para exercícios arithmeticos;
 1 mapa do Imperio do Brazil;
 1 effigie do Senhor Crucificado (tendo as pernas quebradas);
 1 effigie de S. M. o Imperador.²⁵⁹

Em 1867, na província do Paraná, Ernesto de Lima Santos,²⁶⁰ inspetor geral que assinou o relatório da Inspeção Geral de Instrução Pública daquele ano, procurava justificar os predicados da “ação moralisadora” do professor sobre a mocidade e a infância, argumentando que o derramamento das luzes inspirava “o laço moral entre os governados e o governo”, inserindo o aluno na ordem hierárquica do Estado imperial. A produção desse consenso social, ainda, implicava a construção de um currículo escolar em que

Teríamos assim uma educação nacional com suas funções bem características, uma litteratura pátria pronunciadamente desenhada, e então o espirito publico seria bem e solidamente constituido; porque, senhores, não devemos encarar na instrucção primárias as simples noções mecanicas da leitura e da escrita; sua acção deve influir poderosamente sobre o coração e o

²⁵⁹ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Notação 11.2.15 – Instrução Publica – Ensino Publico, p. 103.

²⁶⁰ SANTOS, E. F. L. **Relatorio do Inspector Geral da Instrução Publica**. Curityba: Typ. de Candido Martins Lopes, 1867. p. 4.

espírito, e preparar na infancia as virtudes privadas e publicas do homem social.²⁶¹

De parecer não muito divergente, por certo, era o presidente da província, Polidoro Burlamaque, que logrou, em algumas linhas, defender o protagonismo do professor e da instrução na sorte e na civilização do espírito de um povo. A escola era entendida como a base de uma “sociedade convenientemente organizada”, de modo que, sem bons professores, pouca sorte haveria de ter o país:

É sobretudo na escola onde o espírito nacional se engrandece. É lá que se completa a educação começada na família. É de lá que sahem essas notabilidades assombrosas, a cujos lampejos de gênio obedecem as sciencias e as artes.²⁶²

Houve, no entanto, quem não depositasse tão desmedida crença na função docente. Além das recorrentes vozes que denunciavam a precária formação intelectual, a imoralidade e a falta de responsabilidade de muitos professores – posições que, a bem da verdade, não minimizavam o papel do professor, mas, antes, denunciavam os desregramentos para correção daquele “sacerdócio” –, a documentação imperial permite entrever a formação de um argumento que colocava em questão não mais a crítica às “imposturas” dos mestres, mas a própria instituição do professorado como central na construção do saber escolar. Em um documento assinado em 1855, juntamente com Diogo de Mendonça Pinto – então Inspetor Geral da Instrução Pública em São Paulo –, o célebre dr. José Antonio Saraiva tinha bons motivos para relativizar a ação central dos professores nas aulas:

Na Antiguidade o ensino era oral: toda a sciencia se desprendia dos labios do Mestre, e não ia além do alcance de sua voz. Então cumpria tomar assento no auditório e pôr-se a mercê das lições da Cadeira. O que o Mestre esquecia ou ignorava, não se aprendia. Seus erros são axiomas. Hoje, graças ao poder da imprensa a sciencia nao é mais os mysterios de Eleusis, ou o monopolio dos Pytagoras. Propriamente no silencio dos gabinetes se fazem os sabios; seus verdadeiros mestres são os livros.²⁶³

À parte as comparações com o dito ensino eminentemente oral do mundo Antigo – discussão que certamente não cabe aqui desenvolver –, o texto dos autores introduz a temática dos sentidos da prática docente em face da materialidade do texto impresso (os “compêndios”,

²⁶¹ TOLENTINO, A. N. **Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa da provincia do Rio de Janeiro na 1.a sessão da 13a legislatura pelo presidente, o conselheiro Antonio Nicoláo Tolentino**. Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert, 1858. p. 59-60.

²⁶² BURLAMAQUE, P. C. **Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa do Paraná no dia 15 de março de 1867 pelo presidente da provincia, o illustrissimo e excellentissimo senhor doutor Polidoro Cezar Burlamaque**. Curityba: Typ. de Candido Martins Lopes, 1867. p. 24.

²⁶³ SARAIVA, 1855, op. cit., 38.

segundo o termo comum na documentação oitocentista). O argumento de Saraiva e do inspetor Mendonça Pinto repousa, basicamente, em uma constatação: a ação do professor parecia cada vez mais eclipsada pela crescente cultura dos impressos, que passavam a orientar a instrução – de modo que os verdadeiros mestres tornavam-se os livros. A ideia é interessante e permite explorar, ainda que brevemente, alguns aspectos da interação entre mestres e palavra escrita no espaço escolar do Império.

Acerca da crescente presença dos compêndios nas aulas, graças ao estudo de Circe Bittencourt pode-se dar alguma razão ao texto de Saraiva,²⁶⁴ já que são relativamente bem conhecidas as linhas gerais de publicação de compêndios no Império, de modo que, sobretudo nos anos 1850 e 1860, o volume de publicações do gênero ganha significativa difusão por todas as escolas das províncias: o que não significa, bem entendido, que a marcante presença dos impressos necessariamente delegasse ao segundo plano a ação do professor – nesse ponto, talvez, o relatório de 1855 exagerasse um pouco na nota. Mestres e compêndios, pelo contrário, se complementavam. Cabia ao professor, por certo, uma arte “essencialmente pratica” de “dirigir os espiritos” – “é nisto que consiste a sciencia practica da educação”, como dirá o conselheiro João Crispiniano Soares, pouco mais tarde, em 1864.²⁶⁵ O professor, tornando viva a palavra do texto impresso, tem a possibilidade de *representá-la* como fundamento de uma verdade que encerra, no propósito moral da educação, todo o caminho do conhecimento possível. Afinal, como escrevia José Joaquim da Fonseca Lima nas suas “theses” sobre educação – manuscrito submetido à inspetoria geral de instrução pública da Corte em 1876 –, “mais vale um Professor virtuoso e inteligente e com vocação para o magistério do que o melhor de todos os livros e methods”.²⁶⁶

A documentação imperial, portanto, jamais se distanciou em demasia de conferir aos mestres toda a fortuna do ensino – convém, desse modo, desdobrar essa questão analisando dois gêneros de impressos que muito circulavam pelas províncias: tanto os livros destinados à formação dos professores quanto os próprios compêndios produzidos para o ensino da infância e da mocidade que, gradativamente, roubavam a cena na instrução. Assim, curioso é notar que, mesmo nas escolas de São Paulo durante o período em que o dr. Saraiva era presidente da província, bons motivos levam a crer que o magistério permanecia imbuído dos ares de “condutor” do ensino provincial. Nesse sentido, naquele mesmo relatório de 1855, por

²⁶⁴ BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

²⁶⁵ SOARES, J. C. **Relatorio apresentado a Assembléa Legislativa Provincial de São Paulo na segunda sessão da decima quinta legislatura no dia 2 de fevereiro de 1865 pelo presidente da mesma província, o conselheiro João Crispiniano Soares**. São Paulo: Typ. Imparcial de J.R.A. Marques, 1865. p. 22.

²⁶⁶ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Notação 15.3.12 – Instrução Publica. p. 37.

exemplo, dizia-se que “os encomios, de que tem sido objecto o Methodo-Castilho – levarão-me a estudal-o no intuito de fazer o ensaio em algumas das eschololas da Capital”.²⁶⁷ O tal método Castilho (também referido na documentação como “methodo de leitura repentina”), aliás, logrou certa difusão ao longo dos anos 1850 e 1860: a crer nos cômputos do marquês de Olinda, publicados em 1858 no município da Corte, o “novo methodo” também se applicava em Alagoas, Pernambuco e Bahia.²⁶⁸

Composto por Antonio de Castilho, o chamado *Metodo Castilho* – cuja redação teve início em meados de 1848 – consistia em fornecer matérias para professores e alunos para o “ensino rapido e aprasivel do ler impresso, manuscrito e numeração e do escrever”.²⁶⁹ Consultando a segunda edição da obra, saída das prensas da Imprensa Nacional de Lisboa em 1853, nota-se o constante recurso às práticas de memorização, de modo que cabia ao professor desenvolver nos alunos a capacidade de “mnemorisar por imagens e istorietas a forma e valor das letras”: as práticas de leitura e escrita, orientadas pelas marchas e pelos cantos, proporcionavam “fazer um só omem a instrução de centenas d’elles”. A própria disposição das salas, segundo os planos do célebre homem de letras português, devia construir um espaço em que o ambiente escolar proporcionasse ao mestre a condição de bem “governar” as aulas: propunha-se, nesse sentido, dispor os bancos de modo que cada par “forme um ângulo obtuso, ou pelo menos reto, com a abertura para a frente do Professor”, que, por sua vez, se projetava perante as classes como bom mestre por meio de um “jeito forte, uma voz sonora, e um ouvido subtilissimo, e uma cabeça que não cance facilmente com o estrondo, nem com a atenção continuada”.²⁷⁰ O texto de Castilho, mais do que dispor dos cantados predicados com que a função docente se construía (moralidade, autoridade, retidão etc.), lançava prescrições sobre cada detalhe da ação dos mestres nas salas, produzindo, assim, um saber específico e passível de ser direcionado aos professores: “tendo de estar sempre á vista, a vigiar, e quase sempre em ação”, o autor argumenta que

O Professor está sempre em cena, quasi sempre em pé, gritando, palmeando, acionando, atentissimo a tudo, e para toda a parte, ao qe diz, ao qe deve dizer, ao como se deve dizer, ao qe escuta, ao qe ouve, ao qe deixa de ouvir, ao qe faz, e ao qe se omite.²⁷¹

²⁶⁷ SARAIVA, 1855, op. cit., p. 48.

²⁶⁸ ARAUJO LIMA, P. **Relatorio apresentado á Assembléa Geral Legislativa na segunda sessão da decima legislatura pelo Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio Marquez de Olinda**. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1858. p. 7.

²⁶⁹ CASTILHO, A. **Metodo Castilho**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1853.

²⁷⁰ Ibid., p. 8.

²⁷¹ Ibid., p. 3.

Além dos métodos e livros de formação para o magistério, os predicados para construção da figura do professor e de seu papel central no “derramamento das luzes” aparecem na vasta produção de textos impressos destinados à instrução primária e secundária: não raro, nesse gênero de material, o professor encarregava-se de ministrar uma espécie de “pedagogia da nação”. Os compêndios adotados pelas escolas, por exemplo, – sobretudo os livros de História – comumente veiculavam as matérias de edificação nacional. Apresentando um conjunto de lições, exercícios e questionários didaticamente dispostos para orientar as práticas pedagógicas nas salas de aula, os livros escolares claramente sinalizavam os propósitos da função docente: na recepção crítica dos *Episódios de História Pátria contados à infância* (1859-1860) – obra do cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro –, Joaquim Norberto de Souza e Silva fez publicar na *Revista Popular* (texto incorporado à edição do livro do cônego), em janeiro de 1860, a boa recepção do compêndio nas escolas, concluindo: “nacionalize-se tudo entre nós sem exceção da leitura”.²⁷² A nação, segundo as lições publicadas pelo cônego Fernandes Pinheiro, construía-se a partir de uma visão retrospectiva por meio da qual o professor ordena os fatos e as datas no sentido de buscar as raízes nacionais em um processo histórico cujo fim já se anuncia: a legitimação do espaço imperial com Pedro II. O professor, desse modo, é uma espécie de guia que conduz os alunos pelos meandros da narrativa histórica, tomando-os sempre como interlocutores e mostrando-lhes o dever moral de pertença a uma monarquia católica cuja história no trópico se justifica pela Providência.²⁷³

A própria disciplinarização da História no século XIX, aliás, como saber escolar veiculado pelos professores e pelos compêndios, não à toa se fez pensando os “temas nacionais”.²⁷⁴ Tome-se, também, o caso de Joaquim Manoel de Macedo ao escrever suas *Lições de História do Brasil*, compêndio destinado às escolas de instrução primária. O célebre autor de *A Moreninha*, pois, enfatizava que “o professor é a alma do livro, e não há methodo que se aproveite se o professor não lhe dá vida”.²⁷⁵ sendo responsável em orientar os estudantes conforme o sentido destinado à escolarização, aos mestres e aos bons livros:

²⁷² FERNANDES PINHEIRO, J. C. **Episódios de Historia Patria contados á infância**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1860a.

²⁷³ *Ibid.*, p. 10.

²⁷⁴ Cf. GUIMARÃES, M. L. S. Entre amadorismo e profissionalismo: as tensões da prática histórica no século XIX. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 03, 2002.

²⁷⁵ MACEDO, J. M. **Lições de história do Brasil para uso das escolas de instrucção primária**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, [18--].

tratava-se de articular um “projeto nacional com o passado reconstruído para servir na formação de pessoas identificadas com uma nação imaginada num país chamado Brasil”.²⁷⁶

Ainda segundo Macedo, cumpria ao professor a escrita e a distribuição das lições, suprimindo a carência de compêndios para os estudos escolares. A esse propósito, pode-se ter por certo que Macedo não falava sozinho: a documentação da província de Minas Gerais, em 1865, dava por bem que o próprio professor Ovídio João Paulo de Andrade organizasse um compêndio para as escolas primárias mineiras e oferecesse-o à consideração da Assembleia Legislativa.²⁷⁷ Circe Bittencourt, a propósito da rápida difusão dos compêndios, indica que

O livro didático tornou-se, rapidamente, o texto impresso de maior circulação, atingindo uma população que se estendia por todo o país. A obra didática caracterizou-se, desde seus primórdios, por tiragens elevadas, comparando-se à produção de livros em geral. A circulação dos livros escolares superava todas as demais obras de caráter erudito, possuindo um status diferenciado e, até certo ponto, privilegiado, considerando-se que a sociedade se iniciava no mundo da leitura. Esse poder de penetração explica, em parte, por que autores eruditos, em número significativo, utilizaram a literatura escolar para divulgar o trabalho deles.²⁷⁸

Associavam-se à função do professor, desse modo, os predicados de um autor, sistematizando as matérias de edificação das aulas em publicações que, já pelos anos 1860, tornavam-se a “carne” da produção livresca no Império. As lições passavam a orientar-se pela materialidade dos impressos produzidos pelo professor-autor: figura que, a um só tempo, sistematizava o saber escolar nos elementos textuais da cultura letrada e se encarregava de traduzi-los, pela oralidade, nas salas de aula. Muitos editores, inclusive, solicitavam aos professores autorização para a impressão das aulas em compêndios. As próprias lições, antes esvaídas nos tempos pela palavra dita, tornavam-se fixadas na memória pela palavra feita escritura: os ensinamentos das salas de aula faziam-se dignos de perpetuação no domínio da palavra impressa. Palavra, agora, identificada por alguém que não apenas fala, mas escreve: capaz de significar aos engenhos vindouros a eterna autoridade do conhecimento presente.

Mas a relação da função docente com a palavra impressa não se restringia a um ato de escrita. Diante da palavra impressa, aliás, muitos textos teóricos de pedagogia prescreviam que a ação do professor seria mesmo um ato de regência da construção e da organização do saber escolar – cadencia-se a voz, ajusta-se o andamento; o governo da aprendizagem tem também um quê de representação na entrada em cena daquele que significa o texto impresso

²⁷⁶ GASPARELLO, A. M. **Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos**. São Paulo: Iglu, 2004. p. 130-131.

²⁷⁷ LEITE, 1865, op. cit., p. 30.

²⁷⁸ BITTENCOURT, 2008, op. cit., p. 83.

em saber edificante: nesse sentido, no manual do professor Pontes, dizia-se que “deve a pronúncia na leitura ser proporcionada ás diversidades dos assumptos, por quanto uns exigem um tom simples, e qual, tranquillo e approximado da convenção familiar: outros exigem delicadeza, elegancia; outros finalmente requerem vehemencia”: “não é certamente no mesmo tom, e com a mesma infexão de voz, que se hão de ler escriptos philosophicos, históricos, ou didacticos, cartas, discursos oratorios”.²⁷⁹ O mestre, afinal, é o exemplo no manejo das palavras, constantemente observando os alunos, de modo que “para que a leitura seja correcta deve o som da voz ser fácil, natural e agradável. É mister que apresente um ar de polidez e delicadeza, evitando-se os sons estranhos e rusticos”.²⁸⁰ A palavra impressa encerrada pelo professor em ensinamento torna-se matéria de prudência e de regramento do saber: fala-se com gravidade e moderação, resguardando a palavra ensinada dos excessos a que o coração e as ideias possam estar sujeitos:

É indispensavel, que quando o professor fale das verdades da religião, tenham suas palavras o accento de uma convicção profunda, e de fé sincera, só assim taes palavras passarão á alma da criança. Deve abster-se de controversias, sempre perigosas para aquelles que não podem ter uma instrucção bem completa, as quaes poderiam trazer a incerteza e a duvida ao espirito da creança.²⁸¹

Mas não é apenas em termos de conteúdo (das matérias presentes nas lições propriamente ditas) que a palavra impressa, dada à oralidade do mestre, se reveste de significados pedagógicos. A própria *apresentação* dos livros escolares (formato, encadernação, imagens etc.) – que Chartier prefere chamar de “representação reflexiva” – não é desprovida de significado no saber escolar.²⁸² Muitos livros oitocentistas, por exemplo, de algum modo dão a ver a cena narrada pelas lições em imagens: ensino que, autorizado e ordenado pela palavra escrita, ilustra-se como ação recomendada pela lição e efetiva-se como pedagogia por meio do exemplo orientado pelo mestre. Faz do ato a princípio meramente performativo do professor um gesto de autoridade.

²⁷⁹ PONTES, 1873, op. cit., p. 113.

²⁸⁰ Ibid., p. 111.

²⁸¹ Ibid., p. 151-152.

²⁸² Cf. CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p. 89.

Os livros eram suportes sobre os quais a verdadeira execução do processo de educação tomava lugar, já que, como fazia crer o relatório do ministro Paulino de Souza,²⁸³ em 1869 – texto que daria origem à reforma de 1870 –, “não basta estabelecer os princípios e traçar as regras; só a vigilância, o esforço, o cuidado de todos os dias podem produzir em tempo os frutos desejados”. “Não pode haver boas escolas sem professores que saibam ensinar”: o ensino, pois, se definia a partir uma relação muito específica com o saber que, além de associado aos livros e métodos de ensino, também se fazia a partir da analogia entre saber acumulado e saber transmitido: por isso “diz-se geralmente que para ensinar pouco é preciso saber muito”. Afinal, como dizia Paulino de Assunção em um difundido livro nas escolas imperiais, “o livro didactico é um professor mudo, e o professor deve ser – o livro falante”. A nação espera sempre muito desse guia das jovens inteligências: dizia-se na Corte, em 1873, que “no pessoal docente se firmão as columnas da ordem, prosperidade e civilização social, nelle se fundão a paz das nossas familias e o porvir de nossos filhos”: “compôrmol-os pois d’aquelles que tem o arrôjo da ignorancia e que antepõem as cifras á sanctidade da sua missão”, seria minar “essas columnas e horizontes, que aliás se rasgarão límpidos e brilhantes si uma sabia providencia franquiar o sanctuario do ensino somente aos verdadeiros levitas”.²⁸⁴

O professor é um intrincado jogo de atributos: ora em perfeita sincronia, ora aparentemente contraditórios, os predicados conferidos aos mestres se resolvem não apenas nas finalidades práticas da ação no espaço escolar – tornam, também, a educação uma *prática social* em que as aspirações políticas dos grupos provinciais inserem uma grande continuidade entre os textos dos “homens de Estado” e as preocupações quanto à composição do magistério: a *função docente* é, pois, uma longa construção da nossa história imperial. Situando a produção do professor e de seus predicados no entrecruzamento da documentação aqui analisada, parece estar delimitado um espaço em que as propostas e expectativas quanto ao magistério – tanto dos relatórios e falas provinciais quanto dos impressos e compêndios escolares investigados – desdobravam-se nos critérios de moralidade, retidão, autoridade, vocação e devotamento para o que, na verdade, era uma espécie de “sacerdócio” que se realizava no espaço escolar. Mais do que um conceito, o professor e sua função operam como *categorias* do pensamento em educação do mundo imperial: não há propriamente um *sentido conceitual* fechado sobre o “ser professor” – há, antes, uma série de predicados que, distribuídos nas diversas falas imperiais (compêndios, manuscritos, relatórios, discursos etc.),

²⁸³ MOACYR, P. **A instrução e o Império**: subsídios para uma história da educação no Brasil (1854-1888). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. T. 2. p. 98-101.

²⁸⁴ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Notação 12.4.19 – Instrução Publica (Ensino particular, 1873-1875). p. 30.

acabam colocando em cena a construção de certas categorias norteadoras do pensamento em educação. O professor, assim, situava-se como elemento central das mazelas e dos sucessos do ensino imperial: profissão cuja ação possuía uma finalidade moral – inculcando condutas, fornecendo exemplos e guiando a infância e a mocidade ao esclarecimento. Função, aliás, que abria todo um horizonte político e social para o “fazer-se” de uma nação no trópico.

Mas fazer-se a partir de qual origem?

CAPÍTULO 4 A ORDEM DOS SÁBIOS E O JUÍZO DO TEMPO

O Novo Mundo para tudo o que é imaginação estética ou histórica é uma verdadeira solidão.

Joaquim Nabuco, 1900.

Escrever a história no Brasil oitocentista muitas vezes era um ato de atestação por meio do qual o tempo narrado fazia-se escritura – tornava-se a própria atestação de uma origem para a nação na trajetória dos tempos. Escritura que arquiva o “tempo perdido” por meio do que Derrida chamou de *consignação*: como possibilidade de reunir (*rassembler*) os signos dispersos no caos do passado, pretendendo tornar homogêneo o que é esparso, raro, difuso.²⁸⁵ O arquivamento em escritura é a própria condição originária (*originarité*) de um evento: armazena-se o que deve permanecer sempre o mesmo, intacto, vivo – atestando que, contra a finitude das coisas que se cumprem no tempo, a escritura conserva o significado da origem na justa memória dos tempos: ela atesta a continuidade que se estende do passado mais longínquo ao presente – acumula o curso do tempo como história, cujo critério de verdade é uma adequação do intelecto à imanência do enredo daquele tempo narrado no passado arquivado. Em 1876, Cândido Mendes de Almeida defendia no IHGB que

Se se archivassem convenientemente os roteiros dos navegantes, as correspondencias administrativas, as relações dos viajantes e quaesquer documentos relativos a esses grandes feitos dos portuguezes, facil seria coordenar desde logo uma chronica seria e veridica d'esses acontecimentos, base indispensavel para a historia, de que podessemos tirar, pelo seu facil e agradavel estudo, todo o proveito.²⁸⁶

A bem da verdade, já nos tempos de ingresso de Fernandes Pinheiro no Instituto, em 1854, tomava corpo o projeto de superação da crônica para a composição de uma história do Brasil – velha ambição da agremiação desde a fundação em 1838 –²⁸⁷ em que a narrativa, em vez de elencar fatos e datas sumariamente, conferisse inteligibilidade ao enredo narrado. Como bem destacou Manoel Guimarães,

²⁸⁵ DERRIDA, J. **Mal d’archive**: une impression freudienne. Paris. Galilée, 2008. p. 14.

²⁸⁶ ALMEIDA, C. M. Notas sobre a história pátria. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 39, 1876.

²⁸⁷ Cf. GUIMARÃES, M. L. S. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 01, n. 01, 1988.

Mais do que simplesmente narrar os fatos acontecidos localizando-os temporalmente, seria preciso a intervenção do historiador/autor, fornecendo ao leitor um eixo de leitura, uma proposta de inteligibilidade para os fatos do passado submetidos agora a um trabalho de seleção e enredamento específicos.²⁸⁸

Ademais, ao ser aceito no grêmio, Fernandes Pinheiro insere-se em um momento em que Von Martius havia publicado (em 1845) sua proposta teórica para a escrita da história do Brasil, considerando o concurso das “três raças” (“a de cor cobre ou americana, a branca ou caucasiana, e enfim a preta ou ethiopica”) que “n’esse paiz são collocadas uma ao lado da outra, de uma maneira desconhecida na historia antiga”,²⁸⁹ Varnhagen já havia dado início à ambiciosa *História geral do Brasil* (1854-1857) e João Francisco Lisboa escrevia o *Jornal de Timon*. Tempo em que J. M. Pereira da Silva, dando curso à sua volumosa *História da fundação do Império brasileiro* (pela qual Fernandes Pinheiro nutria grande admiração, chegando a considera-la um “magestoso monumento”,²⁹⁰ parecer pelo qual o próprio autor ficaria grato, agradecendo em carta de 1865 as “phrases tão bonitas e eloquentes” do cônego),²⁹¹ escrevia que

[...] tive sempre gosto pela historia. Não a quero, porém, para saber datas, estudar vidas de príncipes e personagens illustres, e aprender o numero de guerras e combates que se pellejirão. Prefiro a que examina a fundo a sociedade inteira, que desce da cupula elevada até o humilde chão do povo miudo, discriminando as escalas e camadas pelas quaes se derrama a nação [...] Assim comprehende a historia o povo e a nação toda, e a apresenta de perfil, de face, no corpo, n'alma e no espirito. Afigura-se-me então a historia como o mais moralisado, instructivo, agradável e sublime dos ramos litterarios.²⁹²

É verdade que a obra deste sócio do IHGB e célebre publicista dos negócios brasileiros na França posteriormente seria severamente criticada pelos *savants* do Instituto – sobretudo pelo que diz respeito à fundamentação documental da escrita, em um momento em que o recurso à documentação original começava a delimitar algumas bases para a “pesquisa científica” da história do Brasil.²⁹³ A pretensão de Pereira da Silva, no entanto, não deixa de ser sintomática daquela nova etapa do grêmio no sentido de levar a cabo a escrita de uma

²⁸⁸ GUIMARÃES, M. L. S. A disputa pelo passado na cultura histórica oitocentista no Brasil. In: CARVALHO, J. M. (Org.). **Nação e cidadania no Império: novos horizontes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

²⁸⁹ MARTIUS, C. F. Como se deve escrever a história do Brazil. **Revista do Instituto Histórico e Geographico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 24, 1845.

²⁹⁰ FERNANDES PINHEIRO, J. C. Os últimos vice-reis do Brasil. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 28, parte II, 1865.

²⁹¹ SILVA, J. M. P. **Carta de J. M. Pereira da Silva ao cônego J. C. Fernandes Pinheiro – Paris, 22/01/2865**. Biblioteca Nacional – Seção de Manuscritos. Localização: I-3, 10, 66.

²⁹² SILVA, J. M. P. **História da fundação do Império Brasileiro**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1864. T. 1.

²⁹³ RODRIGUES, J. H. **A pesquisa histórica no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

história do Brasil para além do registro pontual das velhas crônicas. Como notou Lucia Guimarães em estudo fundamental, a renovação dos quadros institucionais no IHGB entre 1855-1865 implicou igualmente a atualização das questões historiográficas debatidas pelo Instituto, de modo que se a “geração” anterior (a dos fundadores de 1838) havia organizado “a coletânea do que não poderia ser esquecido”, “com a sua morte, havia chegado a hora da Academia fixar essa memória”.²⁹⁴ Fernandes Pinheiro não redigiria textos teóricos sobre a mais segura periodização da história do Brasil (tema tão debatido pelo IHGB nas primeiras décadas de existência) nem publicaria sínteses eruditas como as de um Varnhagen. Dedicou-se a temas “monográficos” (comentários sobre história da Companhia de Jesus, ocupação holandesa etc.) e ao conhecido gosto do Instituto pelas biografias dos “brasileiros ilustres”. O cônego não olha o passado como um antiquário, colecionando datas, fatos, grandes nomes; tampouco se nutre da história com o saudosismo ultramontano empunhado contra as “corrupções” do século (como faria, inclusive, parte do pensamento católico de seu tempo, a exemplo de um Donoso Cortés).²⁹⁵ Efetua nos tempos uma distensão do presente sobre o passado: mergulho no século para providencialmente contar e justificar o Império como história.

A vinculação política da escrita com o Segundo Reinado e a figura de Pedro II é, portanto, flagrante. Escrevendo sobre a colonização portuguesa na ocasião de uma discussão histórica promovida pelo IHGB em 1871, o cônego elogiava a indicação de Tomé de Sousa e a “concentração d’autoridade nas mãos d’um governados geral e a colonisação por conta imediata do Estado” para fazer um juízo sobre “a idea d’aplicar ao nosso paiz o regimen das donatarias”: “felizmente para nós mallogrou-se essa tentativa, que se fosse coroada de bom exito teria inoculado no virgem solo americano o virus do feudalismo”.²⁹⁶ Tomava, aqui, o termo “feudalismo” em uma acepção muito mais administrativa do que propriamente econômica:

Figuremos por um momento que semelhante systema ia avante. As nove capitancias hereditarias, vinculadas tão debilmente á metropole, não tardariam, favorecidas pela distancia e diversidade de clima, em se constituirem outros tantos principados, ou reinos independentes, em

²⁹⁴ GUIMARÃES, L. M. P. Debaixo da imediata proteção de Sua Majestade Imperial: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838-1889). *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 388, jul./set. 1995. p. 585.

