

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO DE MESTRADO

ESCOLA BRASILEIRA:

O projeto de educação moral para a mocidade brasileira em José da Silva Lisboa, visconde de
Cairu (1756-1835)

Dissertação de Mestrado

DALVIT GREINER DE PAULA

BELO HORIZONTE
2016

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

DALVIT GREINER DE PAULA

ESCOLA BRASILEIRA:

O projeto de educação moral para a mocidade brasileira em José da Silva Lisboa, visconde de
Cairu (1756-1835)

FAE/CBH/UEMG
Belo Horizonte
2016

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

ESCOLA BRASILEIRA:

O projeto de educação moral para a mocidade brasileira em José da Silva Lisboa, visconde de Cairu (1756-1835)

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Educação da Universidade do
Estado de Minas Gerais para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Sociedade, Educação e
Formação Humana.

Aluno: Dalvit Greiner de Paula
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Nogueira

FAE/CBH/UEMG
BELO HORIZONTE
2016

PAULA, Dalvit Greiner de

ESCOLA BRASILEIRA: O projeto de educação moral para a mocidade brasileira em José da Silva Lisboa, visconde de Cairu (1756-1835) / Dalvit Greiner de Paula. -2016.

278 p.; 30cm

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Nogueira

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, MG, 2016

1. Educação 2. História da Educação 3. Educação Moral 4. Brasil Império 5. Visconde de Cairu I. Lúcia Nogueira, Vera II. Título.

Dissertação defendida e aprovada em 8 de março de 2016, pela banca examinadora constituída pelas professoras:

Prof^a. Dr^a Vera Lúcia Nogueira
Universidade Estadual de Minas Gerais
Orientadora

Prof^a. Dr^a Juliana Cesário Handam
Universidade Federal de Ouro Preto
Titular Externa

Prof^a. Dr^a Gilvanice Barbosa da S. Musial
Universidade Federal da Bahia
Titular Externa

Prof^a. Dr^a Fabiana da Silva Viana
Universidade Estadual de Minas Gerais
Titular Interno

Prof^a. Dr^a Mônica Yumi Jinzenji
Universidade Federal de Minas Gerais
Suplente Externo

Prof^a. Dr^a Aline Choucair Vaz
Universidade Estadual de Minas Gerais
Suplente Interno

Para elas:
Vanilda, a companheira
Esmeralda e Nelcina, as mães
Rebeca, Petra e Ana, as filhas
Andréia, Denise, Jane e Elen, as irmãs
Elisiê e Elisa, as afilhadas
As sobrinhas
As cunhadas

Para eles:
Itamar, Luiz, Márcio e João, os irmãos
Os sobrinhos
Os cunhados

Em memória deles:
Alício, o pai
José Martins, o irmão

AGRADECIMENTOS

Agradecer aos professores, não é apenas reconhecer-lhe o mérito e a sabedoria, mas a guia segura para nossos projetos, uma bússola que nos conduz nos emaranhados das bibliotecas, das teorias, dos conceitos e categorias tirando-nos das divagações e colocando-nos em portos seguros para seguirmos nossa viagem. Em especial, minha orientadora, Professora e Doutora Vera Lúcia Nogueira.

Agradecer aos colegas de curso, apesar de nosso isolamento de dissertadores, pelo tempo de convivência e desafios, é reconhecer que o conhecimento se faz no debate, na contradição, na *eureka*, na tempestade, no brilho dos olhos que se transforma em saber.