²⁹⁵ Cf. MANOEL, I. A. *O pêndulo da história: tempo e eternidade no pensamento católico*. Maringá: Editora UEM, 2004.

²⁹⁶ FERNANDES PINHEIRO, J. C. O que se deve pensar do systema de colonisação seguido pelos portuguezes no Brasil. *Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil*, Rio de Janeiro, t. 34, parte II, 1871.

continuas lutas e rivalidades, cedo convertidas em guerras sanguinolentas, apresentando no XVII seculo espectaculo congenere ao que presenciemos hoje entre as republicas hispano-americanas. Não permitiu porém Deus, em seus adoraveis decretos, que semelhante fatalidade nos acabrunhasse; e, mallogrando pouco depois o novo ensaio da divisão do Brasil em dois Estados independentes, aplanou as vias d'essa bellissima unidade territorial, que constitue um dos nossos mais gloriosos brazões.²⁹⁷

O cônego apresentava os tempos coloniais não sem um discreto elogio da colonização lusa. Ponderava no juízo a respeito dos antepassados, reivindicando “a mesma equidade que um dia quiçá desejaremos que se nos faça”: invocava a prudência do sábio, por exemplo, para tocar no tema do “elemento servil”, ponto sempre sensível da política imperial. Dizia que “tenho muitas vezes lido e ouvido amaldiçoar a memoria dos que nos legaram a lepra da escravidão africana”, achando, no entanto, “injusto tal anathema”: “sei que foi ella uma especie de tunica de Nesso, sei também que é a causa dos serios embaraços com que hoje arca a sociedade brasileira, sei finalmente que n'ella se encontra a origem de muitos de nossos vicios e defeitos”. Falando, no entanto, da necessidade de mão-de-obra para a “lavoura”, a questão resumia-se em saber se “deve ser esta sacrificada, e com ella o futuro da colonia, ou mandar-se vir d'algures braços que se prestassem ao gênero especialíssimo de sua cultura”. Defendia que

Releva igualmente observar que nos braços africanos não procuravam *colonos* na nobre accepção do vocabulo, não eram povoadores, troncos de vigorosa geração; eram unicamente braços que imperiosamente reclamava a lavoura, em vespas de sua completa e inevitavel ruina. Na importação dos *coolis*, a que a propria Inglaterra recorreu, depara-se com a justificação do procedimento dos nossos maiores, aos quaes estimulava outrosim o desejo de converter pela escravidão ao catholicismo essas hordas africanas, que viviam a dilacerarem-se, e cujos regulos imploravam aos reis de Portugal a compra de seus vassallos como graça especialíssima.²⁹⁸

Temia, por certo, “ser averbado d'escravocrata”. É que a prudência não raro revestia-se com os ares do antigo colonialismo, nos termos de Emilia Viotti,²⁹⁹ sacralizando o trato mercantil. Nas suas críticas mais severas ao empreendimento português no trópico, a religião se afirmava como fiel da balança. Comentando a chegada de contingentes de degredados nos primeiros séculos, julgava:

²⁹⁷ FERNANDES PINHEIRO, 1871, op. cit., p. 117-118.

²⁹⁸ Ibid., p. 121.

²⁹⁹ Cf. COSTA, E. V. The Portuguese-African slave trade: a lesson in colonialism. **Latin American Perspectives**, Riverside, v. 12, n. 01, p. 41-61, 1985.

Incontestável é que d'um pugilo de malvados não poderia ter provindo uma raça humilde e trabalhadora como era a dos colonos luso-brasileiros, salvas raríssimas excepções. Verdade é que para o melhoramento d'essa raça, muito contribuiu o benéfico influxo da religião, e as ardentes prédicas d'alguns missionarios jesuitas, que, não satisfeitos de converterem os adoradores de Tupan, chamando-os pelos meios suasorios ao gremio da civilização, derramavam ainda o balsamos da palavra divina sobre os recém-chegados do velho mundo, e na sublime doutrina do arrependimento mostravam-lhe os meios de reconciliarem com Deus e a sociedade.³⁰⁰

Ao papel moralizador da religião somava-se o elogio da ação da Companhia de Jesus nos primeiros tempos da colonização. Tendo em vista, sobretudo, as presenças de Nóbrega, Luis da Grã e Anchieta na conversão do gentio da colônia, no seu estudo de admissão no Instituto em outubro de 1854, Fernandes Pinheiro assinalava que “como brasileiro não deixaremos jámais de tributar o testemunho da nossa gratidão pelos serviços que ao paiz prestaram: nós tudo lhe devemos; formam a antiguidade da nossa historia, e foram os architectos da presente prosperidade, e da nossa futura grandeza”.³⁰¹ A mesma tônica seria retomada pouco depois, em 1856, no mesmo Instituto, enfatizando que “quero unicamente demonstrar que os primeiros jesuitas, que apostaram ás nossas plagas estavam animados do verdadeiro espirito evangelico e que a cathechese dos indigenas [...] foi summamente util e salutar”.³⁰² não se furtou, inclusive, de discordar de Varnhagen em pontos que nos anos 1860, na própria agremiação, levariam à célebre polémica do sorocabano com Gonçalves de Magalhães (que acusaria o autor da *História geral do Brasil* de “panegyrista da civilização, mesmo a ferro e fogo”):³⁰³

Em verdade surprehende-me que uma pessoa tam illustrada como o Sr. Varnhagen denomine de *mal entendida philantropia* a sincera defesa que faziam os primitivos jesuitas da liberdade dos indigenas, e que prefira o emprego de meios violentos aos da doçura e persuasão que rejeita por serem *demorados!!* Consequente com os seus principios chegou até a desejar que se tivesse adoptado para com os selvagens a *servidão israelita*, enquanto que seria isto o mais monstruoso de todos os anachronismos!!³⁰⁴

É bem conhecido o veio marcadamente civilizador de Varnhagen a respeito da questão dos negros e dos indígenas: ao passo que condenava a “importação” de africanos, temendo

³⁰⁰ FERNANDES PINHEIRO, 1871, op. cit., p. 119.

³⁰¹ FERNANDES PINHEIRO, J. C. Ensaio sobre os jezuitas. **Revista do Instituto Historico e Geographico do Brazil**, Rio de Janeiro, t. 18, 1855.

³⁰² FERNANDES PINHEIRO, J. C. 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.

³⁰³ MAGALHÃES, D. J. G. Os indigenas do Brasil perante a história. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 23, 1860.

³⁰⁴ FERNANDES PINHEIRO, 1856b, op. cit., p. 388.

que o país se tornasse uma “catingenta Guiné” (o que, além da condenação marcadamente rácica, dava a ver o receio do historiador acerca de uma possível sublevação negra), desde seus projetos submetidos às assembleias em 1849, o futuro visconde de Porto Seguro não faria muitos rodeios para justificar a escravidão dos indígenas ou, pelo menos, a inserção destes no “grêmio da civilização” por meios nada suasórios:³⁰⁵ reclamava que “ha hoje em dia uma tal praga de falsos philanthropos, graças a Rousseau ou a Voltaire ou a não sei quem, que a gente em materia d’indios nam pode piar, sem que lhe caiam em cima os franchinotes”, para defender que

Temos a escravatura por licita, e até conforme com o Evangelho e com o voto dos publicistas, quando necessaria para a segurança do Estado e melhor governo dos captivos [...] Porque motivo em lugar de irmos (contra os tractados e expondo aos cruzeiros inglezes navios e capitaes) buscar africanos alem dos mares para os escravisar, nam havemos antes dentro do Brasil prender á força os índios bravos para os desbravar e civilisar? Teriamos com elles um augmento de braços menos perigoso que o dos negros, porque daqui a pouco estariam misturados comnosco em côr e em tudo, e entam teriamos em todas as provincias - povo - classe social que algumas nam possuem.³⁰⁶

À parte os resmungos do ilustre historiador, de qualquer maneira, o entusiasmo do cônego com alguns traços das nossas “raízes ibéricas” contrastava, por exemplo, com a opinião dos primeiros românticos da revista *Nitheroy* (1836). Já no primeiro número do efêmero periódico, Gonçalves de Magalhães afirmava que “o Brasil descoberto em 1500 jazeo trez séculos esmagado de baixo da cadeira de ferro, em que se recostava um Governador colonial com todo o peso de sua insufficiencia, e de sua imbecilidade”.³⁰⁷ Disparava, também, contra a pouca sorte civilizatória da religião no trópico:

O genio em vida sepultado, cercado de mysticas imagens, apenas saía para catequisar os Indios no meio dos desertos, ou para pregar aos fieis as austeras verdades do Evangelio. Mas em vão; as virtudes do Christianismo não podiam domiciliar nos coraçoes embebidos nos vivios desses homens, pela mor parte tirados das cadeias de Lisboa para vir povoar o Novo Mundo [...] Era então um systema de fundar colonias com homens destinados ao patibulo; era basear uma Nação nascente sobre todos os generos de vicios, e crimes.³⁰⁸

³⁰⁵ VARNHAGEN, F. A. **Memorial orgânico**. Madrid: Imprensa da Viuva de D. R. J. Dominguez, 1849. T. 1.

³⁰⁶ *Ibid.*, p. 32.

³⁰⁷ MAGALHÃES, D. J. G. Ensaio sobre a historia da litteratura no Brasil. *Nitheroy*, Paris, v. 01, 1836.

³⁰⁸ *Ibid.*, p. 139.

Magalhães escreve por uma ruptura estética (uma busca do espírito pelo “pensamento mais íntimo de sua época”) que se pretendia o complemento, no plano das letras, da independência política de 1822, buscando claramente aguçá-la a distância dos novos tempos do fardo do passado colonial. Visão negativista da colonização que, como indicou Bernardo Ricupero,³⁰⁹ não lograria conquistar tantos entusiastas na historiografia do Império, sobretudo após Varnhagen: ao passo que o sorocabano enfatizaria a Independência não propriamente como uma ruptura com o passado, mas “como desenvolvimento natural e quase inevitável da situação anterior”,³¹⁰ o cônego seguiria caminho semelhante, reconhecendo no papel da colonização lusa uma espécie de tutor para o desenvolvimento civilizacional das novas terras. Empregaria, inclusive, a metáfora de uma relação familiar para construir a imagem de uma Independência sem maiores traumas nem ressentimentos, acreditando que

A ordem natural das cousas exige que as colônias se destaquem das suas metrópoles; assim como os filhos deixam a casa paterna quando emancipados. O Brasil teria de constituir-se uma nação independente; teria no futuro de separar-se de qualquer nação que o houvesse colonizado.³¹¹

Fernandes Pinheiro não pretende dar o “grito do Ipiranga” das letras – escreve como continuidade do projeto de unidade da nação identificado em Pedro II, construindo raízes que deitam na história – apresentando o curso dos tempos como um necessário *vir-a-ser* Império. Escreveu a história distendendo sobre a imagem do passado os anseios da unidade de uma nação no presente – governada à sobranceira a partir de São Cristóvão, pedra angular da pacificação e unidade territorial do “gigante dos trópicos”. O termo aparece em um estudo do cônego sobre as investidas francesas contra a América Portuguesa nos séculos XVI e XVIII.³¹² Fixando na escritura as glórias da nossa origem (origem marcadamente europeia: “somos herdeiros do Gama; fallamos a língua de Camões; e vemos sentado no throno um neto de D. Manoel, o Venturoso”), o cônego projetava o “nós” da nação no presente sobre uma memória comum: “entregues a nós mesmo, expulsamos do nosso sólo o estrangeiro todas as vezes que nelle se quiz estabelecer”, de modo que “sem as fogueiras da inquisição guardamos a nossa fé religiosa; não respondemos ao appello de Minas e Pernambuco quando nos convidaram á trocar o sceptro da corôa pelo barrete phrygio: e só somos nação quando

³⁰⁹ RICUPERO, B. **O romantismo e a idéia de nação no Brasil**: 1830-1870. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

³¹⁰ *Ibid.*, p. XXI.

³¹¹ FERNANDES PINHEIRO, J. C. França Antártica. **Revista do Instituto Histórico, Geográfico e Ethnográfico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 22, 1859c.

³¹² *Ibid.*, p. 112.

podemos ser imperio”.³¹³ Louvando as expulsões de Villegaignon, Duclerc e Duguay-Trouin, asseverava o cônego que

Não haverá um só brasileiro, verdadeiramente amigo do seu paiz, que desejasse ver quebrado este magnifico vaso de porcellana; [...] que não agradeça á Providência Divina de ter-nos conservado essa integridade, base fundamental da nossa futura grandeza. Holandezes no norte, portuguezes no centro e francezes no sul seriamos fracos e desunidos; fallariamos tres linguas, teriamos talvez duas religiões, e o gigante dos tropicos, que quiça deterá um dia no isthmo de Panama a marcha invasora do audaz anglo-saxão [...] seria olhado com desprezo, e nem se quer escutado nos conselhos da America.³¹⁴

A cantada unidade da herança portuguesa era tema que muito interessava aos sócios do IHGB. Ainda em 1871, Homem de Mello acreditava que apesar de não ser “raro repetir-se que a metrópole tratou sempre como madrastra a sua grande colonia”, mister era assinalar que o “pequeno reino de noventa leguas” com “seus únicos recursos plantou em toda essa immensa região a Cruz do Senhor, e com ella a unidade de religião, de raça, de língua e de costumes”.³¹⁵ O autor pretendia contar os sucessos civilizacionais no Brasil, basicamente, por meio de um elogio do povoamento branco: homens que

[...] se nobilitaram pela lei do trabalho e por ella alcançaram a honrosa abastança [...] e constituíram pouco a pouco a classe distincta e principal da sociedade. O sentimento de fidalguia de suas familias salvou a unidade de raça e preservou a homogeneidade de nossa nacionalidade.³¹⁶

Tentava demonstrar que “nos claros monumentos de nosso passado está esculpida a grandeza de nosso presente e a nobreza de nossa origem”: “podemos, senhores, nos ufanar de nossos maiores [...] que arrancaram dos mares este immenso continente”.³¹⁷ Fernandes Pinheiro, contudo, tematiza as raízes e a unidade da nacionalidade por outra via: o cônego narra os sucessos e as desventuras da nação a partir do horizonte espiritual, religioso – elemento capaz de sedimentar a estabilidade do presente (da monarquia constitucional de Pedro II) nos desacertos da história. É a partir dessa perspectiva, aliás, que o cônego critica a célebre *História do Brasil*, de Southey, na edição comentada de 1862 (traduzida por Luis

³¹³ FERNANDES PINHEIRO, 1859c, op. cit., p. 113.

³¹⁴ Ibid., p. 112.

³¹⁵ HOMEM DE MELLO, F. I. M. O que se deve pensar do systema de colonização adoptado pelos portuguezes para povoar o Brasil. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 34, parte II, 1871.

³¹⁶ Ibid., p. 110.

³¹⁷ Ibid., p. 112.

Joaquim de Oliveira e Castro e comentada por Fernandes Pinheiro): quando o autor inglês, por exemplo, escrevia que “porquanto grosseira e monstruosas como são, valem as corrupções da idolatra igreja de Roma mais, infinitamente mais, do que a absoluta irreligiosidade”, o cônego anotava: “julgamos inútil refutar tais diatribes contra o catolicismo; porque por vezes havemos assinalado ser este o lado fraco da obra de Southey”.³¹⁸

Em um estudo sobre o domínio holandês no antigo Norte, o cônego observava “na sua expulsão um favor do céu, evidente prova que a terra de Santa Cruz merece, como outr’ora a d’Israel, sua especial protecção”.³¹⁹ Importante assinalar que nos textos de Fernandes Pinheiro não se trata propriamente do providencialismo, por exemplo, de um De Maistre das *Considérations sur la France* (1797), narrando os fatos sob a égide reguladora que a Providência exerce no curso da história; o caráter providencial, marcante nos argumentos do cônego (e em boa parte dos textos de seus contemporâneos), repousa antes no sentido imputado às ações: olhando retrospectivamente a nação, Fernandes Pinheiro parece se aproximar do providencialismo que Arno Wehling identificou em Varnhagen, como uma espécie de “ação divina subjacente aos atos humanos”,³²⁰ circunscrevendo o providencialismo das ações a um juízo feito *a posteriori* sobre a justiça ou não dos atos de preservação do espaço nacional delimitado pelo presente. Ademais, nos textos propriamente de história do cônego Fernandes Pinheiro, a religião não é necessariamente um plano transcendente que move os personagens terrenos a partir de uma finalidade já conhecida: ela delimita, antes, a liberdade das ações no mundo sublunar – um eco, talvez, das ressalvas feitas pelo cônego Januário da Cunha Barbosa já nos primeiros tempos do IHGB, quando dizia que a história

[...] não deve representar os homens como instrumentos cegos do destino, empregados como peças de um machinismo, que concorrem ao desempenho dos fins do seu inventor. A história os deve pintar taes quaes foram na sua vida, obrando em liberdade e fazendo-se responsáveis por suas acções. A Providência, é verdade, faz muitas vezes sahir o bem do seio do mal, a ordem das turbulências d’anarchia, e a liberdade dos terrores do despotismo; mas é força dizel-o, Srs., estes caminhos não estão ao nosso alcance; os caminhos do homem são traçados pelos seus deveres, e aos olhos da Musa severa da historia o crime sempre deve ser crime.³²¹

³¹⁸ SOUTHEY, R. *História do Brasil*. Salvador: Livraria Progresso, 1948. T. 6. p. 243.

³¹⁹ FERNANDES PINHEIRO, J. C. O Brasil hollandez. *Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil*, Rio de Janeiro, t. 23, 1860b.

³²⁰ WEHLING, A. *Estado, história, memória: Varnhagen e a construção da identidade nacional*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p. 122.

³²¹ BARBOSA, J. C. Discurso. *Revista do Instituto Historico e Geographico do Brasil*, Rio de Janeiro, t, 01, n. 01, 1839. p. 15.

De qualquer forma, na escrita da história de Fernandes Pinheiro é a opção pelo justo e pelo Bem que torna virtuosa a narrativa da nação: dentre as causas da derrota dos batavos, o cônego destacava “o sentimento nacional nunca extinto, a religião católica que conservou no povo suas reminiscências, lembrou-lhe sem cessar sua origem [...] e transmutou o guerreiro em martyr assegurando-lhe no céu o lugar que na terra perdia”:

Foi certamente o catholicismo o laço mais poderoso d'união entre os membros heterogeneos dessa sociedade: foi elle que prendeu diversas raças, uniu desencontrados interesses. Os indigenas, para quem os portuguezes e os flamengos eram igualmente usurpadores do sólo, erguem-se á voz dos missionarios e commandados por Camarão combatem os hereges; os negros de Henrique Dias esquecem a protecção que lhes offerecia a Hollanda para salvarem sua fé religiosa; o colono portuguez, ou ilheo, que alheio á politica só aspirava enriquecer desperta ao brado de J. Fernandes Vieira, porque suas crenças orthodoxas se viam ameaçadas; enfim o brasileiro protestava por seu digno orgão A. Vidal Negreiro pela conservação e puresa do culto que de seus pais recebera.³²²

Negros, brancos e indígenas, comandados pelos “grandes nomes” da Restauração, movimentam-se e atuam no palco das lutas – ajudam a sustentar o teatro nacional. A religião representa o papel galvanizador da jovem nação – amortece os conflitos, sacraliza a unidade: trata-se de um dos poucos momentos da historiografia oitocentista em que negros, indígenas e brancos são, ainda que *en passant*, colocados como agentes, sujeitos em uma espécie de “colaboração das raças” para a formação nacional. Narrativa que fundamentava a existência de “tres unidades da epopeia nacional: temos uma só religião, fallamos uma só lingua, e obedecemos a um só Monarcha”: afinal, “no apocalypse da historia gloriosos destinos aguardam o império do cruzeiro: tenhamos fé no futuro, não pranteemos o passado; e saudemos no Imperador o Salomão d’América”.

À parte o retórico entusiasmo com o futuro, o fato é que pensar a história sob a tradição religiosa herdada de Portugal (institucionalizada na Igreja) e conservada pela monarquia implicava uma concepção sobre o lugar social dessas duas instâncias (a temporal e a espiritual) ordenadoras da civilização no trópico. A questão chamava a atenção dos trabalhos do Instituto e mesmo daqueles estrangeiros interessados em historiar o Império: Handelmann, por exemplo, em 1859-1860 saudava o fato de o poder temporal do Brasil ter “completa superintendência e decisivo predominio sôbre a Egreja Catholica, o que se

³²² FERNANDES PINHEIRO, 1860b, op. cit., p. 101.

conserva felizmente até hoje”.³²³ O cônego, por sua vez, aborda explicitamente a temática desde o início dos anos 1850, após viagem realizada à Europa em 1852-1853, quando argumentava para a necessidade de revisão do parágrafo constitucional de 1824 que sujeitava “ao beneplacito imperial os decretos dos concilios, as letras apostolicas e quaesquer outras constituições ecclesiasticas”.³²⁴ Tocava, portanto, em uma temática que explodiria nos anos 1870 com a chamada Questão Religiosa: reivindicava a necessidade de “eliminar da nossa legislação tudo o que fôr contrario á liberdade da Igreja” – Fernandes Pinheiro posicionava-se por uma clara delimitação da interferência do poder civil sobre os assuntos eclesiásticos justamente no sentido de preservar a unidade do Estado imperial, evitando futuros desgastes com o clero. Acreditava que

Se o Estado [...] 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 a honra da nossa espécie.³²⁵

Debate jurídico, institucional – mas que se reveste de uma marcante fundamentação histórica: é uma compreensão da temporalidade da nação que se esboça. Em 1856, o cônego afirmava que “a theoria do conde de Maistre é provar que a theocracia é a unica forma legitima de governo: longe de mim semelhante pensamento, que, que folgo de professar as idéas modernas e militar debaixo das bandeiras do progresso”.³²⁶ A proposta consistia em demonstrar que a cada época da história universal corresponde uma forma adequada de governo: desde as antigas civilizações do Egito, Índia e China até a Europa medieval, o cônego realçava o sobrepeso do poder religioso sobre o temporal, assinalando a preponderância de sacerdotes e dos papas na “tutela dos povos constituídos em minoridade”.³²⁷ Defendia que “o litigio entre o povo que queria se emancipar e a theocracia que pretendia prolongar o seu dominio apresenta um dos mais curiosos quadros que nos offereça a historia”. O sentido da história, pois, encaminhava-se para a constatação de que “a civilização augmentando progressivamente aproximava o tempo da emancipação dos povos, que desejavam desonerar a seus tutores da difficil tarefa de administração da fazenda alheia”:

³²³ HANDELMANN, G. H. *Historia do Brasil. Revista do Instituto Histórico e Geographico Brasileiro*, Rio de Janeiro, t. 108, v. 152, 1931.

³²⁴ FERNANDES PINHEIRO, J. C. **Apontamentos religiosos**. Rio de Janeiro: Typ. do Diario de A. & L. Navarro, 1854.

³²⁵ *Ibid.*, p. 13.

³²⁶ FERNANDES PINHEIRO, 1856b, *op. cit.*, p. 380.

³²⁷ *Ibid.*, p. 380.

Infelizmente, porém, a theocracia é tenaz, e adopta por seu braço a perigosa maxima de antes quebrar do que torcer. O governo sacerdotal, que, como vimos, é adaptado á primeira phase da existencia das sociedades, não pode continuar a subsistir logo que estas chegarem a maior desenvolvimento; sob pena de dar-se a mais horrivel confusão de poderes.³²⁸

Se rechaça a cantada “theocracia”, teme igualmente o que considerava os excessos do racionalismo que ainda falavam de muito perto em seu tempo: lamentou 1793, estigmatizou Danton e Robespierre – “sacerdotes da Deusa razão”.³²⁹ A bem da verdade, desde os tempos em que assinava como o principal redator e fundador da *Tribuna Catholica* (que contava com duas edições mensais, cuja assinatura anual custava 4\$000 e podia ser feita na célebre loja de Paula Brito) – periódico em que trabalhou entre 1851 e 1852 (quando partiu em dezembro do mesmo ano para a Europa), divulgando desde piedosos folhetins até encíclicas papais, pareceres de prelados, artigos, discursos de Donoso Cortés contra o socialismo etc. – Fernandes Pinheiro, à luz das “hecatombes” do racionalismo setecentista, fazia publicar, já na introdução do primeiro número do jornal, uma tentativa de diferenciar religião de despotismo, liberalismo de antirreligiosidade:

Mas si o Brasil tem feito tentos progressos elo lado intellectual e material, te-los-ha tambem feito no moral e religioso? julgamos poder afirmar que não, sem receio de sermos taxados de retrogrado, de *laudator temporis acti* [...] Os moços que se voltaram da Universidade de Coimbra, contaminados do veneno corrosivo das ideias encyclopedicas, e do philosophismo de Voltaire e Diderot; a diffusão de livros perigosos [...] vieram abalar as suas doutrinas, as crenças religiosas que á nossos avós fazião tão felizes. Julgou-se então que a causa da Religião estava identificada com a do despotismo, e que ser liberal e anti-religioso eram synonymos. A Historia da Revolução Franceza andava pelas mãos de todos, e quiçá o assassinato dos padres, o vilipendio dos altares eram tidos por actos de heroísmo.³³⁰

Temia, sobretudo, o “nefando systema do socialismo e do communismo” que começava a agitar a Europa: no *Resumo de história contemporânea desde 1815 até 1865*, publicado “por um Professor” pela Garnier em 1866 (a minuciosa pesquisa bibliográfica de Osvaldo de Melo Braga identificou a autoria do cônego na obra),³³¹ Fernandes Pinheiro atacava as barricadas de 1848 e Louis Blanc, defendendo que

³²⁸ FERNANDES PINHEIRO, 1856b, op. cit., p. 381.

³²⁹ FERNANDES PINHEIRO, 1854, op. cit., p. 12.

³³⁰ INTRODUÇÃO. *Tribuna Catholica*, Rio de Janeiro, p. 1-3, 01. fev. 1851.

³³¹ BRAGA, O. M. Cônego dr. J. C. Fernandes Pinheiro: ensaio bibliográfico. *Revista do Instituto Historico e Geografico Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 240, 1958.

As idéas socialistas, que grande incremento havião tomado nos ultimos annos do reinado de Luiz-Philippe, prevalecerão-se do estado revoltado do paiz [...] Pensarão os chefes d'esta seita que opportuno era o ensejo para pôrem em pratica as suas utopias, procurando o apoio das massas com o favor da óca phrase *organisação do trabalho*. Esta phrase, parecendo da maior innocividade, occultava pensamento sinistro; era um appello ás más paixões, uma provocação dos instinctos ignobeis da populaça [...] Querendo estabelecer um chimerico e injusto nivelamento, os revolucionarios de 1848 parecião desejosos de renovarem as ltuosas scenas de 1793.³³²

A princípio, uma leitura apressada poderia sugerir nessa espécie de rechaço da modernidade algum respingo das condenações ultramontanas típicas de seu tempo. As críticas do cônego ao “racionalismo” e suas deturpações oitocentistas (socialismo, comunismo etc.) devem, contudo, ser matizadas. É certo que, como boa parte da nossa elite política imperial, o cônego acreditava que “o mytho de Saturno devorando seus próprios filhos é o mais apropriado emblema das revoluções”:³³³ à parte a alegórica alergia de Fernandes Pinheiro por qualquer traço de “revolução”, analisando o que julgava ser a raiz da política moderna (a Revolução Francesa e sobretudo os acontecimentos subsequentes à Constituição de Cádiz em 1812), acreditava que

Temporão e mangrado fructo d'essas ideias foi a constituição hespanhola de 1812, asphyxiada pela reacção absolutista que caracterisou o regresso de D. Fernando VII [...] Fascinada pelo seu rapido e inesperado triumpho entregou-se a revolução constitucional a seus devaneios, ameaçou subverter o velho edificio da monarchia e das instituições religiosas, e forneceu pretexto para que um exercito francez franqueasse os Pyreneus, e, como defensor do throno e do altar, fizesse fluctuar o pavilhão dos lyrios sobre as derrocadas ameias do Trocadero.³³⁴

O cônego clama pela moderação na política: analisando 1789, procura demonstrar de que modo a imprudência nos governos levava “o baixel do Estado a sossobrar de encontro aos recifes e parceis dos odeios e descontentamentos”, geralmente implicando o emprego das armas na vida dos povos – “condemnem os a intervenção do elemento militar nos successos que assignalam a vida das nações”. Daí, após comentar os eventos na Espanha de 1812, afirmar que antes de assinalar “a investigação d'este precioso veio da liberdades que hoje gozamos, seja-nos licito lamentar a (sua genesis)”. Condena, sobretudo, a radicalidade que

³³² FERNANDES PINHEIRO, J. C. **Resumo de historia contemporanea desde 1815 até 1865 por um Professor**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1866. p. 132.