Agradecer ao povo de Belo Horizonte, não é demagogia. É reconhecer que a sua atividade nos mantém. Do padeiro na esquina ao motorista de ônibus; do vendedor de livros aos sabedores que os escrevem; do porteiro ao reitor dessa Universidade; esses e todos os outros, indistintamente, que de seus lugares, mesmo sem o saber, nos dão apoio em nossa empreitada.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a obra *Escola brasileira ou instrução útil a todas as classes* de José da Silva Lisboa (1756-1835), o visconde de Cairu. Tal obra é parte de um conjunto publicado já na sua maturidade, após a Independência do Brasil (1822), com o objetivo de educar a Nação brasileira conforme a Constituição de 1824 e as Leis do Império. Investigamos as suas atividades como editor, censor, jornalista e parlamentar tentando compreender as raízes do liberalismo brasileiro e suas implicações na formação das instituições educacionais da sociedade e na construção do Estado-nação. Indagando: *Qual é o projeto de educação moral para a mocidade brasileira presente na obra do visconde de Cairu?*, a pesquisa buscou entender o seu papel na formação do Império, bem como a sua concepção de educação, exposta nos livros produzidos com a intenção de educar a mocidade brasileira. Como referencial teórico buscamos as contribuições da História Cultural, que nos permitiu entender a atuação e as influências desse homem no imaginário social brasileiro e, também, da História Política que possibilitou uma compreensão acerca das relações de poder dentro do Estado e a consolidação de um pensamento hegemônico na sociedade. A pesquisa justificou-se pela necessidade de compreendermos a cultura escolar do início do Império brasileiro nos livros apresentados àqueles que viriam a se tornar o futuro do país. As fontes desta pesquisa são os livros escritos pelo visconde de Cairu, cujos títulos demonstram seu investimento intelectual num projeto civilizador para a nação; os manuais didáticos; as matérias publicadas pela imprensa da época e as leis produzidas pela elite intelectual do país. Privilegiou-se nesse conjunto de fontes, o livro *Escola brasileira ou instrução útil a todas as classes*, publicado em 1827, em dois volumes. Para entendimento do surgimento das instituições utilizamos os Anais da Constituinte Brasileira de 1823, as atas e diários da Assembleia Nacional de 1826 a 1835, além de jornais e panfletos da época. Observamos também outros projetos de educação colocados em debate naquele período, seja no Parlamento ou nos jornais. Os exemplares utilizados foram preservados pelo Arquivo Nacional, pela Hemeroteca da Biblioteca Nacional e pela Biblioteca Guita e José Mindlin, da Universidade de São Paulo - USP e hoje digitalizados e disponíveis na rede mundial de computadores. Em nossas principais conclusões pareceu-nos ser o livro um desejo de orientar as famílias e a mocidade nos caminhos de uma filosofia moral, constitutivas do novo Império e profundamente vinculadas na tradição religiosa, com fortes bases de uma moral que vinculou princípios do Liberalismo com tradição religiosa no trinômio Fé, Liberdade e Ordem. Assim surgiu um projeto educacional conservador que contribuiu para a manutenção da ordem numa sociedade que precisava ser educada para atingir a civilização. Porém, enquanto não atingisse as luzes necessárias e o controle de seus apetites e paixões, devia ser governada com mão forte do pai protetor.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Moral, Escola Brasileira, Visconde de Cairu

ABSTRACT

This research aimed to study the work *Brazilian school or useful instruction to all classes* (*Escola brasileira ou instrução útil a todas as classes*, in Portuguese) by José da Silva Lisboa (1756-1835), the viscount of Cairu. Such work is part of a conjunct published during his maturity, after the Independence of Brazil (1822). It had the objective of teaching the Brazilian Nation according to the Constitution of 1824 and the Empire Laws. We investigated his activities as editor, censor, journalist and parliament member and tried to comprehend the roots of Brazilian liberalism and their implications over the formation of educational institutions in society and the state nation building. The research aimed to understand his role on the Empire construction, as well as his idea of education, exposed by the books produced with the intention of teaching the Brazilian youth with this question: “*what is the project of moral education for Brazilian youth presented in viscount of Cairu’s work?*”. We searched for the contributions of Cultural History as a theoretical framework. It allowed us to understand the acting and influence of this man over the Brazilian social imaginary and over the Political History. That permitted us to comprehend the power relationships inside the State and the consolidation of hegemonic thought in society. The research is justified by the need of understanding the scholar culture from the beginning of Brazilian Empire in books presented for those who would become the future of the country. The references for this research are the books written by viscount of Cairu, whose titles demonstrate his intellectual investment on a civilization project for the nation; didactic manuals; the news published by the press at the time and the laws built by the country’s intellectual elite. In this conjunct of references, the book *Brazilian school or useful instruction to all classes*, published in 1827 in two volumes, was taken as a priority. We used the Annals of Brazilian Constituting of 1823, the conference proceedings and journals of National Assembly from 1826 to 1835, besides newspapers and leaflets, to understand the appearance of institutions. We also watched other educational projects put in debate at that period, be it in the Parliament or in the papers. The used exemplars were preserved by the National Archive (Arquivo Nacional), by the Hemerotheca of National Library (Hemeroteca da Biblioteca Nacional) and by Guita e José Mindlin Library (Biblioteca Guita e José Mindlin), from the University of São Paulo (Universidade de São Paulo – USP). The exemplars are digitalized and available online. In our main conclusions, the book seemed to guide the families and the youth through the paths of a moral philosophy, that were profoundly based on a religious tradition and constitutive from the new Empire. It had a strong basis of a moral that conciliated the principles of Liberalism to the religious tradition at the trinomial Faith, Liberty and Order. Therefore, it emerged a conservative educational project that contributed to keep the order in a society that needed to be educated to achieve the civilization. Although, meanwhile the civilization did not achieve the lights needed and the control of its appetite and passions It should be governed by the strong hand of the protector father.