³³³ FERNANDES PINHEIRO, J. C. Motins políticos e militares no Rio de Janeiro: prelúdios da Independencia do Brasil. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 37, parte II, 1874.

³³⁴ *Ibid.*, p. 342.

poderia assumir a política no pós-1789: ao passo que critica qualquer subversão contra a unidade do trono e do altar, teme os exageros da reação. Sobre a reação à onda constitucionalista na Espanha, por exemplo, diria que “reintegrado em seu poder soberano, olvidou-se Fernando VII dos conselhos de moderação que lhe dera o gabinete das Tulherias, e reatando o fio dos seus projectos reaccionarios chamou sobre a sua desgraçada patria novas e sangrentas revoluções”.³³⁵ Fernandes Pinheiro quer, na unidade da nação, a conciliação dos interesses do Império (base do moderno constitucionalismo, segundo o cônego) e da Igreja – por assim dizer, a “razão de Estado” oitocentista calcada na sã moral. Não à toa, via com muito entusiasmo os primeiros tempos do pontificado de Pio IX (o silêncio sobre os posteriores andamentos dos acontecimentos em Roma e no âmbito da Igreja não seriam, portanto, sintomáticos?!), escrevendo que

Assaz conhecidos erão os principios do novo Pontifice, que todos sabião sympathisar com as instituições constitucionaes preconizadas por Gioberti, Balbo, Caponi, Massimo d’Aziglio e outros [...] Saudado com verdadeira effusão dos Alpes aos Apeninos [...] auspicioso mostrava-se o novo pontificado, cujos primeiros actos, sellados de clemencia e sabedoria, fazião pressagiar uma éra de prosperidade e de sincera conciliação entre o catholicismo e as novas idéas.³³⁶

O cônego desenvolvia a harmonia Igreja-Estado em longos ensaios sobre a atuação dos jesuítas no Brasil: na oportunidade de uma nova edição da *Chronica da Companhia de Jesus*, de Simão de Vasconcelos, coube a Fernandes Pinheiro assinar a introdução e as “notas históricas e geographicas” incorporadas ao texto do célebre inaciano.³³⁷ Aproveitava para assinalar, de partida, que “no labyrintho da historia jesuítica servirá de fio d’Ariadne a divisão em duas epochas bem caracterizadas, bem distinctas: a dos *sanctos* e a dos *políticos*”. Identificava em Inacio de Loyola e “nos dois primeiros Franciscos (Xavier e de Borgia)” a “mais genuína representação do primeiro periodo”, e assinalava a partir de Acquaviva “a expressão da segunda phase [...], phase perniciososa, que desviando-se da pureza e sanctidade de suas máximas primitivas, arrouhou-se no encapellado pelago das paixões e interesses humanos”. O cônego, pois, identificava no “jesuitismo” traços daquela superada “theocracia” aqui já apresentada: afirmava que “obstinando-se em combater as conquistas da moderna civilização, e identificando-se com um passado que, a semelhança das mumias do Egypto,

³³⁵ FERNANDES PINHEIRO, 1866, op. cit., p. 20.

³³⁶ Ibid., p. 93.

³³⁷ VASCONCELOS, S. *Chronica da Companhia de Jesus do estado do Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Typ. de João Ignacio da Silva, 1864.

dissolve-se ao sopro do progresso”, os jesuítas “parecem reprovados pelo espirito do seculo, condenados pela nova phase em que entrou o catholicismo”.³³⁸ Dessa forma, ao passo que, como já discutido, elogiava a função civilizacional cumprida pelos primeiros discípulos de S. Inácio na colônia, não poupava críticas à ordem quando esta parecia imiscuir-se com assuntos do Estado. No já citado *Ensaio sobre os Jesuítas* (1854), registraria que

[...] hoje porém não desejamos a sua volta: ser-nos-hia ella damnoso, uma vez que não despissem pisando as nossas fronteiras do manto de politicos, e que seria talvez exigir d’elles o impossivel. Conscios da sua superioridade intellectual querem dominar por ella, esquecem muitas vezes o lugar de modestos operarios do Evangelho para se emaranharem no intrincado labytinho da politica, e então tornam-se prejudiciaes, deixam de ser uma congregação religiosa para se converterem em seita politica, em *carbonarios* da Igreja.³³⁹

Sintomático que, na oportunidade de nova publicação deste texto de 1854 (que de fato apareceu na edição de 1855 da revista do Instituto) nos dois tomos dos seus *Estudos históricos* em 1876, o cônego Fernandes Pinheiro fizesse notar que “realisaram-se infelizmente todas as nossas previsões, de que dão testemunho os factos que estamos presenciando. As exagerações d'uns e a imprevidencia de outros, originaram o conflito politico-religioso, que oxalá encontre prompta e satisfatoria solução”.³⁴⁰ Embora publicados em 1876, os escritos haviam sido coligidos em 1874, de modo que o cônego escrevia sob o impasse dos julgamentos e das prisões dos bispos (D. Vital e D. Antonio de Macedo Costa) envolvidos na querela religiosa – situação que seria amenizada apenas no Gabinete Caxias, em 1875, com as anistias. É, pois, no coração da querela entre os bispos e o Império que Fernandes Pinheiro reafirma suas posições, arrancando alguma admiração dos sábios do Instituto – José Tito Nabuco de Araújo chegou a considerar que “o sacerdócio era superior às suas forças em razão de ter abraçado o catholicismo liberal e não saber afivelar a mascara da hypocrisia”;³⁴¹ a posição do cônego matiza, sobretudo, o “zelo regalista do Império” de que falava Oliveira Lima em conferência na Sorbonne,³⁴² enfatizando a preeminência do velho espírito real em detrimento do ultramontanismo na querela religiosa dos anos 1870: Fernandes Pinheiro, ao passo que zelava pela ordem dos princípios de 1824 (publicando, como já citado

³³⁸ VASCONCELOS, 1864, op. cit., p. VIII.

³³⁹ FERNANDES PINHEIRO, 1855, op. cit., p. 164.

³⁴⁰ FERNANDES PINHEIRO, J. C. Ensaio sobre os jesuítas. In: FERNANDES PINHEIRO, J. C. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1876. T. 1.

³⁴¹ ARAÚJO, J. T. N. Discurso do orador interino. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 39, parte II, 1876.

³⁴² LIMA, M. O. **Formation historique de la nationalité brésilienne**. Paris: Garnier, 1911. p. 232.

em capítulo anterior, um *Catecismo constitucional* em 1873),³⁴³ fazia-o menos por puro regalismo, para realçar o sobrepeso do Estado ou as intervenções do “beneplacito”, do que para inscrever, na legitimidade do Império perante os tempos, os caminhos da *conciliação* – de uma unidade possível entre política e religião no oitocentos.

Afinal, é a partir dessa tensão fundamental entre o bem-estar terreno e a Eternidade que o cônego situa o mergulho nos séculos da nossa história. Anatemizava o ultramontanismo de seu tempo, sobretudo, na imagem dos inacianos (que “exerciam o mais cruel dos despotismos que existe na terra, a autocracia do pensamento”),³⁴⁴ mas não deixava igualmente de condenar os abusos do Estado. Analisando a revolução pernambucana de 1817 (“madrugadura tentativa d’independencia e a inadequada fôrma de que se revestira”),³⁴⁵ condenava a repressão movida pelo conde dos Arcos em nome da Coroa aos insurretos, já que, embora “louvando-lhe os sentimentos d’adhesão monarchica [...], não podemos deixar de censurar-lhe pelos excessos commettidos em pról d’esse principio[...] Compromette muitas vezes as melhores causas o *trop de zele* das autoridades subalternas”.³⁴⁶ Acreditava que se, ao invés das escaramuças,

[...] prevalecessem então os principios que fazem a gloria do segundo imperado viria logo o balsamo d’amnistia cicatrizar as feridas da revolução, e vencedores e vencidos renderiam simultaneamente preito e homenagem ao throno; não tinha porém alvorecido esta grandiosa ideia, e nos conselhos da coroa dominou o systema do terror. A palavra vingança foi proferida; e esse sentimento baixo e ignobil, achou economiastas até entre alguns brasileiros que pela sua illustração e serviço honraram a pátria.³⁴⁷

O cônego pretendia investigar a atuação de Luis do Rego Barreto (nomeado governador de Pernambuco pela Coroa) em face dos descaminhos da “chimerica republica”, de modo a “libertar a memoria d’um honrado servidor do Estado das graves accusações que ainda sobre ella pesam”.³⁴⁸ Na primeira edição da *História geral do Brasil*, de Varnhagen, a imagem de Luis do Rego constrói-se, por exemplo, em meio às “horridas scenas de luto e dôr” que se abateram sobre a “mallograda revolução”, aparecendo como o homem que teve a “triste sorte de assignar a sentença de morte de mas algumas victimas”.³⁴⁹ O cônego, por outro

³⁴³ Cf. “CAPÍTULO 2 Religião: moral e moralidade, instrução e educação”.

³⁴⁴ FERNANDES PINHEIRO, 1856b, op. cit., p. 391.

³⁴⁵ FERNANDES PINHEIRO, J. C. Luiz do Rego e a posteridade. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 24, 1861.

³⁴⁶ Ibid., p. 372.

³⁴⁷ Ibid., p. 386.

³⁴⁸ Ibid., p. 355.

³⁴⁹ VARNHAGEN, F. A. **Historia geral do Brazil**. Madri: Imprensa de J. del Rio, 1857. T. 2. p. 390.

lado, insistia que Luis do Rego, “incumbido d’esmagar com seu guante de ferro a hydra revolucionaria”, não recorreria às armas para promover vingança: fazendo eco à documentação arrolada, Fernandes Pinheiro indicava que a “revolução foi obra d’uns poucos homens, metade sem moral de qualidade alguma, e a outra metade [...] entusiastas e susceptíveis de beberem as doutrinas falsas”.³⁵⁰ Buscava naquela figura, sobretudo, o nome da conciliação dos interesses pátrios na monarquia, realçando o papel de Luis do Rego junto a D. João VI no sentido de obter o perdão para “grande parte dos pronunciados pelas diversas devassas”: afinal, “insaciável de clemencia para com seus pernambucanos, não cessou Luis do Rego de supplicar para que geral fosse o beneficio, cujos salutareos fructos comaçavam a notar-se”.³⁵¹

Além dos processos políticos e sociais abordados nos trabalhos monográficos, o cônego muito cultivou a escrita da vida dos “brazileiros illustres”. Escreveu sobre os grandes nomes de tempos idos (Henrique Dias, Camarão etc.), bem como sobre contemporâneos com os quais tinha inclusive alguma proximidade (visconde de São Leopoldo, conde de Irajá): além de evidenciar o gosto do Instituto pela memória (predileção que, como se sabe, atravessa a história da agremiação nos tempos imperiais), tratava-se de uma marca fundamental do que Temístocles Cezar, usando uma terminologia *à la* Hartog, chamou de parte do “regime de historicidade” que orientou o IHGB: com o panteão dos brasileiros célebres, a escrita da história oitocentista sedimentava a “retórica da nacionalidade” no registro das virtudes e feitos exemplares – uma espécie de “mestra da vida”, que “auxiliou na criação de uma ordem do tempo, o tempo da nação, e na definição de um espaço de atuação: o território brasileiro”.³⁵² Tratava-se, sobretudo, de buscar no passado referências luso-brasileiras, assinalando as efemérides nacionais e construindo “brasileiros exemplares, cujas ações pudessem tornar-se modelos para as futuras gerações”.³⁵³

Construindo as lápides do passado, a escrita biográfica daqueles tempos parecia erigir aquela “necrópole adormecida” (*necrópole endormie*) de que falava Lucien Febvre.³⁵⁴ O autor era uma espécie de porta-voz da justiça do tempo sobre as paixões e incongruências dos tempos – Tateava a fronteira tênue entre história e memória. Ao escrever sobre José Feliciano Fernandes Pinheiro (visconde de São Leopoldo, seu tio), o cônego procuraria “pintar o visconde de S. Leopoldo na sua vida intima, invocando para isso as recordações da infância,

³⁵⁰ FERNANDES PINHEIRO, 1861, op. cit., p. 397.

³⁵¹ Ibid., p. 405.

³⁵² CEZAR, T. Livros de Plutarco: biografia e escrita da história no Brasil do século XIX. *Métis*, Caxias do Sul, v. 02, n. 03, p. 73-94, jan./jun. 2003.

³⁵³ REIS, J. C. *As identidades do Brasil*: de Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

³⁵⁴ Cf. FEBVRE, L. *Combats pour l’histoire*. Paris: Armand Colin, 1992.

as tradições de família”.³⁵⁵ A partir desse ponto de vista, moraliza a vida de S. Leopoldo, que “havendo escolhido para sua esposa a uma das senhoras mais virtuosas de Porto Alegre [...], tornou-se pai de numerosa progênie, achou nas doçuras da família ampla compensação dos seus pezares como homem político”. Além das virtudes pessoais, importava registrar na lápide da posteridade os predicados do “bom cidadão”: dizia que a

[...] revolução de vinte de setembro de 1835 o veio tirar do seu ocio honroso e lembrar-lhe o dever de todo bom cidadão, que como pensava o sabio Lycurgo, não deve ficar indifferente no meio das dissensões civis. Era mui conhecido por seus sentimentos monarchicos para não ter de soffrer da parte dos homens, que arvoraram a esfarrapada bandeira da republica de Piratinin. Elle traçava-me, annos depois, com verdadeira eloquencia o quadro d’esses dias lustuosos, em que vive a sua bella chacara talada pelos rebeldes.³⁵⁶

Parafraseando Joaquim Norberto de Sousa e Silva, Fernandes Pinheiro vaticinava que “os homens não são tão mãos como parecem. É a posteridade que melhos os julga; e felizes d’aquelles que deixam documentos que desfaçam a calumnia dos contemporâneos, e os apresentem taes quaes foram”.³⁵⁷ Fundamental, pois, era deixar rastros, traços que, sinalizando a historicidade das coisas, conservassem as virtudes para a informação da posteridade: S. Leopoldo, não à toa, não deixaria de cuidar da memória – além da adesão ao Instituto Histórico de Paris em 1835,³⁵⁸ escreveu os *Anais da província de S. Pedro*, que lhe assegurariam o lugar de “distincto litterato”; legaria também (em publicação póstuma, organizada nos anos 1870 por Homem de Mello) suas *Memórias*, um exercício de “escrita de si” a fim de “offerer minha vida em lição á meu filho” como homem de “conducta e reputação illibada”.³⁵⁹ Como aconselhava uma velha sentença de Lamartine – leitura, aliás, muito estimada no Brasil oitocentista –, “nascemos um esboço, devemos morrer estátua” (*nous naissons ébauche, nous devons mourir statue*).³⁶⁰ Diria, pois, o cônego: “uns traçam o desenho [...] outros fundem o bronze [...] e outros finalmente occupam-se com os baixos relevos do pedestal”.³⁶¹ Sentido histórico da vida, exercício legado a quatro mãos: o modelo, que mimetiza as virtudes exercidas no “teatro do mundo”; e o escultor-historiador-biógrafo,

³⁵⁵ FERNANDES PINHEIRO, J. C. Apontamentos biographicos sobre o visconde de S. Leopoldo. **Revista do Instituto Historico e Geographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 19, 1856a.

³⁵⁶ Ibid., p. 139.

³⁵⁷ FERNANDES PINHEIRO, 1861, op. cit., p. 355.

³⁵⁸ Cf. FARIA, M. A. O. Os brasileiros no Instituto Histórico de Paris. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 266, 1965.

³⁵⁹ FERNANDES PINHEIRO, J. F. Memórias. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 37, parte II, 1874.

³⁶⁰ LAMARTINE, A. **Nouvelles méditations poétiques**. Paris: Hachette, 1880. p. 39.

³⁶¹ FERNANDES PINHEIRO, 1856a, op. cit., p. 132.

que cinzela o particular com as rédeas soltas para o infinito. “O sábio não escreve para individualidades, é preceptor e conselheiro do gênero humano”, segundo o livro das *Máximas* do marquês de Maricá.³⁶²

Trata-se, sobretudo, da tentativa de monumentalizar o passado em uma terra sem ruínas. Como compreender a nossa própria antiguidade sem monumentos que falem com alguma segurança dos cimos de civilizações idas? Varnhagen jurava não “deixar de ter fé e fé viva em que um dia o acaso fará descobrir n’alguns pontos da vasta extensão do Brasil alguns monumentos de outra geração anterior e mais civilizada” do que a da “raça degenerada, pela maior parte botocuda e cannibal”.³⁶³ Handelmann considerava a “história dos tempos primitivos” do Império em um registro semelhante: vasculhava os relatos de viajantes e naturalistas (Saint-Hilaire, Koster, Spix, Von Martius etc.) que já haviam passado por diversas paragens do trópico para chegar apenas a conjecturar sobre “um ou outro monumento, que atesta factos de remota antiguidade”.³⁶⁴ Terminaria, pois, por considerar que “dado mesmo que lhes penetrassemos o verdadeiro significado – que aprenderíamos nós com ellas sinão os mínimos factos, referentes a uma população da Índios, que nunca viveu num grande meio de importância histórica”.³⁶⁵ A biografia humaniza os tempos: arrebatava a dimensão humana do tempo (da duração), retirando o passado pátrio do silêncio da história natural. Constrói por meio das histórias particulares a força moralizadora da história como processo.³⁶⁶ Afirma, nos termos de Jaspers, o tempo e os tempos como *tradição*, como capacidade de *compreensão* das obras do “engenho humano” em um passado revolvido pela manifestação/revelação (*Offenbarwerden*) dos feitos do espírito – preenchido, portanto, de história.³⁶⁷

A narração das coisas feita escritura conserva o passado como história para que ele possa reviver: em 1858, em um relatório submetido ao grêmio, Manoel de Araújo Porto-Alegre (que também assinava Porto-alegre) acreditava ser “magestoso e sobrehumano” o momento em que o “historiador eleva a sua cadeira às alturas de um suggesto de justiça divina, e ahi faz comparecer todo o passado, revocado pelo seu espirito e processado pelo seu

³⁶² FONSECA, A. J. P. *Collecção completa das máximas, pensamentos e reflexões do marquez de Maricá*. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1850.

³⁶³ VARNHAGEN, A. *Ethnographia indígena: línguas, emigrações e arqueologia*. *Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil*, Rio de Janeiro, t. 21, 1858.

³⁶⁴ HANDELMANN, 1931, op. cit., p. 15.

³⁶⁵ *Ibid.*, p. 17.

³⁶⁶ Cf. OLIVEIRA, M. G. Brasileiros ilustres no tribunal da posteridade: biografia, memória e experiência da história no Brasil oitocentista. *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 26, n. 43, jan./jun. 2010.

³⁶⁷ JASPERS, K. *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*. Zürich: Artemis, 1949. p. 299.

criterio”.³⁶⁸ A busca das origens da nação retira o presente da penumbra: registrar o traçado do passado, em uma quase “arqueologia” do presente, “abafa as aclamações dos tempos”: “desmente a voz dos séculos”, prosseguia Porto-Alegre, e

[...] penetra nesse limbo da morte como um novo reparador, e entrega á luz e ás trevas [...] todos aquelles que passarão a esponja da iniquidade sobre a lei e se esquecerão de seus deveres e de sua memoria posthuma para se entregarem a todos os vicios concreados pela concupiscencia do espirito.³⁶⁹

O historiador, como certa vez argumentou Michel Crouzet, ressuscitava, interrogava, fazia falar, julgava os mortos: “tribunal permanente dos infernos”, ele conferia aos mortos a “gota de sangue elementar” que os tornava uma sombra da fala, que era a história.³⁷⁰ Fernandes Pinheiro ponderava que

Razão tinham os antigos quando estabeleceram os juizos dos mortos; porque necessario é que desapareça o homem da superficie da terra para que se lha faça justiça, para que com imparcialidade se julgue dos seus actos. Pairam ainda por algum tempo em derredor dos tumulos o espectro das paixões, e releva que se haja elle ausentado para que sua final sentença profira a historia.³⁷¹

Escritura da história: certificado do juízo do tempo, que cala as paixões, de modo que

Nesse caso, o avanço do tempo seria considerado menos por seu potencial corrosivo do que pelo acréscimo de sentido e compreensão que faria incidir sobre os acontecimentos pretéritos. Como premissa para a elaboração do conhecimento histórico, o afastamento temporal circunscrevia a posição epistemológica privilegiada do historiador frente à do cronista, o que acentuava a demanda por documentos com que o primeiro passaria a inquirir crítica e indiretamente o passado.³⁷²

O cantado afastamento temporal que tanto se exigia, ademais, implicava o próprio regime de verdade da escrita da história. Em trecho rasurado do manuscrito das *Dúvidas sobre alguns pontos da historia pátria*, de Joaquim M. de Macedo, constava que “deve-se excluir a exageração ou o invento da narração [...] Na história falle a verdade antes de tudo: ou como simples memoria, ou como lição dada aos homens, a veracidade dos factos é indispensável na

³⁶⁸ PORTO-ALEGRE, M. A. Relatorio. **Revista do Instituto Historico e Geographico Brasileiro**, Rio de Janeiro, t. 21, 1858.

³⁶⁹ Ibid., p. 466.

³⁷⁰ CROUZET, M. Michelet, les morts et l'année 1842. **Annales**, Paris, année 31, n. 01, jan./fev. 1976.

³⁷¹ FERNANDES PINHEIRO, 1861, op. cit., p. 353.

³⁷² OLIVEIRA, M. G. Fazer história, escrever história: sobre as figurações do historiador no Brasil oitocentista. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 59, p. 37-52, 2010.

historia. Nada de mais, nada de menos”.³⁷³ Na versão publicada pela revista do Instituto, reiterava o autor:

Na historia falle a verdade sempre e antes de tudo; é ella sómente que deve dirigir a penna do escriptor na exposição dos factos como é só a consciencia que deve presidir a apreciação della. Cumpre que o historiador e o chronista se lembrem sempre que diante da posteridade póde faltar quem os desminta, quando elles desvirtuam um facto, e que em tal caso o mal que fazem á memoria de uma personagem historica, não tem recurso algum ou difficilmente chega a ser remediado, e isso lhes deve pesar na consciência.³⁷⁴

Essa espécie de “exame de consciência” da escrita da história merece ser mais bem desdobrado no curso final desta investigação. Mais do que demarcar áridos critérios epistemológicos, o tal “falle a verdade sempre e antes de tudo”, no nosso oitocentos, assinalaria também o horizonte ético de um *métier*: nas *Lições de retórica*, de José Maria Velho da Silva – obra adotada no Imperial Colégio de Pedro II com parecer do barão de São Felix –, o autor apresentava o “genero histórico ou narrativo” como matéria que “tem por fim instruir e esclarecer os espíritos pela narração de factos, authenticos e incontestáveis, encadeando-os e ordenando-os [...] como na enumeração dos grandes successos e de suas circunstancias essenciaes”.³⁷⁵ Entendendo a história como ramo vinculado ao campo da retórica, o autor indicava aos alunos que “compreendem n’este genero, a historia propriamente dita, as memorias historicas, os annaes, as chronicas”, de modo que a distinção da história em relação às suas congêneres repousava no fato de que

[...] é a narração de successos passados, feita para a instrucção dos homens actuaes e vindouros, suas regras são umas relativas ás qualidades do historiador, e outras á composição em si mesma. Sendo a historia a narração dos factos e successos passados, para a instrucção das gerações posteriores a elles, é claro que o historiador deve estar perfeitamente instruido do que intente referir [...] devendo apresentar tudo como se passou, sem nada desfigurar, contando sómente aquelles factos e successos de cuja noticia pode resultar alguma utilidade; é pois necessario que o historiador seja dotado de uma boa moral e siga uma política muito sã.³⁷⁶

O autor apresentaria, ao longo de toda essa longa lição, uma teoria para o gênero, afirmando que – além de bom *discernimento* (o que implicava “o encadeamento, ordem e

³⁷³ MACEDO, J. M. **Duvidas sobre alguns pontos da historia pátria**. IHGB, lata 45, pasta 03. 36 f.

³⁷⁴ MACEDO, J. M. Duvidas sobre alguns pontos da historia pátria. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 25, 1862.

³⁷⁵ SILVA, J. M. V. **Lições de rhetorica para uso da mocidade brasileira**. Rio de Janeiro: Typ. da Escola de Serafim Alves, 1882. p. 216.

³⁷⁶ Ibid., p. 217.

relações recíprocas dos sucessos e suas circunstâncias” como “o único meio de tornar interessante a história”) e de *moralidade* (o historiador “tanto em narração dos factos, como na descrição dos caracteres, hade mostrar-se amigo zeloso da virtude e da justiça”) – “seu carácter essencial é a *fidelidade*, que comprehende *veracidade*, *exactidão* e *imparcialidade*”. Atributos fundamentais, sobretudo, para uma escrita que, sendo “uma instrução séria que falla ao entendimento e á razão, é claro que aquelle que a escreve não só não hade fingir nenhum facto, como ainda, não hade ajuntar aos verdadeiros circumstancia alguma que os torne mais interessantes, e lhes dê [...] um colorido poético”. O critério de verdade subjacente à narrativa histórica, pois, implicava também uma abstracção prévia do sujeito que escreve em relação ao meio e às paixões do presente – é através de um pretenso esforço de imparcialidade que a escrita da história evocaria o quadro do passado e o juízo do tempo: acrescentava o autor, ainda, que

Quando á *imparcialidade*, consiste ella em esquecer-se o historiador que é deste ou d’aquelle paiz, e como se transforma em mestre do genero humano, deve ser superior a todo espirito de partido, a todas as affeições de patria, familia, profissão etc. [...] A historia sendo uma lição util dada a todo genero humano, não deve conter mais factos do que aquelles que apresentam certo interesse geral, e cujo conhecimento possa ser de alguma utilidade.³⁷⁷

Os caprichos da escrita da história preocupavam, sobretudo, quando se tratava de ensiná-la aos jovens engenhos. Afinal, segundo as difundidas recomendações do professor Antonio Marciano da Silva Pontes,

Os meios propios para desenvolver no homem o sentimento da nacionalidade são: a educação moral e a instrucção. A educação moral e religiosa tem intima relação com a educação nacional: aproveite, pois, o professor com o devido criterio o ensino religioso, que é a base de todos os sentimentos. Além d’isso, a noticia dos factos mais importantes da historia patria, despertará no coração dos mininos um entusiasmo, que será a mais fecunda origem do amor da patria e espirito publico.³⁷⁸

Vejamos como a nação se concebe junto aos que começavam a conhecê-la – ou talvez sequer soubessem que ela existia.

³⁷⁷ SILVA, 1882, op. cit., p. 219.

³⁷⁸ PONTES, A. M. S. **Compendio de Pedagogia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Typographia da Reforma, 1873.

CAPÍTULO 5 TEMPO DO ENSINO, ENSINAMENTOS DO TEMPO

A História é uma bela castelã, muito cheia de si, e não me meto com ela. Mas a minha comadre Crônica, isso é que é velha patusca, tanto fala como escreve, fareja todas as coisas miúdas e graúdas, e põe tudo em pratos limpos.

Machado de Assis, 1886.

Em novembro de 1858, o *Epitome da História do Brasil*, de José Pedro Xavier Pinheiro, dava entrada na Inspeção Geral de instrução da Corte para que, seguindo o batido ritual da época, fosse emitido o parecer oficial da instituição acerca da conveniência ou não da adoção do livro nas escolas. Joaquim Manoel de Macedo (então professor de Corografia e História do Brasil no Imperial Colégio de Pedro II), encarregado de proceder com a apreciação da obra, em longo manuscrito, de partida, assinalaria:

Escrevendo as suas obras, o Sr. Xavier Pinheiro tomou por systema seguir a ordem chronologica dos factos da Historia Patria em uma exposição de maior simplicidade; e uma vez que o auctor destinou o livro para o estudo dos meninos nas escolas primarias, entendo que escolheu bom caminho para chegar ao fim a que se propos. Verdade é que não prima pelo mesmo character de simplicidade o estylo empregado, que me parece achar-se não pouco acima da intelligencia ainda mal desenvolvida da infancia; este inconveniente porém será facilmente removido, se os professores desempenhando o dever do seo ministerio, souberem por seos esforços e explicações elevar o entendimento e capacidade da infancia a altura da linguagem do erudito, e então dar-se-ha o caso muito feliz de se colher a um tempo dous proveitos.³⁷⁹

A preocupação expressa por Macedo quanto ao “estilo” da escrita de Xavier Pinheiro era de fato sintomática para aqueles tempos: como já discutido no início deste trabalho, trata-se justamente do momento em que uma escrita específica para a amena instrução da infância e da mocidade começa a tomar forma nos impressos. O professor do Colégio Pedro II, talvez, tivesse mesmo razão nas suas preocupações pedagógicas a respeito do *Epitome*: difícil seria, por certo, o trabalho do mestre nas aulas primárias para dar conta, por exemplo, das longas divagações do autor sobre a utilidade do estudo da história:

³⁷⁹ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Notação 11.1.16 – Instrução Publica – Adopção e aprovação de livros (1859). p. 58.

Sentindo-se amparado por um poder que manda sobre todos os seus iguaes, que, ordenando o cumprimento dos deveres, está prestes a acatar respeito aos direitos, não é também natural que pergunte como se constituiu esse poder, qual é a sua origem? Dessas noções, por simples que sejam, sobe necessariamente a outras mais complexas, e chega assim á descripção da terra que é o seu berço, alcança a narrativa dos factos e tradições que compõe a sua historia, aprende quaes são os alicerces em que se estriba o poder social.³⁸⁰

De qualquer maneira, a confiança na centralidade da função docente (e na autoridade do saber dos mestres) permitiria que uma “questão de estilo” passasse incólume às censuras da Inspeção. A única objeção mais séria feita por Macedo repousa em um preceito, por assim dizer, teórico da escrita da história naqueles tempos:

Escrevendo ou ensinando a Historia Patria não nos devemos limitar, quando chegamos aos acontecimentos da nossa epoca, aos dramas em que tambem tivemos papeis a representar, nós nos devemos limitar, digo, a resumir esses acontecimentos em datas que os fação lembrar, sem ajuntar apreciações de factos e de principios. Nossas ideas politicas, os partidos que contárão em suas fileiras nossos parentes, nossos amigos, ou a nós mesmos, nossas prevenções, sympathias, antipathias muitas vezes podem induzir em erro, e tornar-nos evidentemente parciais.³⁸¹

Criticava, sobretudo, a abordagem que o autor fazia do período entre a Independência e a Maioridade, dizendo que a imparcialidade, “esta regra que tem cabimento em todos os tempos, torna-se absoluta em relação a epocas de ardentes luctas politicas”: terminaria, pois, recomendando a própria prática pedagógica nas salas de aula para a correção do ponto questionado – convencido de que “não podemos julgar com inteira imparcialidade a respeito dos acontecimentos políticos da nossa epoca”, informava que “na cadeira de Historia Patria, de que sou professor no Imperial Collegio de Pedro 2º, tenho sempre me abtido de entrar nessas questões”, limitando-se portanto a passar aos alunos “apenas a chronologia contemporanea”. A obra, após correções e censuras dos nossos *savants*, seria enfim aprovada para as escolas em setembro de 1859 – e o texto, como de praxe naqueles tempos, à medida que ganhava novas edições, era remendado aos sucessos posteriores, acompanhando o avanço dos tempos, de modo que na 9ª edição (publicada em 1887, talvez uma reedição da 5ª (1873), que já se estendia até o desfecho da guerra pelo que informa Sacramento Blake)³⁸² o autor não

³⁸⁰ PINHEIRO, J. P. X. **Epitome da Historia do Brazil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Laemmert, 1887. p. 9.

³⁸¹ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Notação 11.1.16 – Instrução Publica – Adopção e aprovação de livros (1859). p. 59.

³⁸² BLAKE, A. V. S. **Diccionario bibliographico brasileiro**. Rio de Janeiro: Conselho Federal da Cultura, 1970. V. 5. p. 120.

se limitaria à Maioridade, mas estenderia a cronologia dos fatos até a Guerra do Paraguai. Diluía o ritmo dos acontecimentos na construção da temporalidade sugerida pelos epítomes:

O titulo deste opusculo diz bem claramente que não tivemos em mente escrever um livro de historia. Em um epithome ninguem exigiria os procedimentos que devem sobrelevar-se em uma composição pertencente a esse genero de alta litteratura. Narramos singelamente os factos principaes de nossa historia, desde o descobrimento do Brazil até o anno de 1870. Não os commentamos, nem os aquilatamos em suas causas e em seus effeitos.³⁸³

Esses elementos formais referentes à escrita da história eram fundamentais para a recepção da obra no espaço escolar. Certamente, boa parte do sucesso das tiragens de Fernandes Pinheiro deve-se a isso: um de seus livros didáticos mais famosos, os *Episódios de história pátria contados à infância*, por exemplo, conheceriam nove edições com o cônego em vida (Circe Bittencourt informa que o livro permaneceria em uso até os anos 1940).³⁸⁴ A obra deu entrada para avaliação na mesma Inspeção da Corte em janeiro de 1859, de modo que, já em fevereiro, Joaquim Manoel de Macedo asseverava que

O illustrado autor não tem em mente [...] escrever um compendio de História do Brasil completo e methodico; mas proporcionar aos meninos que frequentão as aulas primarias, noções rudimentares da historia nacional, iniciando-os nas glorias e tambem nos revezes da patria de um modo agradavel, apresentando-lhes [...] uma galeria de quadros, em que vejam traçados as mais memoraveis scenas [...] Não só a escolha dos factos que nelles se contam foi reflectida e feliz; como também os juizos do auctor são justos e sabios, não sendo menos apreciavel a linguagem e estilo de que uzou.³⁸⁵

À luz das dificuldades de aprendizado da história pátria – fato certamente agravado pela linguagem e abordagem por vezes pouco adequadas de muitos livros escolares (dos quais o *Epitome*, de Xavier Pinheiro, em certos aspectos pode ser bastante ilustrativo) –, Fernandes Pinheiro reconhecia no prólogo de sua obra que as aulas primárias talvez não fossem o momento adequado para que os alunos aprendessem “a história pátria; pois que á infância que a frequenta falta o necessário desenvolvimento intellectual para bem apreciar as causas donde dimanarão os principaes acontecimentos” – em se tratando de matéria tão caprichosa como a história, a situação piorava já que o jovem aluno “tão pouco pôde investigar a verdade no

³⁸³ PINHEIRO, 1887, op. cit., p. 21.

³⁸⁴ BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 155.

³⁸⁵ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Notação 11.1.16 – Instrução Pública – Adopção e aprovação de livros (1859). p. 19.

meio de diversas e muitas vezes contrárias opiniões de historiadores”.³⁸⁶ Escrever para a infância, afinal, mais do que uma reformulação da linguagem, implicava uma maneira de, por assim dizer, estilizar a narrativa: os *Episódios*, na sua primeira edição pela B. L. Garnier em 1860, dispõem de 30 capítulos (episódios), totalizando 179 páginas – cada capítulo encerra uma pequena lição, apresentando aos alunos-leitores “uma grinalda histórica; ou uma galeria de quadros em que vejam traçados os mais memorandos sucessos”. O cônego afirmava que

Recorrendo as mais puras fontes deixei de citá-las; por que entendi que n’um trabalho desse genero, a erudição seria deslocada; a redacção e o methodo porem são meus, e por elles respondo. Parei na proclamação da Independencia e do imperio; porque tão faustos acontecimentos abrem os tempos contemporaneos, que não posso, nem devo escrever. Se buscando a simplicidade e a concisão parecer florido o estylo foi porque a belleza do assumpto a isso arrastou-me: nunca porém sacrifiquei a verdade historica ao feliz emprego de uma figura.³⁸⁷

A narração dos episódios da história do Brasil, uma vez disposta em pequenos quadros, permaneceria articulada em torno de uma unidade fundamental: a cronologia, que, configurando o tempo dos acontecimentos humanos intramundanos na experiência do passado narrado pela escrita, sedimentava a unidade da história de modo a tornar inteligíveis (fazendo da própria contingência uma história passível de ser seguida, acompanhada, no sentido de Ricoeur) os nexos e as vinculações das situações e dos personagens que o texto colocava em cena por meio da narração.³⁸⁸ Afinal, como prescrevia o famoso manual de José Maria Velho da Silva, “a historia não deve parecer formada de partes sem nexos”, de maneira que deve ser composta como uma matéria “que dê a idéa de uma cousa única e inteira; conhecendo como um systema de governo nasceu dos acontecimentos que o precederam, e como tem dado em resultado outros que se lhe seguem”.³⁸⁹ À parte as minuciosas regras de composição do “genero”, o próprio cônego, aliás, assinalava que a sua obra seguiria “sempre a ordem chronologica”: uma passada de olhos no índice permite, por certo, notar a preocupação do autor:

Lição I) Descobrimento
Lição II) O Caramuru
Lição III) Martim Affonso de Souza, fundação de S. Vicente

³⁸⁶ FERNANDES PINHEIRO, J. C. **Episódios de historia patria contados á infancia**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1860a.

³⁸⁷ *Ibid.*, p. VI.

³⁸⁸ RICOEUR, P. **Temps et récit: l'intrigue et le récit historique**. Paris: Éditions du Seuil, 1983.

³⁸⁹ SILVA, J. M. V. **Lições de rhetorica para uso da mocidade brasileira**. Rio de Janeiro: Typ. da Escola de Serafim Alves, 1882. p. 221.

- Lição IV) Estabelecimento de Villegaignon
- Lição V) Armistício de Iperohy
- Lição VI) Fundação do Rio de Janeiro
- Lição VII) Incêndio de S. Vicente – Saque do Recife
- Lição VIII) Os Francezes no Maranhão
- Lição IX) Tomada e restauração da Bahia
- Lição X) Invasão dos Holandeses em Pernambuco
- Lição XI) Traição de Calabar – Vantagens dos Holandeses
- Lição XII) Emigração Pernambucana – Surpresa de Porto-Calvo
- Lição XIII) Viagem de Pedro Teixeira pelo Amazonas
- Lição XIV) O conde Maurício de Nassau – Glória dos Holandeses
- Lição XV) Amador Bueno ou a fidelidade Paulistana
- Lição XVI) Insurreição Pernambucana
- Lição XVII) Batalha dos Guararapes – Capitulação do Tabor
- Lição XVIII) O Bequimão
- Lição XIX) Os Palmares
- Lição XX) Os Paulistas e os Emboabas
- Lição XXI) Expedições de Duclerc e Duguay-Trouin
- Lição XXII) O Anhangüera ou o descobrimento de Goiás
- Lição XXIII) Sublevação das missões d'Uruguay
- Lição XXIV) Invasões Espanholas
- Lição XXV) Conspiração do Tiradentes
- Lição XXVI) Chegada da Família Real
- Lição XXVII) Guerra de Artigas – Incorporação de Montevideo
- Lição XXVIII) Revolução de Pernambuco
- Lição XXIX) Regresso de El-Rei
- Lição XXX) Proclamação da Independência e do Império

A colagem dos episódios (do Amazonas à província de São Pedro, desenha-se sobretudo um mosaico do Império na narrativa) procura superar a particularidade das histórias regionais diluindo-as no curso de um processo, cujo fundamento é a construção de uma “ordem do tempo” em que os acontecimentos, hierarquizados conforme sua singularidade no interior de um pretérito passado nacional, permitem a narração de uma *mudança orientada*, pautada na sucessão cronológica para não apenas pontuar os acontecimentos, mas fixá-los como componentes submetidos a uma unidade fundamental do enredo, tessitura da nação. Define-se, na linguagem de Pomian, uma “topologia do tempo” (estacionário, cíclico, linear, regressivo, progressivo), estruturando a temporalidade como categoria relacional entre o passado longínquo, o passado próximo, o presente e o futuro – o que situa o lugar do presente na totalidade da história, justificando as esperanças, as nostalgias e as angústias.³⁹⁰ A unidade da composição, ademais, alicerçada nos quadros da cronologia dos feitos pátrios, ganhava dinâmica na própria posição do narrador:

³⁹⁰ POMIAN, K. *L'ordre du temps*. Paris: Gallimard, 2001.

Prestai-me, meus meninos, atenção que quero contar-vos as mais importantes passagens da nossa historia, que muito vos importa conhecer. Foi descoberto pelos portugueses no anno de 1500 este grande império denominado Brasil, quando sobre elle reinava um venturoso monarca chamado D. Manoel.³⁹¹

Encerrava essa apresentação, feita quase em tom de epopeia, certificando aos alunos o compromisso moral com o Império, afirmando que “assim foi descoberto o paiz em que nascestes, e para cuja grandeza e prosperidade deveis contribuir”. Fernandes Pinheiro não se prende ao registro pontual da crônica nem do epítome, com marcante apelo mnemônico no ensino: constrói sua narrativa de história por meio do posicionamento do narrador, que a todo instante sinaliza os alunos como interlocutores, tomando a infância pelas mãos, guiando-a pelos meandros da narrativa dos nossos feitos, que, de partida, situa o presente imperial – o espaço nacional salvaguardado como espaço do Império – em um palco por onde os personagens da história desfilam, representam, ensinam. Função primordial do efeito pedagógico da narração dos tempos: quem toma a palavra? O mestre, o autor? Em qualquer caso, a narrativa jamais titubeia – apesar do tom de proximidade entre o narrador e os alunos (“meus meninos”), a situação está longe do prosaísmo cotidiano. A fala é um lugar de autoridade: depositário dos desenganos do tempo, o ar “conselheiral” do narrador colocaria diante dos olhos e dos engenhos infantis menos a velharia de um antiquário do que os cadafalsos do presente.

O tom, aliás, era muito semelhante do assumido na *História do Brasil contada aos meninos*, concebida pelo mesmo cônego Fernandes Pinheiro (sob o pseudônimo de Estácio de Sá e Menezes).³⁹² Escrita como livro de leitura para meninos e meninas (obra que, a exemplo dos *Episódios de história pátria*, também alcançaria várias edições), a narrativa seguia forma bastante semelhante à adotada nos *Episódios*: as lições (leituras), aqui, são contadas como um “conselho de pai”, já que o narrador apresenta-se como “um velho militar reformado, residente na província de Minas Gerais, quem chamaremos Mauricio”, que “havia ficado viúvo de uma virtuosa senhora, com quem por muitos annos vivêra na mais santa união, deixnado-lhe um casal e filhos”. A organização das matérias abordadas pela *História do Brasil* não destoava muito daquela forma de ordenação dos *Episódios* (exceto a extensão da cronologia, que nesta *História do Brasil* estende-se até o Segundo Reinado):

³⁹¹ FERNANDES PINHEIRO, 1860a, op. cit., p. 10.

³⁹² FERNANDES PINHEIRO, J. C. **História do Brasil contada aos meninos por Estacio de Sá e Menezes**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1870.

- Leitura I) Dos indígenas do Brasil
 Leitura II) Caracteres, crenças, usos e costumes dos Tapuyas
 Leitura III) Crenças religiosas dos Tupys
 Leitura IV) Solumnidades dos Tupys
 Leitura V) Usos, costumes e artes dos Tupys
 Leitura VI) Descobrimto do Brasil
 Leitura VII) Primeiras explorações
 Leitura VIII) Expedição de Martim Afonso de Souza - Primeiros Donatarios
 Leitura IX) Governo central da Bahia - Os primeiros jesuitas
 Leitura X) Fundação da cidade do Rio de Janeiro
 Leitura XI) Piratarias dos Inglezes no Brasil
 Leitura XII) Os Francezas no Maranhão
 Leitura XIII) Tomada e restauração da Bahia
 Leitura XIV) Invasão e estabelecimento dos Hollandezes em Pernambuco
 Leitura XV) Prosperidade do Brasil Hollandez - Governo de Mauricio de Nassau
 Leitura XVI) Insurreição Pernambucana - Expulsão dos Hollandezes
 Leitura XVII) Revolta de Manoel Beckman no Maranhão
 Leitura XVIII) Destruição dos Palmares
 Leitura XIX) Guerra civil entre Paulistas e Emboabas
 Leitura XX) Novas invasões Francezas no Rio de Janeiro
 Leitura XXI) Sublevação das missões do Uruguay - Expulsão dos jesuitas
 Leitura XXII) Invasões Hespanholas
 Leitura XXIII) Conspiração do Tiradentes
 Leitura XXIV) Chegada da Familia Real - Governo de D. João VI no Brasil
 Leitura XXV) Regresso d'El-Rei - Proclamação da Independencia e do Imperio
 Leitura XXVI) Reinado de D. Pedro I - Abdicação
 Leitura XXVII) Reinado de D. Pedro II - Minoridade
 Leitura XXVIII) Reinado de D. Pedro II - Maioridade

O texto alterna as narrativas do pai com notas de esclarecimento do vocabulário e uma rápida seção de perguntas e respostas em que os filhos (Eugenio, 14; Sofia, 12) colocam dúvidas sobre as temáticas. Ao passo que o narrador dos *Episódios* tomava o público leitor como interlocutor direto, nesta *História do Brasil* os jovens leitores apenas acompanhariam os ensinamentos e os diálogos entre o pai e os filhos:

Vou começar hoje, meus queridos filhos, um dos mais interessantes e uteis estudos a que vos podeis entregar, o d'este abençoado paiz onde tivestes a ventura de nascer. A vasta região que se estende desde as praias do Oceano Atlantico até os pés dos Andes, desde as margens do rio da Prata até as cabeceiras mais septentrionaes do Amazonas, e a que actualmente da-se o nome de Brasil, era antes da chegada dos Portuguezes habitada por muitas tribus selvagens que fazião umas ás outras guerras cruéis e exterminadoras, contribuindo por suas discórdias para a rapida conquista de sua patria.³⁹³

³⁹³ FERNANDES PINHEIRO, 1870, op. cit., p. 7.

À parte as considerações sobre os “selvagens” – tema que será analisado adiante –, por ora há ainda algumas considerações formais que podem ser mais bem desdobradas. A situação de interlocutores dos alunos no livro de Fernandes Pinheiro era, de fato, bastante particular: sobretudo nos *Episódios*, o cômico, em 179 páginas, condensaria narrativas ágeis, sem exercícios de memorização nem de repetição, sem questionários nem quadros cronológicos – o que facilitaria, inclusive, a adequação da obra como livro das aulas de leitura nas classes de instrução primária. O jovem Machado de Assis, certa vez, com boa dose de razão considerou que o cômico “não é, decerto, um talento criador, mas tem a discrição e a paciência para os trabalhos de compilação e investigação”.³⁹⁴ As temáticas exploradas nas histórias do Brasil escritas para a infância, de fato, não trariam nada de muito diferente (e a inovação nesse sentido com certeza nem era a proposta de Fernandes Pinheiro) da monumental obra de um Varnhagen e mesmo dos livros didáticos de um Joaquim Manoel de Macedo – a boa fortuna das edições do cômico, além do devido cuidado na linguagem empregada para a instrução/educação da infância, repousava, antes, na aproximação da narrativa aos alunos-leitores, seja tomando os jovens como interlocutores, seja permitindo que eles observassem o envolvimento de outros jovens (no caso da *História do Brasil contada aos meninos*) no enredo contado como um “conselho de pai”. É sob o pano de fundo dessa aproximação entre o registro escrito e o mundo dos leitores que a história será narrada, julgada, dramatizada – enfim, ordenada; ou literalmente “domesticada”, na expressão que Manoel Guimarães empregou para salientar a forma conferida pela narrativa às experiências para que o passado pudesse ser apreendido por uma comunidade de leitores/intérpretes.³⁹⁵

Outra obra contemporânea, por exemplo, optaria por via um pouco diferente: as *Lições de história do Brasil para uso das escolas de instrução primária*,³⁹⁶ de Joaquim Manoel de Macedo, apresentavam uma narrativa, por assim dizer, mais seca, sem as interlocuções do texto do cômico, sendo as lições ainda complementadas por um quadro de *explicações* (espécie de apanhado do vocabulário das lições, colocando aos jovens leitores, de forma pontual, o significado de nomes, títulos, expressões – “*Mestre de Aviz*, ou Grão-Mestre de Aviz, era o chefe da Ordem militar de Aviz [...] *Cosmographia* é a sciencia que se ocupa da descrição do universo”), uma lista de *perguntas*, nos moldes de uma tomada dos pontos

³⁹⁴ ASSIS, M. 22 de novembro de 1864. In: LEITE NETO, A.; CECILIO, A. L.; JAHN, H. **Machado de Assis: obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. T. 4.

³⁹⁵ GUIMARÃES, M. L. S. Escrever a história, domesticar o passado. In: LOPES, A. H.; VELLOSO, M. P.; PESAVENTO, S. J. (Org.). **História e linguagens: texto, imagem, oralidade e representações**. Rio de Janeiro: 7Letras; Casa de Rui Barbosa, 2006. p. 45-58.

³⁹⁶ MACEDO, J. M. **Lições de historia do Brasil para uso das escolas de instruccão primaria**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, [186-].

principais de cada lição (“Por que Portugal causou admiração ao mundo no século decimo quinto? Quem era o rei de Portugal no principio do século decimo quinto e em que anno começou a reinar?”),³⁹⁷ e um *quadro sinótico*, muito semelhante inclusive ao que o próprio autor empregaria nos dois tomos de sua obra de História do Brasil dirigida aos alunos do Imperial Colégio de Pedro II:³⁹⁸

<i>Personagens</i>	<i>Attributos</i>	<i>Fatos e acontecimentos</i>	<i>Datas</i>
D. João III, o Piedoso	Rei de Portugal	Manda estabelecer no Brazil um governo geral e fundar na Bahia uma cidade para capital	7 de janeiro de 1549.
Thomé de Souza	Notavel administrador e bom capitão portuguez	É nomeado governador-geral do Brazil Larga a sua esquadra de Lisboa	7 de janeiro de 1549 2 de fevereiro de 1549
Manoel da Nóbrega	Jezuíta de grande piedade e muito merecimento	Vem com Thomé de Souza trazendo mais seis Jezuitas de que é chefe Funda um collegio na Bahia, catechise selvagens e visita as capitancias coadjuvado por outros Jezuitas	1549 1549-1553

No livro destinado ao ensino primário, Macedo curiosamente terminaria a narração no capítulo XXXVI, com a “acclamação e coroação do imperador do Brasil. Guerra de Independência – 1822-1823”, seguindo nas três últimas lições os conselhos que prescrevia

³⁹⁷ MACEDO, [186-], op. cit., p.13-15.

³⁹⁸ MACEDO, J. M. **Lições de historia do Brasil para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo**. Rio de Janeiro: Typ. Imparcial, 1861. T 1.

acerca da imparcialidade no juízo dos tempos próximos (tema tão caro à escrita da história oitocentista): limitava-se a apresentar um índice cronológico da história do Império até 1852. Além do sempre delicado “juízo dos contemporâneos”, a própria espessura do livro (363 páginas) incomodava o autor, que advertia os leitores: “uma obra escripta para servir ao estudo de meninos não deve ser longa, e o nosso compendio á primeira vista desagradará pela sua aparente extensão”. Os artifícios pedagógicos (explicações, perguntas, quadros etc.) com que desdobrava a narrativa, no entanto, pareciam justificar o tamanho da obra, demarcando claramente as especificidades do público das aulas primárias:

Um menino que tem decorado uma lição nem por isso sabe a lição, para que a saiba é indispensavel que comprehenda o que exprimem, o que significão as palavras que repetio de cór; por esta razão annexamos no nosso compendio a cada lição algumas explicações, que o professor deve completar ajuntando a essas tantas outras quantas forem necessarias. Depois de bem comprehendida assim a lição, as perguntas destacadas põe em proveitoso tributo a atenção e a reflexão dos meninos, e emfim o quadro synoptico que elles devem reproduzir de cór na pedra ou no papel, grava na memoria toda a materia estudada.³⁹⁹

O método de Macedo, a bem da verdade, ilustrava uma tentativa de ultrapassar o ensino pautado na repetição mecânica das datas e dos grandes nomes (como forma pura e simples de memorização) no sentido de construir um exercício de compreensão da narrativa histórica.⁴⁰⁰ Retomava, na primeira lição (que chamou de “Idéas preliminares, 1412-1499”), o processo de centralização da monarquia portuguesa para, nos capítulos seguintes, balizar a narrativa nos processos referentes à formação do Brasil (“Descobrimto do Brasil”, “Primeiras explorações”, “Christóvão Jacques e Martim Affonso de Souza”, “Gentio do Brasil” etc.). Essa composição do quadro temporal, aliás, era muito semelhante à adotada por Fernandes Pinheiro: susenta-se a história pátria por meio de marcos próprios – abordagem que diferia, por exemplo, das *Lições de história do Brasil*, do célebre Antonio Alvares Pereira Coruja (membro do IHGB, autor de gramáticas latinas e de outros livros didáticos muito bem aceitos nas escolas primárias e secundárias).⁴⁰¹ A obra, destinada às aulas de leitura, pretendia fazer “uma divisão de épocas que melhor podesse ser compreendida; vão pois estas divididas em Reinados, e estes em Lições, contendo cada uma pequenos períodos”: o livro apresenta 40 lições ordenadas conforme a sucessão dos reinados – apresentava, por exemplo, os

³⁹⁹ MACEDO, [186-], op. cit.

⁴⁰⁰ Cf. MATTOS, S. R. **O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manoel de Macedo.** Rio de Janeiro: Access, 2000.

⁴⁰¹ CORUJA, A. A. P. **Lições de historia do Brasil.** Rio de Janeiro: Typ. do Figaro, 1877.

desenvolvimentos da capitania de Pernambuco no século XVI sempre à luz do período delimitado pelo reinado do cardeal D. Henrique. É o pilar da Coroa portuguesa que orienta a marcação temporal da história do Brasil até Pedro I – a forma da história desenha-se no tempo das sucessões monárquicas, como se a nação adentrasse uma temporalidade própria somente após a Independência (com os eventos posteriores, catalisados sob as figuras de Pedro I e de Pedro II), mantendo contudo o legado da civilização europeia como monarquia católica.

Em Fernandes Pinheiro, o lugar do presente é o eixo na formação da cronologia da história narrada. O cônego narra a história do Brasil como processo capaz de orientar uma temporalidade própria: toma o espaço brasileiro (demarcado pelo presente imperial) como condição prévia para encaixar os personagens e os eventos nos processos subjacentes à formação do presente. Cada lição destrincharia do novelo do tempo os rastros das origens de uma nação nos tempos. No Brasil oitocentista, a narração da origem era a tentativa de dar a ver, à jovem nação que se construía, a segurança de que a força por vezes “anárquica” do tempo não fazia do mundo sublunar um jogo de dados. Se as ações humanas prestavam-se a tiranias e revoluções, elas também podiam ser político e moralmente governadas por uma ordem de virtudes. Nas raias da história pátria, desenha-se uma compreensão da temporalidade do mundo tropical – como se nota na própria disposição das matérias do índice, Fernandes Pinheiro dului a narrativa no tempo dos eventos políticos, militares, profanos: é na ordenação da temporalidade que a história pátria encontra uma raiz que, como este trabalho pretende desdobrar, abria a possibilidade de justificação do presente imperial como ato providencial.

Ato que, portanto, deveria ser também fundacional para a origem de uma memória comum. Embora o passado narrado não tivesse sido vivido pelo público leitor, ele podia ser vivenciado (e tomado como possibilidade de *convivência* em um mesmo espaço cultural) nas dobras do presente como herança: como produção de identidade, como integração das memórias individuais em um mesmo curso de eventos, catalisado pela distensão do presente sobre o passado: trata-se de buscar essa espécie de “tempo perdido” da origem, de percorrer na narrativa os signos do aprendizado de um presente que se projeta no passado como um necessário *vir-a-ser* Império: escrever sobre a origem é, pois, tentar reencontrar a “essência” exata das coisas por meio de uma identidade cuidadosamente desdobrada sobre elas mesmas, que o tempo inscreve como continuidade – e a escritura certifica como história.⁴⁰² Os acontecimentos da história do cônego, embora retomados de tempos longínquos, falavam de

⁴⁰² Cf. FOUCAULT, M. Nietzsche, la généalogie, l’histoire. In: DEFERT, D.; EWALD, F. (Org.). **Dits et écrits**: 1954-1975. Paris: Gallimard, 2001. p. 1006.

perto aos alunos por meio de um, por assim dizer, “efeito de aproximação” que a própria composição da narrativa explicitava – a história escrita por Fernandes Pinheiro desenrola-se sob a marca da continuidade; desenha-se no espaço nacional, de modo que a identidade do presente é sempre tomada como desdobramento imediato de um passado entendido como processo cumulativo. Narrando, por exemplo, as escaramuças do século XVI entre os Tamoio, atiçados pelos franceses, e os Tupinambá, o cômico afirmava que

Medonha foi a peleja, meus meninos; ondas de sangue banhavam o sólo por onde hoje placidos caminhamos, e esses oiteiros, donde agora se debruçam graciosas chacaras, e então cobertos de espesso arvoredo, forão o theatro da lucta entre os Tamoyos e os Tupinambás.⁴⁰³

O que dá a tônica nas narrativas históricas que Fernandes Pinheiro dirige à infância é a colonização lusa. A participação negra nos grandes feitos em prol da pátria, por exemplo, apareceria de maneira muito discreta na luta contra os holandeses no século XVII: narrando o “tocante e lastimoso espetáculo a que apresentava esse heroico povo” de Pernambuco, “que depois de regar com seu sangue o sólo da pátria a desamparava para não vê-la escrava”, alertava: “figurai-vos, meus meninos, centenares de velhos, mulheres e creanças, enchando os ares com seus lamentos, supportando as torturas da fome [...] escoltados pelos índios de Camarão, ou pelos pretos de Henrique Dias”.⁴⁰⁴ A instituição da escravidão africana sequer é desenvolvida (menos ainda o tráfico negreiro) pelo cômico: quando a presença negra ganha um pouco mais de espaço na narrativa (no episódio sobre Palmares, por exemplo), o juízo de condenação aos “bárbaros” fazia-se flagrante: Fernandes Pinheiro ensinava que os homens de Palmares

Vivião de roubos, assaltando as fazendas da vizinhança, d’onde tiravão tudo de que precisavão [...] Poucas e vigorosas erão as suas leis, como acontece com os povos primitivos, ou semi-selvagens. Presidia o regimen do terror a essa republica negra, porque a subita passagem da escravidão para a liberdade poderia produzir a mais horrorosa anarchia. Era a sua religião uma mistura das praticas e ceremonias christãs com as barbaras superstições de suas terras.⁴⁰⁵

As célebres teses de Von Martius para a escrita da história do Brasil, por certo, passavam longe desses textos. Embora defendesse que os portugueses constituíam “o mais poderoso e essencial motor” para a constituição do Brasil (conferindo “as condições e

⁴⁰³ FERNANDES PINHEIRO, 1860a, op. cit., p. 43.