KEY-WORDS: Moral Education, Brazilian School, Viscount of Cairu

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objeto de trabajo el estudio de la Escuela de Brasil o instrucción útil para todas las clases de José da Silva Lisboa (1756-1835), el Vizconde de Cairu (*Escola Brasileira ou Instrução útil para todas as classes*). Este trabajo es parte de un conjunto ya publicada en su madurez después de la Independencia de Brasil (1822), con el objetivo de educar a la nación brasileña conforme la Constitución de 1824 y las leyes del imperio. Investigamos sus actividades como editor, censor, periodista y parlamentario tratando de comprender las raíces del liberalismo brasileño y sus implicaciones en la formación de las instituciones educativas de la sociedad y la construcción del Estado-nación. Preguntando: *¿Cuál es el proyecto de educación moral para la juventud actual de Brasil en el trabajo del Vizconde de Cairu*, la investigación trató de comprender su papel en la formación del Imperio, y su concepción de enseñanza, expuesta en los libros producidos con la intención de educar a la juventud brasileña. Como referencial teórico buscamos las contribuciones de la historia cultural, lo que nos permitió comprender el papel y la influencia de este hombre en el imaginario social y también la historia política brasileña que permitió una comprensión de las relaciones de poder dentro del estado y la consolidación de un pensamiento hegemónico en la sociedad. La investigación se justifica por la necesidad de comprender la cultura de la escuela desde el comienzo del Imperio del Brasil en los libros presentados a los que se convertiría en el futuro del país. Las fuentes de esta investigación son los libros escritos por el vizconde Cairú, cuyos títulos demostrar su inversión intelectual en un proyecto de civilización para la nación; los libros de texto; Los artículos publicados por la prensa de la época y las leyes promulgadas por la élite intelectual del país. Se dio prioridad este conjunto de fuentes, el libro Escuela Brasileña o instrucción útil para todas las clases, publicado en 1827 en dos volúmenes. Para las instituciones de emergencia de la comprensión utilizamos las Actas Constitutivas de Brasil 1823, los minutos y las revistas de la Asamblea Nacional de 1826 a 1835, así como los periódicos y panfletos de la época. También observamos otros proyectos de educación colocados en el debate en ese momento, ya sea en el Parlamento o en los periódicos. Las muestras utilizadas fueron preservadas por los Archivos Nacionales, la Hemeroteca de la Biblioteca Nacional y la Biblioteca Guita y José Mindlin, de la Universidad de São Paulo - USP y ahora digitalizada y disponible en la World Wide Web. En nuestros principales conclusiones a las que nos pareció ser el libro el deseo de guiar a las familias y los jóvenes en los caminos de una filosofía moral, que constituyen el nuevo Imperio y profundamente arrugada en la tradición religiosa, con bases fuertes de una moral que vinculan los principios del liberalismo con la tradición triada religiosa en la Fe, la Libertad y el Orden. Así surgió un proyecto educativo conservador que contribuyó al mantenimiento del orden en una sociedad que necesita ser elevado a llegar a la civilización. Sin embargo, aunque no llegó a las luces y el control de sus apetitos y pasiones necesarias, deben ser gobernados con mano fuerte del padre protector.

PALABRAS CLAVE: Educación Moral, Escuela Brasileña, Vizconde de El Cairo

RÉSUMÉ

Cette recherche avait pour objet de travaux étude de l'École Brésilienne ou Une Instruction Utile pour toutes les classes de José da Silva Lisboa (1756-1835), le vicomte de Cairu (*Escola Brasileira ou Instrução útil para todas as classes*). Ce travail fait partie d'un déjà publié sur sa maturité après l'indépendance du Brésil (1822), dans le but d'éduquer la nation brésilienne que la Constitution 1824 et les lois de l'Empire. Enquêter sur ses activités en tant que rédacteur en chef, censeur, journaliste et parlementaire d'essayer de comprendre les racines du libéralisme brésilien et ses implications dans la formation des établissements d'enseignement de la société et la construction de l'État-nation. Demandé: *Qu'est-ce que le projet d'éducation morale pour le moment de la jeunesse brésilienne dans le travail du vicomte de Cairu*, la recherche a cherché à comprendre leur rôle dans la formation de l'Empire, et son enseignement du design, exposée dans les livres produits avec l'intention de éduquer la jeunesse brésilienne. Comme théorique, nous cherchons les contributions de l'histoire culturelle, qui nous a permis de comprendre le rôle et l'influence de cet homme dans l'histoire politique imaginaire social et aussi du Brésil qui a permis une meilleure compréhension des relations de pouvoir au sein de l'Etat et la consolidation d'une pensée hégémonique dans la société. La recherche a été justifiée par la nécessité de comprendre la culture de l'école depuis le début de l'Empire brésilien dans les livres présentés à ceux qui deviendrait l'avenir du pays. Les sources de cette recherche sont les livres écrits par le vicomte Cairú, dont les titres de démontrer leur investissement intellectuel dans un projet civilisateur pour la nation; les manuels scolaires; les articles publiés par la presse de l'époque et les lois adoptées par l'élite intellectuelle du pays. Priorité a été donnée cet ensemble de sources, le livre scolaire brésilien ou instruction utile pour toutes les classes, publié en 1827 en deux volumes. Pour les institutions émergence de la compréhension que nous utilisons les Actes constitutifs du Brésil 1823, les minutes et les journaux de l'Assemblée nationale de 1826 à 1835, ainsi que des journaux et des pamphlets de l'époque. Nous avons également observé d'autres projets d'éducation mis en débat à ce moment-là, que ce soit au Parlement ou dans les journaux. Les échantillons utilisés ont été conservés par les Archives nationales, la Bibliothèque nationale du journal et de la Bibliothèque Guita et José Mindlin de l'Université de São Paulo - USP et maintenant numérisé et disponible sur le World Wide Web. Dans nos principales conclusions, il nous a semblé être le livre le désir de guider les familles et les jeunes dans les voies de la philosophie morale, qui constituent le nouvel Empire et profondément froissé dans la tradition religieuse, avec des bases fortes d'une morale qui reliaient les principes du libéralisme avec la tradition triade religieuse dans la Foi, la Liberté et l'Ordre. Ainsi naquit un projet éducatif conservateur qui a contribué au maintien de l'ordre dans une société qui devait être élevé pour atteindre la civilisation. Mais alors pas atteint les lumières et le contrôle de leurs appétits et les passions nécessaires, devrait être gouverné d'une main ferme le père protecteur.

MOTS-CLÉS: éducation morale, l'école brésilienne, vicomte du Caire

ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Visconde de Cairu, Autor desconhecido, c. 1900	46
Figura 2: Gazeta do Rio de Janeiro, primeiro jornal impresso no Brasil, 1808	60
Figura 3: Botica, de Jean-Baptiste Debret, 1823	75
Figura 4: Moleque de recado de Joaquim Cândido Guillobel, 1814	76
Figura 5: O Conciliador do Reino Unido, 1821	78
Figura 6: Visconde de Cairu, de Alberto Sisson, 1859	83
Figura 7: Monumento a Cairu, (detalhe), Salvador, BA, de Pasquale de Chirico,.....	92
Figura 8: Cairu e José Bonifácio, de R.Nunes, Câmara Municipal de Salvador, BA	112
Figura 9: O Método Lancasteriano	148
Figura 10: Página de rosto da Constituição Moral e Deveres do Cidadão	168
Figura 11: Escola Brasileira, folha de rosto da primeira edição.....	173
Figura 12: Escola Brasileira, Índice da Parte I	178
Figura 13: Escola Brasileira, Índice da Parte I (continuação)	179
Figura 14: Escola Brasileira, Índice da Parte I (continuação)	180
Figura 15: Escola Brasileira, Índice do Volume II, partes II e III.....	183
Figura 16: Escola Brasileira, Índice do Volume II, partes II e III (continuação).....	184
Figura 17: Escola Brasileira, Índice do Volume II, partes II e III (final).....	185
Figura 18: Anúncio, Correio Mercantil, BA, 15/03/1844	187
Figura 19: Anúncio, Diário do Rio de Janeiro, RJ, 12/04/1843	188
Figura 20: América, de Francisco Pedro do Amaral, 1827	196
Figura 21: Europa, de Francisco Pedro do Amaral, 1827	197
Figura 22: A Redenção de Cam, de Modesto Brocos, 1895.....	198
Figura 23: África, de Francisco Pedro do Amaral, 1827.....	199
Figura 24: Jovens Negras Indo à Igreja para Serem Batizadas, Debret, 1821	200
Figura 25: Casamento de negros escravos de uma casa rica, de Jean-Baptiste Debret, 1823	226
Figura 26: Cairu, de Luiz Pedro Lecor, 1878	233