⁴⁰⁴ Ibid., p. 67.

⁴⁰⁵ Ibid., p. 104.

garantias moraes e physicas para um reino independente”), o naturalista acreditava que era “do encontro, da mescla, das relações mutuas e mudanças d’essas três raças” – pensando em negros, indígenas e portugueses – que uma história do Brasil seria escrita,⁴⁰⁶ de modo que grande erro seria “se se desprezassem as forças dos indigenas e dos negros importados, forças estas que igualmente concorreram para o desenvolvimento physico, moral e civil da totalidade da população”.⁴⁰⁷ Nos poucos livros escolares que davam ao menos alguma notícia da presença negra na formação do Brasil, o papel dos africanos era sempre minimizado: o *Epitome da historia do Brasil*, de Alfredo Moreira Pinto (então professor da Escola Militar da Corte), por exemplo, chegava mesmo a comentar algo sobre a escravidão (ainda que fosse somente para festejar que “actualmente um movimento salutar nota-se em nosso paiz. Trabalha-se com afinco para a extinção do elemento servil”);⁴⁰⁸ o autor, contudo, ensinando que apenas com os portugueses “inicia-se a nossa historia”, de modo que “a eles deve-se principalmente os esforços que produziram uma nação moderna e civilizada em território antes povoado e percorrido por broncas tribos nomades”,⁴⁰⁹ deixaria um lugar bastante secundário para os negros:

A raça negra foi a que menos influiu na formação, e o espirito da nova nacionalidade nada lhe deve, podendo apenas attribuir-se á sua influencia alguns preconceitos populares. Não se pode asseverar o mesmo da influencia exercida pela raça indigena que se manifestou na lingua, introduzindo no portuguez numerosos vocabulos, os quaes, reunidos á outras causas tem contribuido para differenciar a lingua fallada no Brazil da que se falla em Portugal; muitos dos seus habitos e usos passaram para os colonisadores, fazendo-se sentir esta influencia até na litteratura, e manifestando-se nas pioneiras producções litterarias do XVI século.⁴¹⁰

Além da pálida presença dos negros nas narrativas de Fernandes Pinheiro, a abordagem do lugar dos indígenas na história pátria restringia-se sobretudo aos primórdios da colonização, assumindo ares de descrição do exotismo e das errâncias daqueles grupos selvagens. A própria imagem destes, por exemplo, só ganharia algum reconhecimento na formação do Brasil em alguns episódios, como na ocasião em que, ao lado das hostes luso-brasileiras no contexto da invasão holandesa em Pernambuco, “mais de três mil moradores e perto de quatro mil indígenas aderirão ao convite de Mathias de Albuquerque esquecendo a

⁴⁰⁶ MARTIUS, C. F. Como se deve escrever a história do Brazil. *Revista do Instituto Historico e Geographico do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 24, 1845.

⁴⁰⁷ *Ibid.*, p. 382.

⁴⁰⁸ PINTO, A. M. *Epitome da historia do Brazil seguido de um pequeno dictionario biographico*. Rio de Janeiro: Nicolau Alves, 1884.

⁴⁰⁹ *Ibid.*, p. 7.

⁴¹⁰ *Ibid.*, p. 5.

ingratidão da metrópole; antepuzeram a fidelidade á vingança, e arriscarão-se aos perigos e azares”.⁴¹¹ O cônego, ademais, pintava um quadro bastante depreciativo dos indígenas: “como vivião em continuas guerras, rara era a *taba* que não fosse fechada por uma cerca de moirões, a que appellidavão de *cahiçáras* [...] Dava-lhes um sinistro aspecto as caveiras dos inimigos espetadas em páos a pique como padrões de sua anthropophagia”.⁴¹² Prosseguia, já na primeira lição, indicando:

Posto que fosse admittida a polygamia entre os selvagens do Brasil, quasi todos se contentavão com uma só mulher, e a melhor harmonia reinava entre os habitadores de uma mesma cabana. Sua condição porém era desgraçada, como por toda parte em que não domina o Evangelho, e muitas mãis julgavão praticar um acto de caridade afogando suas filhas ao nascer [...] Figurai-vos, meus meninos, o terrivel espetaculo que apresentarião essas hordas bellicosas percorrendo as matas virgens, atravessando os caudalosos rios, pintados de vermelho e preto os corpos, ornadas as frentes de cocáes de pennas vermelhas e amarellas, chocalhando-lhes nos tornozelols e pés guizos que tenião como cascaveis, cingidos os rins com seus *enduapes* (cinto de pennas), defendidos pelos seus escudos, cobertos de pelle de *tapir* (anta).⁴¹³

O cônego modelava a linguagem com discreto gosto pelo macabro, sugerindo inclusive analogias entre os “selvagens” e a natureza do trópico (cascaveis). Sobre o trato com os prisioneiros (dizia que “esmagavam-lhe um guerreiro o craneo [...] entregando palpitante cadáver ás velhas para esquartejal-o”, dando “os miolos ás crienças e pendurávão os craneos”), garantia à infância que “revelavão nelles absoluta falta de moral religiosa tão barbaras cerimonias, e tão cruéis usanças”.⁴¹⁴ Condenava os indígenas em nome da civilização, ponderando que “os prisioneiros, meus filhos, são entes sagrados, e as nações civilisadas respeitão sua vida e propriedades, caprichando em tratál-os com extrema brandura, suavizando [...] sua lastimável sorte”.⁴¹⁵ Os indígenas são descritos sob o signo da diferença, do inteiramente Outro que a civilização esquadrinha em categorias carregadas da estranheza do exótico: no compêndio de Alfredo Moreira Pinto, por exemplo, havia uma explícita preocupação em demarcar os traços físicos do “gentio do Brazil” – os “caracteres que apresenta o selvagem brasileiro são: estatura pequena, compleição forte e robusta; craneo e ossos da face largos e salientes; fronte baixa [...] dentes brancos, labios espessos, pescoço

⁴¹¹ FERNANDES PINHEIRO, 1860a, op. cit., p. 67.

⁴¹² Ibid., p. 12.

⁴¹³ Ibid., p. 13-14.

⁴¹⁴ Ibid., p. 16.

⁴¹⁵ FERNANDES PINHEIRO, 1870, op. cit., p. 22.

curto e grosso”.⁴¹⁶ Na *História do Brasil*, o cômego dividia os indígenas em “duas grandes raças: a dos Tapuyas, que habitava o interior do paiz, e a dos Tupys, que tinha suas aldeias ao longo da costa e dos rios navegaveis”. Descrevendo certas solenidades dos Tupi, Fernandes Pinheiro considerava que

No meio d’esse immenso tumulto os caraibebês avançavão e recuavão o compasso, e tomando um grande cachimbo enchião-o de petum, sorvião algumas fumaças que lançavão pela boca e pelo nariz, e incensando com ellas os guerreiros, repetião a cada um d’elles estas palavras: “Recebe o espirito da força para que possas subjugar os teus inimigos”. Prosseguindo em seus folguedos, lançavão as mais terriveis imprecações contra os ditos inimigos, cujos despojos julgavão de antemão possuir.⁴¹⁷

A visão bastante depreciativa dos indígenas de fato era marcante nos livros de história da época. Joaquim Manoel de Macedo também fazia eco a essas considerações, ensinando que “não havia verdadeira sociedade, nem leis, nem governo”, de modo que “o gentio não conhecia artes, nem sciencias, nem indústria; um ou outro recurso, e trabalho [...] urgido pela necessidade, e empregava com rudeza”. O gentio, afinal, “não tinha religião fundada em princípios: a idéa de um Ser Supremo denunciava-se n’elles pelo medo que lhes causava o trovão”: contraponto marcante com o que o próprio Macedo, no quadro de explicações que apresentava ao final de cada lição, definia como *civilização*: “instrucção de um povo nas artes e sciencias que podem fazer a sua prosperidade moral e material, isto é, que esclarecem o seu espirito”.⁴¹⁸ À luz de uma argumentação moralizante, o cômego Fernandes Pinheiro, nos diálogos entre o pai e os filhos na sua *História do Brasil*, ensinava:

Sophia – Onde estavão e o que fazião as mulheres dos prisioneiros durante essas horriveis cerimonias?

Mauricio – Assistião a todas ellas e por tudo mostrávão a mais viva curiosidade e interesse [...] D’este e muitos outros exemplos pôde-se concluir que o homem no estado da natureza é cruel e egoista, devendo á civilização os sentimentos nobres e generosos que o elevão sobre todos os outros animaes.⁴¹⁹

Posição interessante numa época profundamente marcada pelo debate “indianista”, que tomava as preocupações dos nossos homens de letras nos anos 1850 e 1860. Gonçalves de Magalhães, por exemplo, no intuito de reabilitar o “elemento indígena” aos “olhos da

⁴¹⁶ PINTO, A. M. **Pontos de Historia do Brazil organizados segundo o novíssimo programma dos exames geraes**. 3. ed. Rio de Janeiro: J. G. de Azevedo, 1876.

⁴¹⁷ FERNANDES PINHEIRO, 1870, op. cit., p. 22.

⁴¹⁸ MACEDO, [186-], op. cit., p. 54.

⁴¹⁹ FERNANDES PINHEIRO, 1870, op. cit., p. 25.

philosophia e da historia”, defendia que “o homem mesmo selvagem não deixa por isso de ser um ente racional e moral”.⁴²⁰ Defesa enraizada em uma concepção da história que procurava demonstrar como “a civilização mesma é o resultado da bôa natureza humana, que tende sempre a aperfeiçoar-se”: ao indígena “falta nesse estado o desenvolvimento da intelligencia nas sciencias e nas artes, e algumas grandes virtudes, raros dotes de bem poucos entre os povos civilizados, em compensação porém o não mancham grandes vícios e crimes que entre estes se observa”.⁴²¹ O futuro visconde de Araguaia, enfim, argumentava que

O elemento europeu que constitue huma parte da população do Brasil, e ao devemos o incremento da nossa civilização, tem por si a historia gloriosa dos seus antepassados, desde que herdeiros dos remanescentes da civilização grega e romana que combateram, deixaram por esse mesmo combate o estado selvagem em que viviam. Esse elemento não necessita hoje de reabilitação aos olhos da philosophia [...] No mesmo caso porém se não acha o elemento indigena, a quem muitos negam não só a sua importancia na população, colonisação e prosperidade do paiz, como tambem as noções de Deos e de justiça e alguns nobres sentimentos, que naturaes julgamos no homem, e não o producto da cultura, e do artificio social.⁴²²

Nas histórias de Fernandes Pinheiro, a colonização portuguesa, mais do que instauração de uma sociedade política em contraste com o tal “estado da natureza”, implicava uma obra de civilização, que, além dos melhoramentos técnicos e materiais, resultaria no cultivo das virtudes: na garantia da história de uma terra, feita Império, zelada pelos preceitos da religião. A história do Brasil configura-se em uma temporalidade progressiva em que o decorrer da colonização complexifica o assente humano nas novas terras. Civilização, por certo, emoldurada por um Brasil naturalmente portentoso, já que “fáceis erão os meios de subsistencia em terra tão fértil como a nossa”.⁴²³ A tematização da terra como grande e civilizado Império circundado de opulência era bastante recorrente nos livros escolares de história: Salvador Henrique Albuquerque, em compêndio aprovado pelo Conselho Diretor da instrução pública de Pernambuco, asseverava:

Todas as possessões portuguezas de então, formão hoje o grande Imperio do Brazil, que occupa a parte mais oriental da America meridional [...] Nenhum paiz do mundo é mais rico e admiravel. O seu interior é uma immensa floresta; poucas regiões do mundo são regadas e vivificadas com tanta profusão. Conta grandes rios, sobre os quaes prima o Amazonas; lagôas e

⁴²⁰ MAGALHÃES, D. J. G. Os indígenas do Brasil perante a história. **Revista do Instituto Histórico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 23, 1860.

⁴²¹ Ibid., p. 29.

⁴²² Ibid., p. 6-7.

⁴²³ FERNANDES PINHEIRO, 1860a, op. cit., p. 12.

ilhas notaveis; portos importantes [...] multiplicadas raças de animaes; e uma immensa quantidade de mineraes e vegetaes, que formão a sua inesgotavel riqueza.⁴²⁴

Prosseguindo com o quadro daquela natureza exuberante – certamente um respingo do “motivo edênico” tão presente no nosso imaginário social –,⁴²⁵ o cônego afirmava que “logo que se soube na Europa da existência da abençoada região que a Providencia revelara a Cabral, grande numero de aventureiros se encaminhou para ella, com o fito de rapidamente enriquecerem-se”.⁴²⁶ Não chegaria, no entanto, a considerar todas as investidas contra a América Portuguesa como decorrentes da fome de riquezas nem dos prodígios naturais: comentando a investida francesa de Villegaigon no Rio de Janeiro, considerava que

Motivos religiosos foram os que trouxerão a primeira colonia franceza ao Rio de Janeiro. Mais tarde, meus meninos, sabereis quaes forão os motivos ou antes os futeis pretextos, que levárão um frade agostiniano por nome Martinho Lutero, a erguer o brado da revolta contra a igreja de Christo; por agora basta que saibais que Calvino, um dos imitadores do apóstata saxonio, introduzio a sua heresia em França quando ahi reinava Francisco I, lançando desta arte as primeiras sementes da discordia no *reino christianissimo*.⁴²⁷

Fernandes Pinheiro não se preocupa em discorrer sobre os acontecimentos que levaram à Reforma protestante, tampouco analisar de maneira mais detida das lutas religiosas que tomariam a França nos séculos XVI e XVII. Escrevendo para as salas primárias, apresentava a história como a imanência de um enredo que precisava apenas, por meio da inteligência e da crítica do historiador, ser atestado pela razão: qualquer que fosse o estudo nas aulas mais avançadas da Reforma religiosa – desde que “criterioso” –, bastaria que os alunos encaixassem as lições do cônego sobre a investida francesa no encadeamento factual da história europeia para que pudessem compreender o período. Essa forma de abordagem, por exemplo, também permitiria que o autor comentasse os saques de São Vicente e do Recife (1591-1595) apenas afirmando que “na época em que ocorrerão os acontecimentos que passo a narrar-vos era o Brasil colonia hespanhola: sobre elle pesava o sceptro de D. Filipe II” – de modo que narrativa se desenrola sem qualquer comentário sobre o processo de formação da União Ibérica.⁴²⁸ Ademais, as escaramuças com os franceses demonstram a forma como, na

⁴²⁴ ALBUQUERQUE, S. H. **Compendio de historia do Brasil**. 3. ed. Recife: De Lailhacar, 1878.

⁴²⁵ Cf. CARVALHO, J. M. O motivo edênico no imaginário social brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 38, 1998.

⁴²⁶ FERNANDES PINHEIRO, 1860a, op. cit., p. 25.

⁴²⁷ Ibid., p. 26.

⁴²⁸ Ibid., p. 41.

narrativa do cônego, a temporalidade marcada pelos feitos pátrios abre-se, a todo instante, às interferências da Providência: sobre o episódio da tomada do forte Coligny, afirmava que a vitória de fato cabia aos portugueses “graças ao Todo Poderoso por tão assinalado favor”.⁴²⁹ Somava-se a este apelo providencialista feito pelo narrador dos *Episódios* a clara condenação da empresa francesa pela via religiosa, temendo ver a unidade da colônia cindida: posição que muito se parece, aliás, com a narrativa de Varnhagen acerca do mesmo evento: “mas melhor o tinha disposto a Providencia em favor da futura unidade da actual nação brasileira, que fala toda a mesma língua, e professa, Deus louvado, a mesma religião”.⁴³⁰ Difícil assegurar a inspiração do cônego no texto de Varnhagen – pelo que informa Joaquim Norberto em notícia publicada na *Revista Popular* e depois adicionada às edições da B. L. Garnier dos *Episódios*, o cônego teria buscado em textos de muitos autores (Gandavo, Simão de Vasconcelos, Léry, Thevet, Barleus, Jaboaão, Rocha Pitta, Southey, Ferdinand Denis, frei Gaspar da Madre de Deus etc.) os subsídios para escrever seu livro didático sobre a história do Brasil, mas Norberto não faz qualquer alusão ao historiador sorocabano. Não parece de todo fora de propósito, contudo, negar alguma influência, uma vez que a *História geral do Brasil* (além de bastante admirada por Fernandes Pinheiro) servia como importante referência para autores de livros escolares (a exemplo de um Joaquim Manoel de Macedo), e o próprio cônego certa vez registrara que a obra de Varnhagen “é o mais seguro e abundante manancial de factos que conhecemos; e não raro nos havemos utilizado de seus thesouros para a composição dos nossos mesquinhos trabalhos”.⁴³¹

O certo é que, além da leitura de textos calcados na erudição da nascente pesquisa documental – como um Varnhagen (que “feliz concurso de circunstancias permitiu que perlustrasse os archivos nacionais e estrangeiros, manuseasse ignotos códices, e encontrasse o fio da verdade no labytintho das conjecturas”), por exemplo –,⁴³² a escrita da história pátria do cônego Fernandes Pinheiro claramente demonstrava as estreitas vinculações entre a história e a literatura: nos *Episódios*, ao final de algumas lições, o narrador sugeria indicações de leitura, destacando, por exemplo, Santa Rita Durão, Basílio da Gama e a *Confederação dos Tamoyos*, de Gonçalves de Magalhães: embora não necessariamente assumisse integralmente ao longo do texto, por exemplo, as posições do indianismo de um Magalhães (como é possível perceber pela forma com que o cônego retrata os indígenas), nem se deixasse levar pelo conhecido

⁴²⁹ FERNANDES PINHEIRO, 1860a, op. cit., p. 36.

⁴³⁰ VARNHAGEN, F. A. *Historia geral do Brazil*. Madri: Imprensa da V. de Dominguez, 1854. T. 1. p. 231.

⁴³¹ FERNANDES PINHEIRO, J. C. *Resumo de historia litteraria*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1873b. T. 2. p. 471.

⁴³² *Ibid.*, p. 471.

antilusitanismo do mesmo (mesmo partilhando aquele traço providencialista tão comum na época, que, no caso da luta contra os Tamoio, atizados pelos franceses, pendia até a epopeia de Magalhães à aceitação da vitória portuguesa “para o bem da unidade nacional e para o bom sucesso da fundação da cidade que seria a futura capital do Império”),⁴³³ ainda que se alinhasse a Magalhães no reconhecimento dos esforços catequéticos dos primeiros jesuítas.

Trata-se de uma época em que escrita da história e composição literária entrecruzavam-se na construção de um discurso sobre a nação: indicando *O Uruguai* e o *Caramuru*, Fernandes Pinheiro sugeria à infância épicos que, embora ainda atrelados à imaginação de além-mar (sem uma “ideia verdadeiramente brasileira”, ou, como diria no *Rapido estudo sobre a poesia brasileira*, faltava “o necessario arrojo para trilhar novas veredas”),⁴³⁴ eram importantes precursores do gosto pátrio e da tematização das coisas da terra – chegaria, inclusive, a juntar àqueles dois autores outros nomes (Claudio Manuel da Costa, frei Francisco de São Carlos, Francisco Bernardino Ribeiro, José da Natividade Saldanha etc.) que, por razões diversas, mereceriam compor o panteão do passado nacional em compilação (feita como livro didático “á juventude estudiosa”), justificando que “se demos preferencia aos poetas nacionaes, foi porque entendemos que desde os primeiros annos convem iniciar a nova geração nos gloriosos feitos dos seus maiores, e nas magnificências do abençoado solo que com dadivosa mão outorgou-lhe a Providencia”.⁴³⁵ O cônego, falando como um Ferdinand Denis (com quem, inclusive, trocava correspondências), buscava ensinar as bases para uma reformulação literária que adotasse “instituições diferentes das que lhe empozera a Europa. O Brasil experimenta já necessidade d’ir beber suas inspirações poeticas n’uma fonte que de facto lhe pertença”. Fernandes Pinheiro juntava-se, assim, à busca – tão comum na época de Magalhães, Varnhagen, J. M. Pereira da Silva, Alencar etc. – da “cor local”: chegava à “intima convicção” de que a nossa literatura era “um garfo do tronco portuguez”, “um ângulo que se afasta do seu vértice á proporção que se distancia a época do descobrimento e colonização, e pela força das causas que modificão a índole e os costumes de dois povos co-irmãos”.⁴³⁶

Assumia, como pressuposto, a tese (repetida, a bem da verdade, à exaustão após a publicação de Gonçalves de Magalhães na *Nitheroy*, em 1836) de que a independência política não acompanhara a independência literária: recomendava à infância na narrativa

⁴³³ PUNTONI, P. A Confederação dos Tamoyos de Gonçalves de Magalhães: a poética da história e a historiografia do Império. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 45, 1996.

⁴³⁴ FERNANDES PINHEIRO, J. C. *Rapido estudo sobre a poesia brasileira*. Biblioteca Nacional – Seção de Manuscritos. Localização: I-7, 19, 003.

⁴³⁵ FERNANDES PINHEIRO, J. C. *Meandro poetico*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1864b.

⁴³⁶ FERNANDES PINHEIRO, 1873b, op. cit., p. 293.

histórica, além daqueles que parte do nosso romantismo vislumbrava como precursores das letras pátrias (Basílio da Gama e Santa Rita Durão), a célebre epopeia de Magalhães, de 1856, autor que seria colocado no panteão dos “reformadores” (juntamente com Porto-Alegre, Gonçalves Dias), sobretudo a partir dos *Suspiros poéticos e saudades*, obra destinada “a abrir uma nova era á poesia brasileira”, conferindo tonalidades próprias à literatura nacional.⁴³⁷ Condensando literatura em livros que se pretendem de história, o cônego é um típico exemplo da interdependência entre aqueles campos (então entendidos como gêneros) na construção de um passado para a nação.⁴³⁸ Além da caprichosa história e de suas exigências (a preocupação primeira com a verdade, a imparcialidade, o distanciamento temporal etc.), fundamental também era pintar os feitos com “imaginoso estylo”. Afinal, “o merito e o esplendor de qualquer nação não se determina sómente por vastos e assombrosos feitos” – é preciso, sobretudo, que o espírito apreenda e narre sua fortuna:

Feitos memoraveis, pasmosos acontecimentos, grandiosos destinos não bastão para prender a attenção e determinar o juizo da posteridade; preciso é que suas victorias e façanhas sejam enobrecidas pelo imaginoso estylo de um Tito Livio; suas desgraças e decadencia commemorados por um Tacito, pois só assim occupará em nosso animo mais elevada plana do que essa multidão de povos que, indifferentes vemos desfilar no scenario da historia, alternativamente vencedores e vencidos.⁴³⁹

Retornando aos limites da história pátria, ensinar a nação à infância, para Fernandes Pinheiro, também era a oportunidade de mostrar aos jovens o papel dos indivíduos no curso dos eventos sob o juízo da posteridade. É assim que, no mesmo episódio da derrota dos franceses na Guanabara, o cônego contava que as “crueldades e perjúrios de Villegaignon merecerão de seus contemporâneos o epitheto de Caim da America, que foi confirmado pela posteridade”.⁴⁴⁰ Acrescentaria, ainda, em um dos diálogos da *História do Brasil*:

Sophia - Quais forão os actos de Villegaignon que lhe grangearão a alcunha de *Caim da America*?

Mauricio - Villegaignon [...] abjurára a religião catholica em que nascêra e fora educado, para se fazer protestante, afim de ganhar a protecção de Coligny, poderoso ministro de Henrique II. Quando porém soube que esse

⁴³⁷ FERNANDES PINHEIRO, 1873b, op. cit., p. 453.

⁴³⁸ Cf. MELO, C. A. **Cônego Fernandes Pinheiro**: um crítico literário pioneiro do Romantismo no Brasil. 2006. 614 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

⁴³⁹ FERNANDES PINHEIRO, 1873b, op. cit., p. 10.

⁴⁴⁰ FERNANDES PINHEIRO, 1860a, op. cit., p. 29.

ministro perdêra as boas graças do rei de novo passou-se para o catholicismo, com o proposito de lisongear o cardeal de Lorena.⁴⁴¹

Caim da América, “affrontoso, porém merecido nome”:⁴⁴² o narrador das histórias de Fernandes Pinheiro julga a história. Os personagens das narrativas assinadas pelo cônego fazem desfilar os exemplos pelo teatro nacional. A história do cônego era conhecimento útil, que instruía os jovens leitores ao passo que moralizava: educava, portanto. Se Villegaignon caíra em desgraça pela heresia e por, como se dizia na época, “sujeitar suas crenças à necessidade da ocasião”, o juízo do tempo não deixaria escapar ileso, por exemplo, um Cavendish, “um d’esses salteadores do mar, que havendo dissipado seu patrimonio, buscava em tão vil officio meios de vergonhosa subsistencia”.⁴⁴³ Fonte dos desenganos, a narração histórica também não deixaria a infância imprecavida contra as imprudências da sorte: na revolta de Beckman, apresentava “a história um tocante quadro da inconstancia da fortuna humana”: o homem “que ainda há pouco se via cortejado por todos, e cujo menor acesso cada qual se apressava em obedecer, é actualmente despresado: fugitivo, não encontra quem lhe dê guarida nessa terra pela qual se sacrificára”.⁴⁴⁴ Fazia questão, também, de dar notícia da fidelidade de Amador Bueno à monarquia: “assim terminou-se esta pacífica revolução, sem que uma só gota de sangue se derramasse [...] um admirável exemplo de fidelidade de que ainda hoje os paulistas justamente se honrão”.⁴⁴⁵ Os homens exemplares são inseridos em uma história, à qual a narração confere unidade, continuidade, constituindo, na interessante análise de Valdeci de Araújo, “um campo de experiência diferente da galeria de exemplos isolados”:

Paralelamente, as demandas por imitação do passado e dos feitos virtuosos perdem o caráter de repetição para assumir a dimensão da experiência. Esse conceito assume uma função central no relacionamento dos homens com a história. Não se trata aqui de conhecer um repertório limitado de situações e, a partir desse conhecimento, saber como se comportar quando de seu retorno, mas de acrescentar e acumular experiências produzidas no passado que devem garantir a superioridade do presente e do futuro.⁴⁴⁶

Moralizante e corretiva, a narrativa era a possibilidade de introduzir a infância ao panteão nacional tão cultivado pelos Institutos: é nesse sentido que Fernandes Pinheiro

⁴⁴¹ FERNANDES PINHEIRO, 1870, op. cit., p. 89.

⁴⁴² Ibid., p. 83.

⁴⁴³ FERNANDES PINHEIRO, 1860a, op. cit., p. 41.

⁴⁴⁴ Ibid., p. 101.

⁴⁴⁵ Ibid., p. 83.

⁴⁴⁶ ARAUJO, V. L. **A experiência do tempo: conceitos e narrativas na formação nacional brasileira (1813-1845)**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

constrói a imagem de um Anchieta que, marcado pelo romântico sacrifício cristão de civilizar uma terra bravia, resignava-se com “o penoso viver entre os bárbaros, as constantes lutas que de continuo com elles travava para debelar-lhes os máos instinctos” – esforços que “arruinavão cada vez mais a já enfraquecida saúde”.⁴⁴⁷ Além da completa abnegação aos interesses próprios, à imagem do virtuoso jesuíta somavam-se o cultivo das letras piedosas que dedicava em seus versos à Virgem (“na carência de papel e de tinta escrevia seus versos na arêa e decorava-os depois”) e o papel da religião como elemento apaziguador das desavenças na atuação do inaciano para a paz com os Tamoio (“surge enfim a aurora da liberdade, aceitão-se as condições propostas, e conclui-se esse famoso tratado”). Na *História do Brasil*, citaria recorrentemente trechos das missivas jesuíticas – sem, no entanto, indicar a fonte (afinal, como já alertava nos *Episódios*, “recorrendo as mais puras fontes deixei de citalas; por que entendi que n’um trabalho desse genero, a erudição seria deslocada”): abria aspas, alinhava à voz do narrador o parecer dos atores.

Os elogios à atuação da Companhia de Jesus ns primeiros tempos (tão presentes nos compêndios escolares de então) faziam-se também pela imagem de Nóbrega, que “merece honrosa menção nos annaes do Brasil, onde levantou a moral sobre os fundamenotos da religião e da sã política; sustentou a colônia vacillante e foi o verdadeiro legislador das Indias”.⁴⁴⁸ Interessante notar como à ação religiosa da Companhia no século XVI somava-se a confiança em sua função eminentemente civilizatória para o futuro do Brasil: mesmo nas *Lições de história pátria*, de Américo Brasiliense, obra em que o peso da religião é bastante relativizado (originalmente organizadas como preleções do autor no colégio S. João em Campinas), o autor elogiaria aqueles que “nas mattas [...] onde antes não tinha posto os pés o homem civilizado, plantavam a cruz no sólo povoado de selvagens, e pacificamente encetavam a obra da regeneração”, reconhecendo que

[...] as justas censuras, que em geral a Companhia de Jesus mereceu pelos desvarios, que cometteu, não pódem ser extensivas aos Nobregas, aos Anchietas e outros, que revelaram desinteressada dedicação na propaganda dos preceitos do Evangelho, na educação dos povos, e procuraram pelos meios pacíficos e persuasivos a realização daquelles fins. Verdadeiros heroes eram esses que no Brazil se impregnavam na cathequese dos indigenas contrariando as exageradas e criminosas ambições dos colonos, que perseguiram os selvagens e os reduziam á escravidão.⁴⁴⁹

⁴⁴⁷ FERNANDES PINHEIRO, 1860a, op. cit., p. 34.

⁴⁴⁸ ALBUQUERQUE, 1878, op. cit., p. 18.

⁴⁴⁹ BRAZILIENSE, A. *Lições de historia pátria*. 2. ed. São Paulo: Typ. da Provincia, 1877.

Matizava as ações dos inacianos de maneira semelhante à já comentada abordagem de Fernandes Pinheiro nos textos do IHGB: diferenciava, com a pena apimentada pela querela religiosa que sacudira o Império nos anos 1870, os primeiros jesuítas dos modernos, que “rodeados de todos os commodos da vida, tratam de satisfazer seus illegitimos intentos, e os de seus superiores [...] escrevendo pastoraes contra maçons, contra os sectarios das idéas liberaes, e condemnando os mais nobres instinctos”.⁴⁵⁰ De qualquer forma, é com a instauração do governo-geral em 1549 (e o desembarque dos primeiros jesuítas), pois, que a nação teria assegurada sua futura unidade, basicamente, por duas vias: Joaquim Manoel de Macedo, em argumento aliás muito semelhante ao que o cônego Fernandes Pinheiro utilizaria em seus já comentados trabalhos do Instituto, ensinaria que D. João III deu “o golpe mortal no nascente feudalismo do Brasil, creando n’este vasto paiz um governo geral, centro de poder, que devia acudir a todas as partes, onde se annunciasse perigo, mas também centro de poder que se erguia sobre todas as capitancias”;⁴⁵¹ ao centralismo da autoridade da Coroa, Salvador Albuquerque adicionaria:

O longo espaço de quasi meio seculo em que o Brasil se achou abandonado, sem religião, não podia deixar de produzir as terriveis consequencias de todo o genero de vicios e de crimes. Aos missionarios jesuitas estava resevado o triumpho da restauração dos bons costumes, vencendo os obstaculos que oppunhão a avareza e o deshumanidade dos colonos portuguezes, em quem aquelles infatigaveis apóstolos acharão mais difficuldades a superar, que na justa vingança dos selvagens, por elles muitas vezes evitada.⁴⁵²

Nos textos de Fernandes Pinheiro essas duas balizas da civilização no trópico andavam *pari passu*: as formas do governo e os preceitos da religião. Os signos religiosos, aliás, anunciavam-se em todas as cerimônias e rituais da civilização: o cônego adornava as celebrações na capela de Belém, em março de 1500, afirmando que “durante toda a solemnidade esteve colocada sobre o altar a bandeira da ordem de Christo, a qual, depois de benzida, passou das mãos do rei para as de Cabral, em cuja cabeça via-se um riquíssimo barrete benzido pelo Papa”. É a dinâmica da colonização portuguesa, sempre demarcada pelos valores da religião, que retira o nascente país das brumas: Fernandes Pinheiro ensinava que os religiosos “empregarão quase sobrehumanos esforços para chamar ao grêmio da fé e da civilização os selvagens que vivem entregues á barbarie e ferocidade”. No vocabulário que

⁴⁵⁰ BRAZILIENSE, 1877, op. cit., p. 27.

⁴⁵¹ MACEDO, 1861, op. cit., p. 110.

⁴⁵² ALBUQUERQUE, 1878, op. cit., p. 12-13.

trazia ao pé da página, esclarecia aos jovens leitores que *barbárie* significava “grosseria”, ao passo que *ferocidade* era “crueldade, acto próprio de uma fera”.⁴⁵³ Prosseguia, afirmando que

Logo que, á força da paciencia, havião conseguido entrar no conhecimento d’essas tão difficeis, como complicadas linguas americanas, n’ellas pregárão, esmerando-se em dar a essas predicas a maior simplicidade; e d’est’arte conseguirão insinuar nos animos grosseiros d’essa gente as sublimes verdades da nossa religião.⁴⁵⁴

A religião, sobretudo, sedimentava a coesão e a unidade do povoamento na história do Brasil. Comentando o desembarque de missionários capunhinhos no antigo Norte, o cônego acreditava que “o benéfico influxo do christianismo cimentou com incrível rapidez a prosperidade da povoação”, de forma que os religiosos efetuaram “pasmosas conversões, e gradualmente abolirão os nefandos sacrificios humanos”.⁴⁵⁵ Além das bases morais para a organicidade de uma civilização no trópico, a religião apresentava as vastas terras do futuro Império como momento de abertura daquela então incógnita região (que seria, pois, *descoberta*) a uma nova época, providencialmente inaugurada pelo triunfo das navegações portuguesas. Macedo, por exemplo, anunciava:

O seculo decimo quinto acabava com estrondo, e parecia querer assim anunciar a nova época de progresso e de civilização, que apenas começava. Fôra um século preparador da regeneração da Europa, e tinha acendido enchentes de luz para guiar o espírito humano nos trabalhos de uma obra verdadeiramente providencial.⁴⁵⁶

Momento em que, na cronologia da história universal, abria-se a temporalidade de uma nação, que se inseria no curso do tempo intramundano, inclusive, a partir de marcações precisamente ensinadas aos alunos. O *Compendio de historia antiga*, de Cayx, mandado traduzir para uso do mesmo Imperial Colégio de Pedro II, por exemplo, indagava-se sobre os chamados “tempos ante-diluvianos” (que, garantia o autor, datavam da criação do mundo, 4963 anos antes do nascimento de Cristo): a obra prescrevia que uma análise dos tempos do mundo implicava, a princípio, revolver “quaes forão as opiniões dos antigos sobre semelhante assumpto”, julgando “os erros de seus philosophos”:

⁴⁵³ FERNANDES PINHEIRO, 1870, op. cit., p. 71.

⁴⁵⁴ Ibid., p. 72.

⁴⁵⁵ FERNANDES PINHEIRO, 1860a, op. cit., p. 47.

⁴⁵⁶ MACEDO, 1861, op. cit., p. 21.

Dizia Empedocles que era o mundo o resultado do choque, e combinação dos elementos; Pythagoras, Archytas de Tarento, e todos os discipulos da eschola Pythagorica ensinavão que o mundo sempre havia existido: tal era igualmente a opinião de Aristoteles [...] Embaraçados em seus raciocinios por invenciveis difficuldades [...] não sabião esses philosophos remontar á origem do mundo, e não podendo resolver os problemas [...] vendo que a existencia do homem pressupunha a anterior existencia de um ente semelhante, concluião que a especie humana, e com ella todos os objectos exteriores, não tinha tido principio: cegos que não vião a mao creadora do mundo.⁴⁵⁷

Para muitos compêndios escolares, aliás, os tempos do jovem Império inscreviam-se na própria antiguidade do mundo. Não à toa, nas muitas reedições das traduções de livros estrangeiros (sobretudo franceses) no Império (principalmente obras de “história universal”), os encarregados de levar a cabo as publicações adicionavam apêndices, capítulos, cronologias à história contada: remendavam os tempos, acrescentando aos textos originais os feitos posteriores. Na terceira edição brasileira do *Curso de História Universal*, de Jacques Louis Daniel, por exemplo, o encarregado da publicação (Joaquim Maria de Lacerda) escreveria, como continuidade da carreira do tempo (que começava com a narrativa bíblica da Criação e as antigas civilizações – egípcios, assírios, persas, fenícios), as notícias da “historia contemporanea”, em que Lacerda apresentava um resumo da história do Império (no caso da terceira edição, a narração estendia-se até 1887, com a viagem empreendida pelo Imperador à Europa).⁴⁵⁸ Em uma das reedições da obra de Jacques Edom (adotada pelo mesmo Colégio de Pedro II e parte da famosa coleção “Bibliotheca das Escolas”), dizia-se que, das sete idades do mundo (ou seja, “todo o tempo que decorreu desde a criação do mundo até nós), a primeira idade começou com o mundo, “4963 annos antes de Jesus Christo”, e terminou com o diluvio, no ano 3308 (durou 1656 annos). A segunda começou com o diluvio e terminou com a vocação de Abrahão (1012 annos). A terceira estende-se até a “sahida dos Israelitas do Egypto” (durou 651 annos). A quarta termina com a construção do templo de Salomão (673 annos). A quinta se encerra no cativeiro dos judeus na Babilônia e no édito de Ciro (476 annos). A sexta terminou com o nascimento de Cristo (516 annos). “A setima idade começou do nascimento de Jesus Christo. Tem já 1877 annos”.⁴⁵⁹ A estrutura cronológica explicitava a participação do presente no cerne de uma temporalidade que remontava à Criação do tempo bíblico.

No volumoso *Compendio de Historia Universal*, compilado por Justiniano José da Rocha, nosso célebre polemista das tribunas traçava o fio dos tempos situando a História

⁴⁵⁷ CAYX, C. *Compendio de Historia Antiga*. Rio de Janeiro: Typ. de J. Villeneuve, 1840.

⁴⁵⁸ DANIEL, J. L. *Curso de Historia Universal*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1889. 4 V.

⁴⁵⁹ EDMOND, J. *Resumo da Historia Sagrada*. Rio de Janeiro: Livraria Academica de J. G. de Azevedo, [18--].

Antiga (os “tempos primitivos”), as origens do mundo, em tempos “que não podem ser conhecidos, se não por quem quiser aproveitar a luz da verdade derramada pela Bíblia” –⁴⁶⁰ remetia, assim, a idade da criação temporal ao Gênesis, que “nos ensina que a principio Deus creou o mundo, tirou-o do nada por effeito de sua omnipotente vontade”. A marcação cronológica da história pátria em Fernandes Pinheiro fazia-se basicamente por meio dos eventos: é na curta duração, na colagem do tempo de atuação e de vida dos grandes nomes que a nação se faz passível de narração como história: o tempo da história universal, tomado por seus grandes nomes e “memoráveis acontecimentos”, por outro lado, marcava-se pelo conjunto de épocas. João B. Calógeras, no primeiro tomo do conhecido *Compendio da historia da Idade Média*, malgrado a sistematização das épocas e dos eventos da história do gênero humano, acreditava que “porém ella constitue uma só epopéa, um grande drama, cujos actores são os homens de todos os tempos e de todos os lugares da terra; só a nossa fraqueza nos obriga a dividi-la em actos e scenas”.⁴⁶¹ afinal, “os setenta séculos que decorrerão desde a criação do mundo, não os havemos de dividir em fracções iguaes, porque todos os séculos não tem o mesmo character, a mesma importancia”. O autor identificava no processo de expansão da fé cristã o processo fundamental para o entendimento do medievo: erigido a partir das ruínas da Antiguidade romana (quando “o egoísmo, a cobiça, o espirito d’anarchia substituíram os sentimentos nobres [...] tal era o estado do Imperio Romano na época em que os desvarios da mais hedionda corrupção solapaa todos os fundamentos da sociedade”),⁴⁶² o esplendor do mundo cristão permitia até que fossem arriscadas algumas conjecturas: “se a Arabia tivesse abraçado o christianismo com o mesmo ardor com que seguram as doutrinas de Mahomet, póde ser que os mais bellos paizes da Europa se tornassem tambem os mais felizes e os mais florescentes”, de modo que “a Asia e a Europa, em lugar das guerras terríveis [...] teriam talvez presenciado a mais ditosa união e progressão”.⁴⁶³

Na cordial resenha que o cônego publicou na *Revista Popular* acerca da obra de Calógeras, um dos pontos mais significativos do compêndio, segundo Fernandes Pinheiro, consistia no sucesso com que o autor “moldurou a cognomidade idade média com factos bastante salientes para constituir uma época”.⁴⁶⁴ Subjacente ao desenvolvimento e à formação do mundo cristão, o autor preocupava-se em ensinar aos jovens engenhos as balizas da história medieval:

⁴⁶⁰ ROCHA, J. J. *Compendio de Historia Universal*. Rio de Janeiro: Typ. do Regenerador, 1860. 4 V.

⁴⁶¹ CALÓGERAS, J. B. *Compendio da historia da Idade Media*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1859.

⁴⁶² *Ibid.*, p. 13.

⁴⁶³ *Ibid.*, p. 196.

⁴⁶⁴ FERNANDES PINHEIRO, J. C. Resenha. *Revista Popular*, Rio de Janeiro, t. 1, 1859b.

A propagação da fé christã, a invasão dos barbaros, a quêda do imperio, eis os grandes factos que abrem uma nova época para a humanidade, entretanto são muito extensos e vagos para que lhes possamos marcar uma data fixa [...] Instrumentos visiveis da Providencia são estes barbaros que levaram ao cabo os miseros avances de Roma e fundaram estados christãos. Começaremos pois a nossa narração desde quando elles se estabeleceram no interior do imperio, e acabaremos na época em que ficaram definitivamente organisadas as novas monarquias nascidas da invasão, em que o alfange de Mahomet decepou em Bizancio o ramo abastardado da arvore romana; em que, finalmente, o descobrimento da America abriu um campo mais vasto aos progressos da civilisação christã.⁴⁶⁵

A temporalidade do mundo tropical é, pois, providencialmente inserida nos meandros da história universal. Atestado da unidade do enredo narrado e acumulado pelos tempos, a escrita da história encaixava as épocas como uma mudança perfeitamente orientada. Didaticamente, fundamentava a existência de uma civilização no Império no curso da antiguidade das coisas no mundo – o advento das novas terras, pois, emparelhava-se no fio do decorrer das éras. As origens da nação, pois, enraízam-se nos desígnios dos tempos da civilização ocidental: traça-se um *continuum* para a ordem das coisas na longa sucessão dos séculos. O momento originário é também o momento da criação: no Brasil imperial, trata-se de ensinar a integração da própria história à marcha do mundo ocidental com a colonização portuguesa do século XVI. Fato que situa a escrita da história do Brasil em uma tensão fundamental: a vida nacional, em Fernandes Pinheiro, não é forma imediata da Criação, do grande tempo da história universal; é somente a partir da integração com a história ocidental – da narração, portanto, da temporalidade profana dos eventos decorrentes da presença civilizacional europeia – que a temporalidade do mundo tropical constrói-se como continuidade daquela boa-nova do cristianismo.

É somente com esse mergulho no século que a história pátria encontra uma raiz que, embora dissociada da gênese do mundo pela duração, abria a possibilidade de justificação do presente imperial como ato providencial. Calógeras considerava que

[...] o christianismo não é um acontecimento simples, coévo da queda do imperio, ou limitado a uma certa época; e pois que elle domina os factos, exercendo sobre elles occultamente o seu benefico influxo, uma breve exposição dos principios do Evangelho deve figurar á testa das luctuosas narrações dos incendios e das carnificinas, como o pharol que no meio da tempestade indica ao navegante o porto da salvação.⁴⁶⁶

⁴⁶⁵ CALOGERAS, 1859, op. cit., p. 5.

⁴⁶⁶ Ibid., p. 4.

O tempo do Império significa, pois, a conservação dessa longa herança dos tempos, que coloca a América no curso das idades do mundo. O tempo bíblico entrelaça-se com as épocas que atestam a antiguidade do mundo, posicionando a narração e a conservação das particularidades nacionais do Império na herança do mundo cristão. Fernandes Pinheiro, nesse sentido, ensina no seu já apresentado *Catecismo da doutrina cristã*,⁴⁶⁷ originalmente concebido para as aulas do Instituto dos Meninos Cegos da Corte (mas largamente distribuído pelas escolas provinciais e da própria Corte), uma ordenação moral das ações no presente: além de fundamentá-las nos preceitos dogmáticos e do próprio respeito ao culto (como não poderia deixar de faltar em um catecismo daqueles tempos), traçava como pano de fundo para a orientação do “bem viver” no presente uma retomada da história: fundamentado na narrativa bíblica, o cônego diluía na autoridade dos preceitos o tempo dos episódios fundadores da civilização (a Criação, a queda do primeiro homem, Caim, Abel, Torre de Babel, Abraão, ascensão de Cristo etc.).⁴⁶⁸ Introduzia os jovens alunos na narração dos tempos por meio da fórmula, aliás, bastante recomendada: seguia, por exemplo, a orientação geral do anônimo manuscrito (concebido em formato de lições para a infância) de um professor (que consta em meio aos papéis aprovados pela Inspeção geral de instrução da Corte, em 1859, para o ensino nas aulas primárias):

Menino! Há um Deus, que creou o ceu e a terra e tudo quanto nella existe. Que separou as aguas da terra. Que creou os astros no firmamento para que dividissem o dia da noite e signalassem os tempos, as estações, os dias e os annos [...] Neste mais do que abreviado resumo encontra o menino a historia do mundo, e d’ella tirará a consequencia de que ha um só Deus verdadeiro creador e senhor de todas as cousas, fonte de Sabedoria e de Moral, e que por elle vivemos e morremos.⁴⁶⁹

Fernandes Pinheiro aponta o presente como intersecção entre as origens da civilização no trópico (com o anúncio da religião e a integração das terras então bravias ao caminhar da história universal) e os prenúncios de um sentido para a construção de uma temporalidade ao acontecer como “história pátria”: a Independência, nesse sentido, assume ares de acontecimento fundador para que o tempo possa ser narrado como uma mudança orientada. O passado, dessa forma, não é tomado como uma “etapa ultrapassada”, mas como um “campo

⁴⁶⁷ Cf. “CAPÍTULO 1 – 1.1 Um Império em palavras”.

⁴⁶⁸ FERNANDES PINHEIRO, J. C. *Catecismo da doutrina christan*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1857.

⁴⁶⁹ Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, Notação 11.1.16 – Instrução Publica – Adopção e aprovação de livros (1859). p. 72.

de experiências” que, sempre iluminado pelo presente, traz a figura total de uma *identidade*. Por isso a Independência sinaliza um marco de “abertura epistemológica”, um evento a partir do qual todo o passado colonial pode ser compreendido como a formação da nacionalidade.⁴⁷⁰ O cônego acreditava que “senhoreando a mais bella porção da America Meridional, o Brasil deveu ainda á divina Providencia o escapar aos horrores da guerra com que seus irmãos da raça hispano-americana assegurarão a sua independencia”.⁴⁷¹ Ensinava que, em face das tentativas recolonizadoras das cortes de Lisboa,

[...] que terminantemente lhe prescrevião a sua ida para a Europa, com solemne reprovação de todos os seus actos. Vierão esses decretos dissipar as ultimas duvidas e hesitações; e capacitando-se que nenhuma conciliação era possível, tomou afoutamente a resolução de quebrar o ultimo elo da cadeia que ainda nos prendia á metropole, e cheio de entusiasmo bradou: - Independencia ou morte! - palavras magicas que echoarão de uma extremidade á outra do nosso Brasil e que de uma vez para sempre lhe assegurarão a emancipação política. Gravai em vossas memorias tão faustosa data: e foi ella a 7 de setembro de 1822.⁴⁷²

Erguia, assim, o marco da história na memória do Sete de setembro, colocando Pedro I como personagem central de um processo político cuja finalidade já se anunciava: a unidade de uma nação previamente garantida pelo brado que ecoaria “de uma extremidade á outra do nosso Brasil”. É sob a figura do futuro monarca que a história dilui o particularismo das províncias, de modo que é por todo o Brasil (toma como referencial a unidade do presente imperial, distendendo-a sobre o passado) que os novos tempos anunciam a originalidade da temporalidade do jovem país no “concerto das nações”. A centralidade de Pedro I na história contada pelo cônego fazia-se ainda mais saliente ao passo que, conforme o próprio narrador prescrevia ao aluno, “nas epochas de effervescencia popular mais penosa se torna a difficil tarefa de governar, e maiores habilitações exigem-se dos timoneiros políticos”: “enthusiasta pela gloria, o enérgico e corajoso D. Pedro parecia destinado pela Providencia para fundador d’um grande imperio”.⁴⁷³ A história do Brasil caminhava, pois, para o caminho da justa ordem:

Retalhado por dissensões civis gemia Pernambuco sob o jugo das tropas constitucionaes [...] Correrá o sangue brasilico na Bahia [...] Lavrava a

⁴⁷⁰ Cf. ARAUJO, 2008, op. cit., p. 155.

⁴⁷¹ FERNANDES PINHEIRO, J. C. **Resumo de historia contemporanea desde 1815 até 1865 por um Professor**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1866. p. 15.

⁴⁷² FERNANDES PINHEIRO, 1870, op. cit., p. 252.

⁴⁷³ FERNANDES PINHEIRO, 1860a, op. cit., p. 173.

discordia em todos os angulos da Terra de Santa Cruz e geral era a inquietação dos espiritos. Oscillava o pendulo dos nossos destinos entre a anarchia e a recolonisação. Não permittiu porém Deus que entre esses dous escolhos naufragasse a nossa bella patria. Inspirou sabias medidas ao principe-regente e ellas nos salvarão.⁴⁷⁴

Recomendava, enfim, que

Proclamada a independencia, inaugurado o imperio justo é que ponha também termo a minha tarefa. Difficil é fallar dos vivos, ou daquelles cujos tumulos estão ainda tepidos: para elles não começou o juizo da posteridade. Vós, meus meninos, que tivestes a ventura de nascer nos novos tempos abençoai os nomes dos obreiros da civilisação, que vos derão uma patria, dotando-a de livres instituições, e completai seu generoso pensamento tornando prospero o Brasil que elles tanto amarão.⁴⁷⁵

Já na sua *História do Brasil*, ensinaria, afinal, que “interpretando a vontade popular, annunciou o senado da câmara [...] que o príncipe regente seria proclamado [...] imperador constitucional do Brasil”.⁴⁷⁶ Consturía uma sincronia entre o povo e o imperador numa mesma representação decorrente do marco fundacional da nacionalidade (Sete de setembro): é sobre essa imagem que o cônego assenta a soberania do Estado imperial.⁴⁷⁷ É possível perceber, em Fernandes Pinheiro, certas tensões do vocabulário político que Lucia Pereira das Neves salientou na análise dos compêndios de história de Abreu e Lima (1845) e Caetano Lopes de Moura (1860).⁴⁷⁸ A abordagem histórica do cônego – tanto nos *Episódios* (1860) quanto na *História do Brasil* (1870) – trata a ideia de “povo” e de uma “vontade popular” de maneira bastante amorfa (como categorias genéricas, sem esmiuçar seus componentes), deixando entrever apenas que o “popular”, *grosso modo*, se situava na cisão entre o que Lucia Neves chamou de “um país ideal e um país oficial, traduzido pelo divórcio entre as elites cultas e a massa excluída”.⁴⁷⁹ O povo de Fernandes Pinheiro era a massa de anônimos da história, adquirindo lugar na narrativa somente a reboque dos grandes nomes da história pátria: é nesse sentido que, celebrando a unidade conquistada com a derrota da Farroupilha, o cônego informava que

⁴⁷⁴ FERNANDES PINHEIRO, 1860a, op. cit., p. 177.

⁴⁷⁵ Ibid., p. 179.

⁴⁷⁶ FERNANDES PINHEIRO, 1870, op. cit., p. 253.

⁴⁷⁷ Cf. LYRA, M. L. V. Memória da Independência: marcos e representações simbólicas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 15, n. 29, 1995.

⁴⁷⁸ NEVES, L. M. B. P. A história para uso da mocidade brasileira. In: CARVALHO, J. M. (Org.). **Nação e cidadania no Império**: novos horizontes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

⁴⁷⁹ Ibid., p. 66.

Um facto bem singular se deu na terminação d'essa guerra, e foi elle que os odios e vinganças, que quasi sempre se prolongão muito além da cessação do ruido dos annos, desaparecerão tão felizmente e de tal modo foi sincera a reconciliação, que havendo o imperador e sua virtuosa consorte visitado a provincia, logo em seguida da pacificação [...] forão geral e entusiasticamente recebidos por toda a população, sem a minima distincção de partidos.⁴⁸⁰

Em certos momentos da sua *História do Brasil* (1870), a bem da verdade, já intitularia o *povo* (como contraparte do poder investido ao monarca) de *cidadãos* (ênfatizando, assim, a pertença a um pacto político fundamental, base moderna para se definir a nação –⁴⁸¹ vocábulo, ainda, empregado em detrimento, por exemplo, do antigo e indiferenciado termo *concidadãos*) nos episódios da guerra contra “a arrogância e a insensatez do dictador paraguayano Francisco Solano Lopez”:

A justa indignação causada por tantos insultos e offensas, facilitou a tarefa do governo imperial, quando teve de chamar ás armas os cidadãos em defesa da honra e dignidade nacionaes. Uma alluvião de voluntarios correu de todos os pontos do Imperio: todas as classes da nossa sociedade emulárão em patriotismo e dedicação [...] Logo que constou ao imperador que as hordas paraguayas talavão a provincia do Rio-Grande, não pôde reprimir a sua impaciencia de ir pessoalmente animar os heroicos defensores da pátria.⁴⁸²

Sobretudo nos *Episódios*, o cônego ensina à infância uma história em que a Providência interfere: elemento que na *História do Brasil* já se faz mais pálido. Às incursões providencialistas na definição da história pátria e na garantia da ordem imperial no pós-1822, o cônego revestiria sua história com a participação da “vontade popular” e dos nascentes “cidadãos”. Trazia para a terra a legitimação do Império. Falamos dos tempos em que a *Encyclopédie*, de Diderot e d’Alembert, no oitavo tomo já lograra sistematizar que a história não dizia respeito a um tempo único, mas dividia-se em sagrada e profana, entre os feitos das civilizações e as narrativas da intervenção divina desde os tempos bíblicos: o próprio ensino de história no Império, aliás, de algum modo demarcava a história sagrada (orientada pela narrativa bíblica) da história profana (seja história pátria ou universal). O tempo sagrado do Império é menos a retomada do texto bíblico ou um plano da Providência –

⁴⁸⁰ FERNANDES PINHEIRO, 1870, op. cit., p. 294.

⁴⁸¹ Uma concepção antiga da nação (entendendo-a como reunião de povos que obedecem a uma mesma lei, falam uma mesma língua etc.; em contrapartida com sua acepção moderna, fundamentada em um grupo de indivíduos representante de uma “vontade geral”) poderia ser exemplificada nas *Lições* de Joaquim M. de Macedo, que definia: “nação é um grande número de famílias que habitão o mesmo solo, vivem debaixo das mesmas leis, e fallão ordinariamente a mesma lingua” ou “um povo de mesma origem, e fallando a mesma lingua”. Cf. MACEDO, [18--], op. cit., p. 57.

⁴⁸² FERNANDES PINHEIRO, 1870, op. cit., p. 307.

orientando o acontecer do mundo sublunar como um jogo de marionetes – do que uma escrita que, distendendo o presente sobre o passado, ensinava a história como um necessário vir-a-ser Império, julgando os feitos por uma visão retrospectiva, tomando a concretização da unidade da nação sob Pedro II o ponto de vista a partir do qual a história se encontra com um sentido já concretizado, *sacralizado* pela unidade política de uma civilização salvaguardada, desde suas origens, pelo manto sagrado da religião. Na curta, porém pioneira, análise de Circe Bittencourt acerca dos livros do cônego, trata-se de alicerçar um tempo histórico para a formação de “uma monarquia esclarecida pela moral da Igreja Católica”.⁴⁸³ História que instrui, educa: dilui, na temporalidade ritmada pelos eventos políticos, militares e sociais, a conservação de um presente governado pelas virtudes, pela moralização das ações em um espaço político e cultural que deita raízes nos tempos como nacional. Escrevia sobre o passado para fundamentar e construir as raízes do presente, fio de uma continuidade atestada pelo tempo na trajetória da civilização. Projeta sobre os tempos idos da história pátria uma temporalidade de marca moralizante, política – se esta dimensão por vezes se sobressaía em relação àquela, era porque o futurourgia em conservar o tempo do Império na galeria dos tempos.

⁴⁸³ BITTENCOURT, 2008, op. cit., p. 157.

número delles busca cingir-se ao preceito legal, adoptando os livros que estão approvados. São elles: *Methodo facilimo*, por Monteverde; *Grammatica da infancia*; *Episodios da historia patria* e *Catechismo da doutrina christã*, pelo conego Pinheiro; *Arithmetica*, por Curuja.

Em virtude das autorisações da presidencia, com datas de 23 de janeiro e 11 de maio deste anno, mandou-se vir do Rio de Janeiro, para serem distribuidos pelos alumnos pobres das escholas do ensino primario, oitenta exemplares de cada uma destas tres obrinhas: *Episodios da historia patria*, *Grammatica da infancia* e *Catechismo da doutrina christã*; de todas as quaes é autor o conego Pinheiro.

Existe a maior parte delles ainda por distribuir, visto que poucos professores os tem solicitado.

No collegio do Espirito Santo estão adoptados os livros seguintes :

AULA DE 1.^ª LETTRAS.

- 1.^o Syllabario portuguez, por J. R. Galvão.
- 2.^o Episodios da historia patria, por Pinheiro.
- 3.^o Synonymos, por fr. F. de S. Luiz.
- 4.^o Grammatica portugueza, pelo Dr. Ortiz, e a da infancia, por F. Pinheiro.

AULA DE LATIM.

- 1.^o Grammatica do padre Antonio Pereira.
- 2.^o Selectas latinas.
- 3.^o Obras completas de Virgilio e Horacio.

AULA DE FRANCEZ.

- 1.^o Grammatica de E. Sevene.
- 2.^o Aventuras de Telemaco.
- 3.^o Fabulas de La Fontaine.

AULA DE GEOGRAPHIA E HISTORIA.

- 1.^o Ultima edição das lições de geographia, por Gaultier.

Diretoria geral de instrução pública do Espirito Santo dando conta da utilização e distribuição de livros do cônego Fernandes Pinheiro nas escolas.

In: LEME, A. D. P. Relatorio com que foi aberta a sessão ordinaria da Assembléa Legislativa da provincia do Espirito Santo. Victoria: Typ. do Correio da Victoria, 1869.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita da história de Fernandes Pinheiro não se encerra em si, como se a matéria narrada circunscrevesse ao próprio texto a compreensão da disposição dos objetos aos quais se refere – sem, portanto, alguma relação necessária com “contextos” ou processos sociais. O próprio fato de a argumentação do cônego tomar o suporte textual dos impressos (sobretudo no caso dos livros didáticos e daqueles destinados à formação da infância) para mediação entre o saber histórico e o “mundo dos leitores” (que, no caso, também seriam alunos) parece anular essa via de análise: afinal, o próprio recurso à palavra impressa, assumindo ares de autoridade na instrução da infância, não pode deixar de sugerir que a construção da temporalidade histórica de Fernandes Pinheiro situe a configuração narrativa no âmbito de uma mudança fundamental no próprio estatuto do saber letrado do Brasil oitocentista – trata-se de uma cultura escolar que gradativamente se constitui, em pleno processo de escolarização do Brasil, centrada no recurso aos impressos.

Seguindo o próprio estilo do cônego, que escrevia tomando os alunos como interlocutores (como nos *Episódios de história pátria*) ou situando a infância nas explicações do pai aos filhos (como na *História do Brasil contada aos meninos*), o efeito pedagógico do impresso seria cumprido se o público se convertesse à persuasão daqueles narradores que, na verdade, guiavam os jovens pelos meandros do tempo: afinal, fundamental era contar aos alunos-leitores as grandezas da história pátria. A narrativa histórica tomava o presente como marca da continuidade de uma civilização que desde suas origens – e através de uma marcha necessária ao longo dos séculos – descartava a contingência para se cumprir Império. Por isso o tom marcadamente moralizante assumido pela argumentação histórica do cônego, buscando não somente corrigir os desenganos do presente com os exemplos oferecidos pelo passado, mas preservar os costumes como moralidade: como salvaguarda de uma civilização que só possui um passado para ser contado como história na medida em que logra projetar o presente como lugar de moralidade dos costumes, como repetição, marca de um tempo feito histórico, cuja condição de reconhecimento é fazer-se herdeiro dos feitos que retrospectivamente orientam o passado como processo – que, enfim, dobram-se ao presente, resguardados pelo manto da religião. As sínteses de história pátria do cônego são escritas para a infância: elas instruem ao passo que educam.

Formam o “bom cidadão”, apresentando didaticamente a pertença moral aos tempos e aos feitos da história pátria como identidade do presente, do tempo sagrado de um Império historicamente construído como virtuoso. O tempo histórico, reconhecido assim como tempo

sagrado da ordem imperial, desdobrava-se para muito além das páginas das narrativas de história. Analisar a construção do tempo histórico nas narrativas de história à luz de uma cultura escolar centrada nos impressos implica, pois, situar a análise no entrecruzamento dos diversos saberes escolares (catecismos, livros de leitura etc.) postos pelas lições – o tempo histórico imperial, antes de ser apanágio das narrativas de história, tomava-as como espécie de “pedra angular” de uma cultura escolar que dramatizava o cumprimento da formação histórica de uma nação na moralidade. O ensino moral oitocentista, afinal, é justamente o aprendizado e o cultivo das virtudes em um presente que o tempo narrado descortinava como herdeiro dos exemplos do passado: tempo que se converte em sagrado não apenas pelo percurso de “formação histórica” de uma nação, mas pelas virtudes que poderiam mantê-la governada no presente à luz do aprendizado do passado.

A análise das obras de história do cônego, assim, permite compreender alguns traços do modo como se construía uma concepção de história passível de ser ensinada à infância e à mocidade pelas escolas do Império. Situadas na ordem hierárquica do Estado imperial, tendo em vista o estreito vínculo e a boa acolhida dos textos nas altas instâncias de poder no oitocentos (Inspetoria Geral de Instrução Pública, IHGB etc.), as produções de Fernandes Pinheiro constituem sobretudo um espaço em que se entrecruzam discursos vinculados às estruturas de poder imperial em que a boa ordem social, resguardada pela unidade entre a religião e o Estado, tornava-se matéria de ensino nas escolas para a construção de uma nação civilizada no trópico.

REFERÊNCIAS

Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro

Notação 11.1.16 – Instrução Publica – Adopção e aprovação de livros (1859).

Notação 11.2.5 – Instrução Pública – Programmas, pontos, provas e pareceres.

Notação 11.2.15 – Instrução Publica – Ensino Publico.

Notação 11.4.30 – Conselho de Ensino.

Notação 12.3.21 – Instrução Pública – Províncias (Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais).

Notação 12.4.19 – Instrução Publica (Ensino particular, 1873-1875).

Notação 15.3.8 – Instrução Publica.

Notação 15.3.11 – Instrução Publica – Conferencias Pedagogicas (1875).

Notação 15.3.12 – Instrução Publica.

Arquivo Nacional – Rio de Janeiro

Instrução Pública: Conferências Pedagógicas celebradas nos dias 17 a 19 de abril de 1878 na cidade do Recife. Recife: Typ. de M. Figueirôa, 1879.

Pasta IE5-2. Série Educação. Seção de guarda: CODES. Código de fundo: 93.

Pasta IE7-26. Série Educação. Seção de guarda: CODES. Código de fundo: 92.

Pasta IE7-27. Série Educação. Seção de guarda: CODES. Código de fundo: 92.

Pasta IE7-28. Série Educação. Seção de guarda: CODES. Código de fundo: 92. (DEP 311, cx. 4079).

BRAZILIENSE, A. **Lições de historia pátria**. 2ª ed. São Paulo: Typ. da Provincia, 1877.

Biblioteca Nacional – Rio de Janeiro

ALBUQUERQUE, S. H. **Compendio de historia do Brasil**. 3. ed. Recife: De Lailhacar, 1878.

ALMEIDA GARRETT, J. B. S. L. **Da Educação**. Porto: Moré, 1867.

ARAGÃO A. M. S. **Memoria sobre a Bibliotheca Publica da província da Bahia**. Bahia: Typ. Constitucional, 1878.

AULETE, F. J. C. **Grammatica nacional**. Rio de Janeiro: Liv. Nicolau Alves, 1883.

BARRAU, T. –H. **Os deveres dos meninos para com seus paes**. Pernambuco: Typ. Classica, 1872.

BEZERRA, M. S. S. **Compendio de grammatica philosophica**. Ceará: Typ. Social, 1861.

BORGES, A. C. Discurso de inauguração. In: ALVES, L. A. (Org.). **O Ginásio Baiano de Abilio Cesar Borges**: antologia. Salvador: Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, 2000. p. 41-53.

_____. **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.

_____. **Primeiro livro de leitura ou cartilha popular**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, [s.d.].

_____. **Quarto livro de leitura**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1890.

_____. **Quinto livro de leitura para uso das escolas brasileiras**. Bruxelas: Typographia e Lytographia de E. Guyot, 1894.

_____. **Terceiro livro de leitura para uso da infância brasileira**. Bruxelas: Typographia e Lytographia E. Guyot, 1870.

CALÓGERAS, J. B. **Compendio da historia da Idade Media**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1859.

_____. Instrução. **Revista Popular**, Rio de Janeiro, 1859.

CAVALCANTI, J. B. U. **Instrução Publica**: regimento das escolas de instrução primaria. Recife: [S. n.], 1885.

CAYX, C. **Compendio de Historia Antiga**. Rio de Janeiro: Typ. de J. Villeneuve, 1840.

CORUJA, A. A. P. **Lições de historia do Brasil**. Rio de Janeiro: Typ. do Figaro, 1877.

COSTA, A. M. **Direito contra o Direito ou o Estado sobre tudo**. Rio de Janeiro: Typ. do Apostolo, 1874.

_____. **Discurso pronunciado na solemne inauguração da Bibliotheca Publica fundada na mesma província**. Pará: Typographia do Diario do Gran-Pará, 1871.

COSTA E CUNHA, A. E. **Nova selecta dos auctores classicos**. Rio de Janeiro: Serafim José Alves, 1877.

DANIEL, J. L. **Curso de Historia Universal**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1889. (4 tomos).

DELAPALME, E. **Premier livre de l'enfance ou exercices de lecture et leçons de morale à l'usage des Écoles primaires**. 92^a ed. Paris: Hachette, 1922.

EDOM, J. **Resumo da Historia Sagrada**. Rio de Janeiro: Livraria Academica de J. G. de Azevedo, [18--].

FERNANDES PINHEIRO, J. C. **Apontamentos religiosos**. Rio de Janeiro: Typ. do Diario de A. & L. Navarro, 1854.

_____. **Carmes religiosos**. Rio de Janeiro: Typ. Silva Lima, 1850.

_____. **Cathecismo constitucional**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1873a.

_____. **Cathecismo da doutrina christã**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1857.

_____. Educação e illustração: um estudo moral. **Revista Popular**, Rio de Janeiro, 1859a.

_____. **Episódios de Historia Patria contados á infância**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1860a.

_____. **Grammatica da infancia dedicada aos srs. Professores d'instrucção primaria**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1864a.

_____. **Historia do Brasil contada aos meninos por Estacio de Sá e Menezes**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1870.

_____. **Meandro poetico**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1864b.

_____. **Rapido estudo sobre a poesia brasileira**. Biblioteca Nacional – Seção de Manuscritos. Localização: I-7, 19, 003.

_____. Resenha. **Revista Popular**, Rio de Janeiro, t. 1, 1859b.

_____. **Resumo de historia contemporanea desde 1815 até 1865 por um Professor**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1866.

_____. **Resumo de historia litteraria**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1873b. (2 tomos).

FLEURY, A. **Pequeno cathecismo historico**. 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.

INTRODUCCÃO. **Tribuna Catholica**, Rio de Janeiro, p. 1-3, 01. fev. 1851.

LAET, C. Microcosmo: chronica semanal. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, 12 ago. 1883.

LIMA, J. D. C. **Compendio de doutrina christã**. Rio de Janeiro: Typ. do Diario, 1875.

LISBOA, J. S. **Cartilha da escola brasileira para instrução elementar na Religião do Brasil**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1831.

_____. **Escola Brasileira ou instrução útil a todas as classes**. Rio de Janeiro: Typ. de Plancher-Seignot, 1827. (2 tomos).

MACEDO, J. M. **Lições de história do Brasil para uso das escolas de instrução primária**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, [18--].

_____. **Lições de historia do Brasil para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo**. Rio de Janeiro: Typ. Imparcial, 1861. T 1.

MAGALHÃES, D. J. G. “Ensaio sobre a historia da litteratura no Brasil”. **Nitheroy**, Paris, v. 01, 1836.

OLIVEIRA, A. A. **O ensino publico**. Maranhão: Typ. do Paiz, 1874.

PAULINO DE ASSUMPCÃO, M. **Lições á Infancia: methodo intuitivo para se aprender a ler sem soletrar**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Mont’Alverne, 1889.

PINHEIRO, J. P. X. **Epitome da Historia do Brazil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Laemmert, 1887.

PINTO, A. M. **Epitome da historia do Brazil seguido de um pequeno dictionario biographico**. Rio de Janeiro: Nicolau Alves, 1884.

_____. **Pontos de Historia do Brazil organizados segundo o novíssimo programma dos exames geraes**. 3. ed. Rio de Janeiro: J. G. de Azevedo, 1876.

PONTES, A. M. S. **Compendio de Pedagogia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Typographia da Reforma, 1873.

ROCHA, J. J. **Collecção 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: Typ. do Regenerador, 1860. (4 tomos).

SÉGUR, L. G. A. **A religião ensinada aos meninos**. Recife: Typ. Classica, 1877.

_____. **Respostas breves e familiares**. Bahia: Typ. Poggetti, 1862.

SILVA, J. M. P. **Carta de J. M. Pereira da Silva ao cônego J. C. Fernandes Pinheiro – Paris, 22/01/2865**. Biblioteca Nacional – Seção de Manuscritos. Localização: I-3, 10, 66.

_____. **História da fundação do Império Brasileiro**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1864. T. 1.

SILVA, J. M. V. **Lições de rhetorica para uso da mocidade brasileira**. Rio de Janeiro: Typ. da Escola de Serafim Alves, 1882.

SILVA, J. N. S. **Brasileiras celebres**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1862.

TAVARES, C. A. **Lição para meninos**. Bahia: Typ. do Diario, 1861.

TORRES, J. A. M. **Compendio de philosophia racional**. Pará: Typ. de Mattos & Comp^a., 1852.

VARNHAGEN, F. A. **Historia geral do Brazil**. Madri: Imprensa da V. de Domínguez, 1854. T. 1.

_____. **Historia geral do Brazil**. Madri: Imprensa de J. del Rio, 1857. T. 2.

_____. **Memorial orgânico**. Madrid: Imprensa da Viuva de D. R. J. Dominguez, 1849. T. 1.

VASCONCELOS, S. **Chronica da Companhia de Jesus do estado do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Typ. de João Ignacio da Silva, 1864.

Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)

ALMEIDA, C. M. Notas sobre a história pátria. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 39, 1876.

ARAÚJO, J. T. N. Discurso do orador interino. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 39, parte II, 1876.

BARBOSA, J. C. Discurso. **Revista do Instituto Historico e Geographico do Brazil**, Rio de Janeiro, t, 01, n. 01, 1839.

BRAGA, O. M. Cônego dr. J. C. Fernandes Pinheiro: ensaio bibliográfico. **Revista do Instituto Historico e Geografico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 240, 1958.

FARIA, M. A. O. Os brasileiros no Instituto Histórico de Paris. **Revista do Instituto Historico e Geografico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 266, 1965.

FERNANDES PINHEIRO, J. C. Apontamentos biographicos sobre o visconde de S. Leopoldo. **Revista do Instituto Historico e Geographico do Brazil**, Rio de Janeiro, t. 19, 1856a.

_____. 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.

_____. **Cartas d'um viajante**. IHGB, lata 581, pasta 36.

_____. Ensaio sobre os jezuitas. **Revista do Instituto Historico e Geographico do Brazil**, Rio de Janeiro, t. 18, 1855.

_____. França Antarctica. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 22, 1859c.

_____. Luiz do Rego e a posteridade. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 24, 1861.

_____. Motins políticos e militares no Rio de Janeiro: prelúdios da Independencia do Brasil. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 37, parte II, 1874.

_____. Relatorio. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 25, 1862.

_____. O Brasil hollandez. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 23, 1860b.

_____. O que se deve pensar do systema de colonisação seguido pelos portuguezes no Brasil. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 34, parte II, 1871.

_____. Os últimos vice-reis do Brasil. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 28, parte II, 1865.

FERNANDES PINHEIRO, J. F. Memorias. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 37, parte II, 1874.

FERNANDES PINHEIRO, M. P. Cônego Fernandes Pinheiro: vida e obra. **Revista do Instituto Historico e Geografico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 238, 1958.

GUIMARÃES, L. M. P. Debaixo da imediata proteção de Sua Majestade Imperial: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838-1889). **Revista do Instituto Historico e Geografico Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 388, jul./set. 1995. p. 585.

HANDELMANN, G. H. Historia do Brasil. **Revista do Instituto Historico e Geografico Brasileiro**, Rio de Janeiro, t. 108, v. 152, 1931.

HOMEM DE MELLO, F. I. M. O que se deve pensar do systema de colonização adoptado pelos portuguezes para povoar o Brasil. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 34, parte II, 1871.

MACEDO, J. M. Discurso. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 25, 1862.

_____. **Duvidas sobre alguns pontos da historia pátria**. IHGB, lata 45, pasta 03. 36 f.

_____. **Duvidas sobre alguns pontos da historia pátria**. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 25, 1862.

MAGALHÃES, D. J. G. Os indígenas do Brasil perante a história. **Revista do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, t. 23, 1860.

MARTIUS, C. F. Como se deve escrever a história do Brazil. **Revista do Instituto Historico e Geografico do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 24, 1845.

PORTO-ALEGRE, M. A. Relatório. **Revista do Instituto Historico e Geographico Brasileiro**, Rio de Janeiro, t. 21, 1858.

TAUNAY, A. M. E. Discurso. **Revista do Instituto Historico e Geografico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 238, 1958.

VARNHAGEN, A. Ethnographia indígena: línguas, emigrações e arqueologia. **Revista do Instituto Historico e Geographico Brasileiro**, Rio de Janeiro, t. 21, 1858.

*Latin American Microfilm Project (LAMP)*⁴⁸⁴

ABREU, F. B. **Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes na sessão ordinaria de 1876 pelo presidente da mesma provincia, barão da Villa da Barra**. Ouro Preto: Typ. de J.F. de Paula Castro, 1876.

AGUIAR, F. P. S. **Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial pelo excellentissimo senhor presidente da provincia, major Francisco Primo de Sousa Aguiar, no dia 3 de julho de 1861, acompanhado do relatório com que foi transmittida a administração da mesma província**. Maranhão: Typ. Constitucional de I.J. Ferreira, 1861.

ALBUQUERQUE, D. V. C. Relatório da Directoria da Instrucção Publica da Parahyba. In: NUNES, L. A. S. **Relatório com que o ill.mo e ex.mo snr. barão de Mamanguape recebeu do ill.mo e ex.mo snr. dr. Luiz Antonio de Silva Nunes, a administração da provincia da Parahyba do Norte a 17 de março de 1861**. Parahyba: Typ. de J. R. da Costa, 1861.

ALENCASTRE, J. M. P. **Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz na sessão ordinaria de 1861 pelo exm. presidente da provincia, José Martins Pereira de Alencastre**. Rio de Janeiro: Typ. Imperial e Constitucional de J. Villeneuve e Comp., 1861.

ARAÚJO LIMA, P. **Relatório apresentado á Assembléa Geral Legislativa na segunda sessão da decima legislatura pelo Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio Marquez de Olinda**. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1858.

BARROSO, R. M. Relatório do Director Geral da Instrucção Publica. In: SOUZA, P. L. P. **Falla com que o exm. sr. conselheiro Pedro Luiz Pereira de Souza abriu a 2.a sessão da 24.a legislatura da Assembléa Provincial da Bahia em 3 de abril de 1883**. Bahia: Typ. do Diario da Bahia, 1883.

BROTERO, J. D. A. **Relatório com que foi aberta a 1.a sessão da duodecima legislatura da Assembléa Legislativa de Sergipe pelo excellentissimo presidente, doutor João Dabney d'Avellar Brotero**. Bahia: Typ. de A. Olavo de França Guerra, 1858.

BRUSQUE, F. C. A. **Relatório apresentado á Assembléa Legislativa da provincia do Pará na segunda sessão da XIII legislatura pelo excellentissimo senhor presidente da**

⁴⁸⁴ Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil>>. Acesso em: 24 jan. 2012.

provincia, doutor Francisco Carlos de Araujo Brusque, em 1.o de novembro de 1863. Pará: Typ. de Frederico Carlos Rhossard, 1863.

BURLAMAQUE, P. C. Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa do Paraná no dia 15 de março de 1867 pelo presidente da provincia, o illustrissimo e excellentissimo senhor doutor Polidoro Cezar Burlamaque. Curityba: Typ. de Candido Martins Lopes, 1867.

CARRÃO, J. S. Relatorio apresentado a Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo na 1.a sessão da décima sexta legislatura no dia 3 de fevereiro de 1866 pelo presidente da mesma provincia, o dr. João da Silva Carrão. São Paulo: Typ. Imparcial de J. R. A. Marques, 1866.

CARVALHO, F. A. S. Relatorio da Inspeçõa Geral de Instrucção Publica. In: BRITO, L. A. **Relatorio 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.

CASTRO E SILVA, R. T. Secretaria de Policia de Pernambuco. In: FREITAS, J. M. **Falla com que o exm. sr. presidente, desembargador José Manoel de Freitas, abriu a sessão da Assembléa Legislativa Provincial de Pernambuco no dia 1 de março de 1884.** Recife: Typ. de Manoel Figueiroa de Faria & Filhos, 1884.

COUTO FERAZ, L. P. Relatorio apresentado á Assembléa Geral Legislativa na primeira sessão da décima legislatura. Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert, 1857.

GALVÃO, B. F. R. Bibliothecas publicas de Europa. In: OLIVEIRA, J. A. C. **Relatorio apresentado á Assembléa Geral Legislativa na quarta sessão da décima quinta legislatura.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1875.

LEITE, P. A. C. Relatorio que á Assembléa Legislativa Provincial de Minas Geraes apresentou no acto da abertura da sessão ordinaria de 1865 o desembargador Pedro de Alcantara Cerqueira Leite, presidente da mesma provincia. Ouro Preto: Typ. do Minas Geraes, 1865.

LEME, A. D. P. Relatorio com que foi aberta a sessão ordinaria da Assembléa Legislativa da provincia do Espirito Santo. Victoria: Typ. do Correio da Victoria, 1869.

MELLO FILHO, J. C. B. Falla com que o exm. sr. dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho abriu a 1.a sessão da 21.a legislatura da Assembléa Legislativa da provincia de Santa Catharina em 1.o de março de 1876. Cidade do Desterro: Typ. de J.J. Lopes, 1876.

MOTA, J. I. S. Documentos a que se refere o vice-presidente da provincia do Paraná na abertura da Assembleia Legislativa Provincial em 7 de janeiro de 1857. Curityba: Typ. Paranaense de C.M. Lopes, 1857.

NEVES, J. S. Instrucção Publica. In: VELLOSO, P. L. **Relatorio do presidente da provincia do Espirito Santo, o bacharel Pedro Leão Velloso, na abertura da Assembléa Legislativa Provincial no dia 25 de maio de 1859.** Victoria: Typ. Capitaniense de Pedro Antonio d'Azeredo, 1859.

PEREIRA, S. J. **Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo pelo presidente da provincia, o exm. sr. dr. Sebastião José Pereira em fevereiro de 1877.** São Paulo: Typ. do Diario, 1877.

PEREIRA, S. J. **Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de S. Paulo pelo presidente da provincia, exm. sr. dr. Sebastião José Pereira, em 2 de fevereiro de 1876.** São Paulo: Typ. do Diario, 1876.

PEREIRA DA CUNHA, A. A. **Falla com que o vice presidente da provincia de São Pedro do Rio Grande do Sul, dr. Antonio Augusto Pereira da Cunha, abriu a 1.a sessão da 12.a legislatura da Assembléa Provincial em 3 de novembro de 1866.** Porto-Alegre: Typ. do Rio-Grandense, 1866.

PEREIRA JUNIOR, J. F. C. Programa do ensino da Escola Normal da Côrte. In: VIANNA, A. F. **Relatorio apresentado á Assembléa Geral Legislativa na quarta sessão da vigesima legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negocios do Imperio Antonio Ferreira Vianna.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889.

PIMENTEL, E. E. B. **Relatorio apresentado pelo presidente da provincia de S. Pedro do Rio Grande do Sul, dr. Espiridião Eloy de Barros Pimental, na 1.a sessão da 11.a legislatura da Assembléa Provincial.** Porto Alegre: Typ. do Correio do Sul, 1864.

REBELLO, G. P. **Relatorio apresentado á Assembléa Provincial de Sergipe no dia 5 de março de 1860 pelo presidente, Manuel da Cunha Galvão.** Bahia: Typographia Poggetti de Catellina & Comp., 1860.

REGO, J. R. S. **Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa Provincial do Rio de Janeiro na 2a sessão da 14a legislatura pelo vice-presidente, o doutor José Ricardo de Sá Rego.** Nitheroy: Typ. do Echo da Nação, 1861.

RIBEIRO, J. C. M. **Relatorio que ao Exm. Sr. Ildefonso Pereira Correia apresentou o Exm. Sr. Dr. José Cesario de Miranda Ribeiro por occasião de passar-lhe a administração da provincia do Paraná.** [S. l.]: Typ. da Gazeta Paranaense, 1888.

SALDANHA MARINHO, J. **Relatorio apresentado a Assembléa Legislativa Provincial de São Paulo na primeira sessão da decima oitava legislatura no dia 2 de fevereiro de 1868 pelo presidente da mesma provincia, o conselheiro Joaquim Saldanha Marinho.** São Paulo: Typ. do Ypiranga, 1868.

SANTOS, E. F. L. **Relatorio do Inspector Geral da Instrucção Publica.** Curityba: Typ. de Candido Martins Lopes, 1867.

SARAIVA, J. A. **Documentos com que o illustrissimo e excellentissimo senhor dr. José Antonio Saraiva, presidente da provincia de S. Paulo, instruiu o relatorio da abertura da Assembléa Legislativa Provincial no dia 15 de fevereiro de 1855.** São Paulo: Typ. 2 de Dezembro de Antonio Louzada Antunes, 1855.

SILVA, I. T. Relatorio do dr. Director Geral da Instrucção Publica. In: MONTENEGRO, M. J. B. **Relatorio com que installou a Assembléa Legislativa Provincial do Rio Grande do**

Norte no dia 4 de dezembro de 1878 o 1.º vice-presidente, o exm. sr. dr. Manoel Januario Bezerra Montenegro. Recife: Typ. do Jornal do Recife, 1879.

SILVA, L. B. **Relatorio apresentado a Assembléa Legislativa do Rio Grande do Norte na sessão ordinária do anno de 1866 pelo presidente da provincia, o exm. snr. dr. Luiz Barboza da Silva.** [S.l.]: Typ. Dous de Dezembro, 1867.

SOARES, J. C. **Relatorio apresentado a Assembléa Legislativa Provincial de São Paulo na segunda sessão da decima quinta legislatura no dia 2 de fevereiro de 1865 pelo presidente da mesma provincia, o conselheiro João Crispiniano Soares.** São Paulo: Typ. Imparcial de J.R.A. Marques, 1865.

SOUSA, P. J. S. **Relatorio apresentado á Assembléa Geral na segunda sessão da décima quarta legislatura pelo ministro e secretario de Estado dos Negocios do Imperio.** Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1870.

TOLENTINO, A. N. **Relatorio apresentado á Assembléa Legislativa da provincia do Rio de Janeiro na 1.ª sessão da 13ª legislatura pelo presidente, o conselheiro Antonio Nicoláo Tolentino.** Rio de Janeiro: Typ. Universal de Laemmert, 1858.

VALLADÃO, M. V. **Inspetoria Geral da Instrucção Publica.** In: FIGUEIREDO, A. O. **Falla que o exm. sr. dr. Carlos Augusto de Oliveira Figueiredo dirigio á Assembléa Provincial de Minas Geraes na segunda sessão da vigesima sexta legislatura em 5 de julho de 1887.** Ouro Preto: Typ. de J.F. de Paula Castro, 1887.

*Bibliothèque Nationale – Paris*⁴⁸⁵

COMPAYRÉ, G. **Cours de morale théorique et pratique.** Paris: Librairie Classique Paul Delaplane, 1887.

COUSIN, V. **Du vrai, du beau et du bien.** Paris: Didier, 1854.

DALIGAULT, J. -B. **Cours pratique de pédagogie.** Paris: Dezobry et E. Magdeleine, 1851.

GUYAU, J. -M. **Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction.** Paris: Félix Alcan, 1885.

_____. **L'irréligion de l'avenir.** Paris: Félix Alcan, 1887.

*Biblioteca Nacional – Lisboa*⁴⁸⁶

CASTILHO, A. **Metodo Castilho.** Lisboa: Imprensa Nacional, 1853.

*Biblioteca Brasileira – Universidade de São Paulo*⁴⁸⁷

⁴⁸⁵ Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

⁴⁸⁶ Disponível em: <<http://purl.pt/index/geral/PT/index.html>>. Acesso em: 17 jan. 2010.

⁴⁸⁷ Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br>>. Acesso em: 21 nov. 2011.

FRAZÃO, M. J. P. **Cartas do professor da roça**. Rio de Janeiro: Typ. de Paula Brito, 1864.

WAPPÄUS, J. E. **Handbuch der Geographie und Statistik des Kaiserreichs Brasilien**. Leipzig: Verlag der I.C. Hinrich'sschen Buchhandlung, 1871.

Bibliografia geral

ABREU, C. A geografia do Brasil. In: ABREU, C. **Ensaio e estudos**: 2ª série. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1976.

ALENCASTRO, L. F. O fardo dos bacharéis. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 19, 1987.

ALMEIDA, J. R. P. **História da Instrução Pública no Brasil**: 1500-1889. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

ARAÚJO, V. L. **A experiência do tempo**: conceitos e narrativas na formação nacional brasileira (1813-1845). São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

ASSIS, M. 22 de novembro de 1864. In: LEITE NETO, A.; CECILIO, A. L.; JAHN, H. **Machado de Assis**: obra completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. T. 4.

BARROS, R. S. M. A questão religiosa. In: HOLANDA, S. B. (Org.). **O Brasil monárquico**: declínio e queda do Império – volume 07. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BARTHES, R. Variations sur l'écriture. In: MARTY, E. (Org.). **Oeuvres complètes de Roland Barthes**: 1972-1976. Paris: Seuil, 2002. p. 267-316. T. IV.

BATISTA, A. A. G. Dos papéis velhos aos manuscritos impressos: paleógrafos ou livros de leitura manuscrita. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. (Org.). **Livros escolares de leitura no Brasil**: elementos para uma história. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 153-178.

_____. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. (Org.). **Livros escolares de leitura no Brasil**: elementos para uma história. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 41-74.

BENJAMIN, W. Ich packe meine Bibliothek aus. In: BENJAMIN, W. **Angelus Novus**: ausgewählte Schriften II. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988. p. 169-178.

BERGSON, H. **Les deux sources de la morale et de la religion**. Paris: PUF, 2008.

BESSONE, T. M. **Palácios de destinos cruzados**: bibliotecas, homens e livros no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

BITTENCOURT, C. M. **Livro didático e saber escolar**: 1810-1910. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BORGES, J. L. **Ficciones**. Buenos Aires: Emecé, 2008.

BLAKE, A. V. S. **Dicionário bibliográfico brasileiro**. Rio de Janeiro: Conselho Federal da Cultura, 1970. V. 5.

BRASIL. Decreto nº. 1331 A de 17 de fevereiro de 1854. In: BRASIL. **Collecção das leis do Imperio do Brazil de 1854**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1854. Tomo XVII. Parte II. p. 45-68.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. In: BRASIL. **Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1827**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878. Parte I. p. 71-74.

CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000. T. 2.

CARVALHO, J. M. **A construção da ordem – Teatro de sombras**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. Brasil: nações imaginadas. In: CARVALHO, J. M. **Pontos e bordados: escritos de história e política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. p. 233-268.

_____. O motivo edênico no imaginário social brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 38, 1998.

CEZAR, T. Livros de Plutarco: biografia e escrita da história no Brasil do século XIX. **Métis**, Caxias do Sul, v. 02, n. 03, p. 73-94, jan./jun. 2003.

CHOPPIN, A. L’histoire des manuels scolaires: une approche globale. **Histoire de l’Éducation**, Paris, n. 9, 1980.

COSTA, E. V. Liberalismo: teoria e prática. In: COSTA, E. V. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. The Portuguese-African slave trade: a lesson in colonialism. **Latin American Perspectives**, Riverside, v. 12, n. 01, p. 41-61, 1985.

COSTA, J. C. O pensamento brasileiro sob o Império. In: HOLANDA, S. B. (Org.). **O Brasil monárquico: reações e transações – volume 05**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967. p. 323-342.

CROUZET, M. Michelet, les morts et l’année 1842. **Annales**, Paris, année 31, n. 01, jan./fev. 1976.

D’ALEMBERT, J. R. Erudition. In: DIDEROT, D.; D’ALEMBERT, J. R. **Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers**. Chicago: University of Chicago, 2008. T. 5, p. 914-918. “ARTFL Encyclopédie Project” – Robert Morrissey (ed.).

DERRIDA, J. **Mal d’archive: une impression freudienne**. Paris. Galilée, 2008.

ENDERS, A. O Plutarco Brasileiro: a produção dos vultos nacionais no Segundo Reinado. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 25, 2000.

FEBVRE, L. **Combats pour l'histoire**. Paris: Armand Colin, 1992.

FERNANDES PINHEIRO, J. C. Ensaio sobre os jesuítas. In: FERNANDES PINHEIRO, J. C. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1876. T. 1.

FOUCAULT, M. Nietzsche, la généalogie, l'histoire. In: DEFERT, D.; EWALD, F. (Org.). **Dits et écrits: 1954-1975**. Paris: Gallimard, 2001.

_____. Qu'est-ce qu'un auteur?. In: DEFERT, D.; EWALD, F. (Org.). **Dits et écrits: 1954-1975**. Paris: Gallimard, 2001. p. 817-848.

FREYRE, G. **Ordem e progresso**. São Paulo: Global, 2004.

GASPARELLO, A. M. **Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

GONDRA, J. G. A emergência da infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, 2010.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. Reformas educativas, viagem e comparação no Brasil oitocentista: o caso de Uchoa Cavalcanti (1879). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, 2008.

GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, M. L. S. A disputa pelo passado na cultura histórica oitocentista no Brasil. In: CARVALHO, J. M. (Org.). **Nação e cidadania no Império: novos horizontes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. Entre amadorismo e profissionalismo: as tensões da prática histórica no século XIX. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 03, 2002.

_____. Escrever a história, domesticar o passado. In: LOPES, A. H.; VELLOSO, M. P.; PESAVENTO, S. J. (Org.). **História e linguagens: texto, imagem, oralidade e representações**. Rio de Janeiro: 7Letras; Casa de Rui Barbosa, 2006. p. 45-58.

_____. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 01, n. 01, 1988.

Haidar, M. L. M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, 1972.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz, EDUSP, 1985.

HERBART, J. F. Umriß pädagogischer Vorlesungen. In: RUTT, T. (Org.). **Sammlung pädagogischer Schriften: Johann Friedrich Herbart**. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1957. p. 5-142.

HOLANDA, S. B. **O Brasil monárquico: do Império à República** – volume 07. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

JASPERS, K. **Vom Ursprung und Ziel der Geschichte**. Zürich: Artemis, 1949.

LAMARTINE, A. **Nouvelles méditations poétiques**. Paris: Hachette, 1880.

LIMA, M. O. **Formation historique de la nationalité brésilienne**. Paris: Garnier, 1911.

LUC, J. N. L'illusion statistique. **Annales**, Paris, année 41, n. 4, jul./ago. 1986.

LYRA, M. L. V. Memória da Independência: marcos e representações simbólicas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 15, n. 29, 1995.

MANOEL, I. A. **O pêndulo da história: tempo e eternidade no pensamento católico**. Maringá: Editora UEM, 2004.

MARTINS, W. **História da inteligência brasileira**. São Paulo: Cultrix, EDUSP, 1977. T. 3.

MATTOS, S. R. **O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manoel de Macedo**. Rio de Janeiro: Access, 2000.

MELO, C. A. **Cônego Fernandes Pinheiro: um crítico literário pioneiro do Romantismo no Brasil**. 2006. 614 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MOACYR, P. **A instrução e o Império: subsídios para uma história da educação no Brasil (1854-1888)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. T. 2.

NAGLE, J. A educação na primeira república. In: FAUSTO, B. (Org.). **O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889-1930)** – volume 09. São Paulo: DIFEL, 1978.

NARITA, F. Z. Educação e tranquilidade pública no Império. **Ensaio de História**, Franca, v. 13, n. 1/2, 2008.

NEVES, L. M. B. P. A história para uso da mocidade brasileira. In: CARVALHO, J. M. (Org.). **Nação e cidadania no Império: novos horizontes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

ODÁLIA, N. **As formas do mesmo: ensaio sobre o pensamento historiográfico de Varnhagen e Oliveira Vianna**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

OLIVEIRA, M. G. Brasileiros ilustres no tribunal da posteridade: biografia, memória e experiência da história no Brasil oitocentista. **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 26, n. 43, jan./jun. 2010.

_____. Fazer história, escrever história: sobre as figurações do historiador no Brasil oitocentista. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 59, 2010.

PAIM, A. **Cairu e o liberalismo econômico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

POMIAN, K. **L'ordre du temps**. Paris: Gallimard, 2001.

PUNTONI, P. A Confederação dos Tamoyos de Gonçalves de Magalhães: a poética da história e a historiografia do Império. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 45, 1996.

REIS, J. C. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

RICOEUR, P. **Temps et récit: l'intrigue et le récit historique**. Paris: Éditions du Seuil, 1983.

RICUPERO, B. **O romantismo e a idéia de nação no Brasil: 1830-1870**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RODRIGUES, J. H. **A pesquisa histórica no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

_____. **História combatente**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

ROMERO, S. **História da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1960. T. 3.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHUELER, A. F. De mestres-escolas a professor públicos: histórias de formação de professores na Corte Imperial. **Educação**, Porto Alegre, n. 2, v. 56, maio/ago. 2005, p. 333-351.

SOUTHEY, R. **História do Brasil**. Salvador: Livraria Progresso, 1948. T. 6.

TORRES, J. C. O. **A democracia coroada: teoria política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, H. O. S. Do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2005.

WEHLING, A. **Estado, história, memória: Varnhagen e a construção da identidade nacional**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

ANEXOS

ANEXO A

Relatório de Paulino José Soares de Sousa – 1869

▪ INSTRUÇÃO PRIMÁRIA (ESCOLAS PÚBLICAS)

<i>PROVÍNCIAS</i>	<i>SEXO MASCULINO</i>	<i>SEXO FEMININO</i>	<i>TOTAL</i>
Amazonas	24	07	31
Pará	80	26	106
Maranhão	60	41	101
Piauí	27	20	47
Ceará	112	62	174
Rio Grande do Norte	38	18	56
Parahyba	79	24	103
Pernambuco	140	96	236
Alagoas	64	40	104
Sergipe	69	31	100
Bahia	217	57	274
Espírito Santo	39	12	51
Rio de Janeiro	121	70	191
S. Paulo	132	108	240
Paraná	32	16	48
Santa Catarina	50	23	73
S. Pedro do Rio Grande do Sul	120	73	203
Minas Geraes	317	61	378
Goyaz	45	24	69
Mato Grosso	-	-	17
TOTAL: 2602			

Alunos que freqüentaram as escolas: 90.116

Sexo masculino: 64.732

Sexo feminino: 24.835

* 549 alunos de Mato Grosso não possuem indicação de sexo.

▪ INSTRUÇÃO PRIMÁRIA (ESCOLAS PARTICULARES)

<i>PROVÍNCIAS</i>	<i>SEXO MASCULINO</i>	<i>SEXO FEMININO</i>	<i>TOTAL</i>
Amazonas	-	-	-
Pará	-	-	57
Maranhão	17	14	30
Piauí	2	-	2
Ceará	28	21	49
Rio Grande do Norte	-	-	-
Parahyba	2	1	3
Pernambuco	52	74	126
Alagoas	34	35	69
Sergipe	8	9	17
Bahia	6	4	10
Espírito Santo	3	1	4

Rio de Janeiro	52	40	92
S. Paulo	29	18	47
Paraná	-	-	-
Santa Catarina	-	-	33
S. Pedro do Rio Grande do Sul	64	24	88
Minas Geraes	115	27	142
Goyaz	-	-	-
Mato Grosso	-	-	7
TOTAL: 776			

Alunos que freqüentaram as escolas: 16.508

Sexo masculino: 10.306

Sexo feminino: 6.033

* 169 alunos não possuem indicação de sexo.

▪ INSTRUÇÃO SECUNDÁRIA (ESCOLAS PÚBLICAS)

<i>PROVÍNCIAS</i>	<i>SEXO MASCULINO</i>	<i>SEXO FEMININO</i>	<i>TOTAL</i>
Amazonas	1	-	1
Pará	1	-	1
Maranhão	2	-	2
Piauí	3	-	3
Ceará	6	1	7
Rio Grande do Norte	2	-	2
Parahyba	5	-	5
Pernambuco	6	-	6
Alagoas	2	-	2
Sergipe	9	-	9
Bahia	2	1	3
Espírito Santo	1	-	1
Rio de Janeiro	7	1	8
S. Paulo	3	-	3
Paraná	2	-	3
Santa Catarina	-	-	-
S. Pedro do Rio Grande do Sul	2	1	3
Minas Geraes	42	-	42
Goyaz	1	-	1
Mato Grosso	1	-	1
TOTAL: 102			

Alunos que freqüentaram as escolas: 2.439

Sexo masculino: 2.250

Sexo feminino: 159

* 30 alunos não possuem indicação de sexo.

▪ INSTRUÇÃO SECUNDÁRIA (ESCOLAS PARTICULARES)

<i>PROVÍNCIAS</i>	<i>SEXO MASCULINO</i>	<i>SEXO FEMININO</i>	<i>TOTAL</i>
Amazonas	-	1	1
Pará	3	4	7
Maranhão	13	12	25
Piauí	-	-	-
Ceará	4	1	5
Rio Grande do Norte	-	-	-
Parahyba	1	-	1
Pernambuco	23	11	34
Alagoas	3	2	5
Sergipe	10	-	10
Bahia	2	-	2
Espírito Santo	1	1	2
Rio de Janeiro	22	11	33
S. Paulo	1	-	1
Paraná	1	-	1
Santa Catarina	1	-	1
S. Pedro do Rio Grande do Sul	84	35	119
Minas Geraes	16	13	59
Goyaz	1	-	1
Mato Grosso	-	-	-
TOTAL: 307			

Alunos que freqüentaram as escolas: 5.314

Sexo masculino: 4.269

Sexo feminino: 972

* 73 alunos não possuem indicação de sexo.

SOUSA, P. J. S. Relatório apresentado á Assembléa Geral na segunda sessão da décima quarta legislatura pelo ministro e secretario de Estado dos Negocios do Imperio. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1870.

ANEXO B

Primär-Unterricht – 1864
(Instrução primária – 1864)

Província.	Knaben			Mädchen			Total.	Freie Bevölkerung. 1)	Verhältniß der unterrichteten Kinder zur Einwohnerzahl.
	Öffentl. Schulen.	Privat-schulen.	Zusammen.	Öffentl. Schulen.	Privat-schulen.	Zusammen.			
Amazonas	409	46	455	49	18	67	522	69,000	1 : 132
Ceará	3648	204	3852	1323	32	1355	5207	468,278	1 : 90
Goyás	1176	—	1176	364	25	389	1565	117,219	1 : 75
Maranhão	2607	392	2999	662	254	916	3915 2)	330,000	1 : 84
Minas Geraes	14705	?	14705	2204	?	2204	16909	1,619,535	1 : 96
Pará	3261	567	3828	805	271	1076	4904	185,292	1 : 37
Parahyba	1404	147	1551	396	29	425	1976	250,000	1 : 127
Paraná	1101	874	1975	504	22	526	2501	72,198	1 : 28
Bernambuco	3807	842	4649	918	438	1356	6005 3)	1,040,000	1 : 173
Bianhy	772	18	790	192	3	195	985	230,000	1 : 233
Rio Grande do Norte	914	67	981	173	—	173	1154	202,000	1 : 175
Rio Grande do Sul	3834	1600	5434	2178	813	2991	8425	380,000	1 : 45
Rio de Janeiro	4821	1103	5924	1711	741	2452	8376	700,000	1 : 83
Município da Corte	1860	2111	3971	1530	2056	3586	7557	300,000	1 : 40
São Paulo	4736	3146	7882	2333	1982	4315	12197 4)	606,588	1 : 50
Total	49055	11117	60172	15342	6684	22026	82198	6,570,110	1 : 80

1) Die Bevölkerung ist für die Provinzen Ceará, Goyás, Minas Geraes, Pará, Paraná S. Paulo und den Bezirk der Hauptstadt (M. da Corte) nach den Angaben in den eingefandten offiziellen Berichten, für die übrigen Provinzen, für welche in diesen Berichten die Bevölkerungszahl fehlt, nach der Geographie von Pompéo de Souza Brasil mitgetheilt, deren Angaben jedoch durchgängig wohl etwas zu hoch sind.

2) darunter 393 Knaben in öffentlichen Schulen auf Primärunterricht 2ten Grades (Instr. prim. do 2º grau).

3) darunter 570 Knaben in öffentlichen Schulen auf „höheren“ Primärunterricht (Instr. prim. superior).

4) darunter 48 Knaben und 471 Mädchen in Privatschulen auf „höheren“ Primärunterricht.

Tradução nossa:

1) A população das províncias de Ceará, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, São Paulo e do distrito da Capital (M. da Corte) está de acordo com os relatórios oficiais apresentados; para províncias restantes, para as quais falta o número da população, os dados estão de acordo com a *Geografia* de Pompeo de Souza Brasil, cujas informações contudo parecem um pouco superestimadas.

2) Inclusive 393 meninos nas escolas públicas da Instrução Primária de 2º grau.

3) Inclusive 570 meninos nas escolas públicas da Instrução Primária superior.

4) Inclusive 48 meninos e 471 meninas nas escolas particulares da Instrução Primária superior.

Vocabulário da tabela: *Knaben* (garotos), *Mädchen* (garotas), *Öffentl. Schulen* (Escolas públicas), *Privat. Schulen* (Escolas privadas), *Zusammen* (conjunto, ou seja, a somatória de escolas públicas e privadas), *Freie Bevölkerung* (população livre), *Verhältniß der unterrichteten Kinder zur Einwohnerzahl* (crianças com instrução em relação ao número da população).

Secundärunterricht – 1864
(Instrução secundária – 1864)

Provinzen.	Knaben			Mädchen			Total.
	Öffentl. Schulen.	Privatschulen.	Insammen.	Öffentl. Schulen.	Privatschulen.	Insammen.	
Amazonas	54	—	54	—	—	—	54
Ceará	156	283	439	—	—	—	439
Goyás	82	—	82	—	—	—	82
Maranhão	166	135	301	—	—	—	301
Minas Geraes	—	—	—	—	—	—	787 ¹⁾
Pará	142	52	194	86	—	86	280
Parahyba	226	—	226	—	—	—	226
Paraná	38	—	38	—	—	—	38
Pernambuco	99	516	615	—	20	20	635
Piauhj	62	32	94	—	—	—	94
Rio Grande do Norte	114	—	114	—	—	—	114
Rio Grande do Sul	—	—	—	—	—	—	107
Rio de Janeiro	50	575	625	—	157	157	782
Município da Corte	327	1557	1884	—	666	666	2550
Santa Catharina	39	—	39	—	—	—	39
São Paulo	—	—	—	—	—	—	627 ²⁾
Total	1555	3150	4705	86	843	929	7155

1) Der unvollständige Bericht umfasst nicht die Städte Marianna, Diamantina, Três Pontas, die Villa do Rio Pardo und 5 von den 20 Comarcas der Provinz.

2) Davon 127 in öffentlichen und 500 in Privatschulen ohne Angabe des Geschlechts.

Tradução nossa:

1) O relatório incompleto não inclui as cidades de Mariana, Diamantina, Três Pontas, Vila do Rio Pardo e 5 das 20 comarcas da província.

2) Dos quais 127 estão em escolas públicas e 500 em escolas particulares – sem menção de sexo.

WAPPÄUS, J. E. **Handbuch der Geographie und Statistik des Kaiserreichs Brasilien.**
Leipzig: Verlag der I.C. Hinrich'sschen Buchhandlung, 1871. p. 1520-1522.

15.^a Parahyba, com 91; 16.^a Amazonas, com 86; 17.^a Rio Grande do Norte, com 84; 18.^a Goyaz, com 66; 19.^a Piauí, com 61; 20.^a Matto Grosso com 57.

O lugar que cada uma destas provincias occupa em relação ao numero de alumnos matriculados, é assim assignalado:

NÚMERO DE ESCOLAS	PROVINCIAS	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS	DISTRIBUIÇÃO POR ALUMNOS
1	Pará	28	43.971	44,1
2	Ceará	24	9.664	43,2
3	Alagoas	188	8.457	42,9
4	Rio Grande do Norte	84	3.257	36,1
5	Bahia	29	29.217	35,1
6	Matto Grosso	57	2.625	36,6
7	Rio de Janeiro	612	20.184	33,1
8	Piauí	61	1.978	32,4
9	Maranhão	178	4.738	26,6
10	Minas Geraes	1.685	33.979	31,7
11	Parahyba	91	12.711	30,7
12	Rio Grande do Sul	97	12.186	29,7
13	Sergipe	29	5.808	29,7
14	Amazonas	86	2.159	25,1
15	Santa Catharina	44	1.764	24,9
16	Espirito Santo	14	2.478	23,3
17	Pernambuco	74	17.469	22,7
18	Goyaz	66	1.771	22,3
19	Paraná	187	3.731	21,1
20	S. Paulo	77	45.181	18,3
		6.188	186.907	31,3

Confrontando-se o numero das escolas com o que registravam os anteriores trabalhos da extinta Directoria de Estatistica, verifica-se que de 1874 a 1882 houve um augmento de 831 escolas.

PROVINCIAS	NÚMERO DE ESCOLAS													
	EM 1874			EM 1875			EM 1876			EM 1882				
	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Mistras	Total	Homens	Mulheres	Mistras	Total
Amazonas	38	47	85	39	47	86	60	49	—	109	50	36	—	86
Pará	147	160	307	166	99	265	181	84	—	265	197	91	—	288
Maranhão	30	51	81	35	33	68	—	—	—	—	36	53	—	89
Piauí	46	26	72	—	—	—	—	—	—	—	13	26	—	39
Ceará	152	110	262	142	97	239	129	28	—	157	113	94	—	207
Rio Grande do Norte	105	38	143	97	63	160	84	35	—	119	30	14	—	44
Parahyba	102	39	141	81	41	122	42	—	—	42	39	—	—	71
Pernambuco	272	195	467	272	209	481	201	258	—	459	199	104	—	303
Alagoas	102	129	231	116	121	237	20	20	41	61	58	—	—	116
Sergipe	96	71	167	101	78	179	28	28	—	56	28	—	—	56
Bahia	270	121	391	352	132	484	331	150	—	481	328	176	—	504
Espirito Santo	142	21	163	—	—	—	—	—	—	—	27	26	—	53
Rio de Janeiro	337	258	595	339	223	562	—	—	—	—	327	181	—	508
S. Paulo	383	270	653	407	241	648	—	—	—	—	482	187	—	669
Paraná	81	32	113	77	39	116	72	39	—	111	28	37	—	65
Santa Catharina	29	51	80	34	34	68	61	34	—	95	25	66	—	91
Rio Grande do Sul	341	166	507	322	151	473	375	170	60	545	211	103	—	314
Minas Geraes	251	211	462	268	268	536	391	181	—	572	384	191	—	575
Goyaz	66	26	92	72	21	93	106	70	—	176	47	—	—	123
Matto Grosso	41	16	57	32	10	42	30	8	—	38	12	—	—	50
	3.451	1.598	5.049	3.354	1.937	5.291	2.513	1.315	454	4.282	—	—	—	5.180

(1) Nesta somma estão incluídas 92 escolas particulares que não foi possível discriminar a qual dos sexos ministram o ensino.

Procedendo-se de igual modo quanto ao numero de alumnos, os dados de 1882 accusam sobre os de 1874 uma differença para mais de 27,632 alumnos.

PROVINCIAS	NUMERO DE ALUMNOS											
	em 1874			em 1875			em 1876			1882		
	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
Amazonas.....	1.468	266	1.734	1.259	334	1.593	1.298	318	1.616	1.700	659	2.359
Pará.....	7.025	3.219	10.244	7.643	3.487	11.130	7.749	3.382	11.131	4.236	1.347	5.583
Maranhão.....	4.491	1.431	5.922	4.436	1.382	5.818	---	---	---	3.439	1.347	4.786
Piauí.....	1.381	363	1.744	---	---	---	---	---	---	4.236	720	4.956
Ceará.....	5.997	1.371	7.368	6.328	1.267	7.595	10.435	6.676	17.111	5.374	4.294	9.668
Rio Grande do Norte.....	2.891	1.344	4.235	3.937	1.337	5.274	2.641	1.116	3.757	1.986	1.264	3.250
Parahyba.....	2.677	984	3.661	2.814	1.007	3.821	3.800	1.151	4.951	1.687	1.017	2.704
Pernambuco.....	6.031	3.698	9.729	7.142	3.430	10.572	10.534	7.538	18.072	10.355	7.144	17.499
Alagoas.....	3.259	2.663	5.922	3.744	2.888	6.632	6.613	3.173	9.786	4.551	3.511	8.062
Sergipe.....	3.291	2.041	5.332	3.191	2.227	5.418	3.062	2.353	5.415	4.443	1.735	6.178
Bahia.....	11.843	4.387	16.230	12.553	5.336	17.889	17.633	6.351	23.984	16.140	7.321	23.461
Espirito Santo.....	1.515	338	1.853	---	---	---	---	---	---	1.983	431	2.414
Rio de Janeiro.....	12.476	5.783	18.259	12.814	5.817	18.631	---	---	---	13.814	6.277	20.091
S. Paulo.....	9.922	3.636	13.558	8.536	4.924	13.460	---	---	---	8.536	3.636	12.172
Paraná.....	1.971	931	2.902	1.490	797	2.287	1.391	824	2.215	---	---	---
Santa Catharina.....	2.373	1.261	3.634	2.793	1.484	4.277	2.865	---	---	1.528	---	---
Rio Grande do Sul.....	9.216	1.365	10.581	8.643	1.283	9.926	10.151	5.934	16.085	6.309	3.511	9.820
Minas Geraes.....	17.871	4.613	22.484	17.543	4.614	22.157	19.736	7.891	27.627	23.893	10.060	33.953
Goyaz.....	1.911	393	2.304	1.963	606	2.569	2.371	1.785	4.156	1.111	407	1.518
Matto Grosso.....	1.106	199	1.305	1.291	181	1.472	1.617	211	1.828	1.394	474	1.868
Total	111.889	48.366	160.255	107.729	50.825	158.554	90.598	44.373	134.971			186.907

A relação dos alumnos matriculados nas escolas primarias com a população recensada é apenas de 2, 3 por 100 habitantes livres.

PROVINCIAS	POPULAÇÃO LIVRE	NUMERO DE ALUMNOS	PROPOÇÃO POR 100
Amazonas.....	56.634	2.359	4,1
Pará.....	247.774	11.131	4,5
Maranhão.....	281.404	4.786	1,7
Piauí.....	178.425	4.956	2,8
Ceará.....	689.773	9.668	1,4
Rio Grande do Norte.....	291.939	3.250	1,1
Parahyba.....	354.704	2.704	0,8
Pernambuco.....	728.511	17.499	2,4
Alagoas.....	312.268	8.062	2,6
Sergipe.....	453.630	6.178	1,4
Bahia.....	1.211.794	23.461	1,9
Espirito Santo.....	59.476	2.414	4,0
Rio de Janeiro.....	420.087	20.091	4,8
S. Paulo.....	689.742	12.172	1,8
Paraná.....	116.161	3.933	3,4
Santa Catharina.....	144.848	3.764	2,6
Rio Grande do Sul.....	267.820	12.136	4,5
Minas Geraes.....	1.669.276	33.953	2,0
Goyaz.....	119.211	1.518	1,3
Matto Grosso.....	53.793	1.868	3,5
Total (sem a Corte)	8.493.639	186.907	2,2

Ensino secundario, classico, technico e profissional.

No mesmo anno, o numero de estabelecimentos que ministravam nas provincias este ensino era de 292, sendo 208 para homens, 63 para mulheres 17 mixtos e 4 que não poderam ser devidamente classificados.

Nas 1.228 cadeiras que contavam taes estabelecimentos matricularam-se 10.427 alumnos de ambos os sexos.