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
BN	Biblioteca Nacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
SBHE	Sociedade Brasileira de História da Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
CAPÍTULO 1 - JOSÉ DA SILVA LISBOA EM TRÊS TEMPOS	41
1.1 Na Colônia, Século XVIII – 1756-1808	45
1.1.1 Em Salvador e Coimbra: o estudante	46
1.1.2 De volta a Salvador: o professor	50
1.1.3 Poesia e Economia Política: primeiras publicações	54
1.2 Na Corte de Dom João – 1808-1821	57
1.2.1 Silva Lisboa, o editor do rei	58
1.2.2 O censor do rei: “só pelo bem do Estado”	61
1.2.3 Inspetor dos Estabelecimentos Literários.....	69
1.3 No Império de Dom Pedro – 1821-1835	72
1.3.1 Na palavra impressa a defesa do trono e do altar.....	77
1.3.2 A elite letrada: muitas ideias, poucos leitores	84
1.3.3 Uma obra inconclusa: nem Império, nem Comércio	85
1.3.4 Imagens de José da Silva Lisboa.....	87
CAPÍTULO 2 - CONSTITUIR O ESTADO, INSTITUIR A EDUCAÇÃO	97
2.1 A Educação na Constituinte - 1823	102
2.1.1 As ideias educacionais dos paulistas.....	105
2.1.2 A Universidade da Corte.....	113
2.1.3 Sem Constituintes, mas com Constituição	119
2.2 A Educação no Senado - 1826.....	121
2.2.1 O lugar da educação na burocracia imperial	124
2.2.2 A Comissão de Instrução Pública do Senado.....	127
2.2.3 A Lei das Escolas de Primeiras Letras.....	128
2.3 A Educação nos jornais – 1821-1835	133
2.3.1 A <i>Sabatina Familiar dos Amigos do Bem Comum</i>	134
2.3.2 A <i>Nova Luz Brasileira</i> : política jacobina e educação conservadora	140
2.3.2 Um método moderno: o Método de Lancaster.....	145
2.3.3 Pequena notícia das práticas escolares no Primeiro Império	152
2.3.5 O “espírito gelado da indiferença” sobre a educação	157
CAPÍTULO 3 - ESCOLA BRASILEIRA PARA TODAS AS CLASSES.....	163
3.1 O projeto civilizacional de Cairu	165
3.2 O livro <i>Escola Brasileira</i> : a coisa.....	171
3.2.1 Um livro didático	175
3.2.2 A estrutura do livro	176
3.2.3 A circulação pelo Império.....	185
3.3 O livro <i>Escola Brasileira</i> : o nome.....	190
3.3.1 <i>Escola Brasileira</i>	190
3.3.2 Instrução útil.....	193
3.3.3 A todas as classes	194
3.3.4 Extraído da Sagrada Escritura.....	201
3.3.5. Para uso da mocidade.....	204
3.4 As bases para um edifício moral.....	207
3.4.1 Fé: Ciência, Religião e Educação.....	208
3.4.2 Liberdade: Comércio, Escravidão e Trabalho.....	215
3.4.3 Ordem: Desordem, Regeneração e Degeneração.....	225
CONSIDERAÇÕES FINAIS	233

REFERÊNCIAS	247
APÊNDICES	269

O que unicamente desejo, he ver o reino unido, fiel, e obediente; os meios de sua conservação prontos e bem aplicados; e para mim passar o resto dos dias na minha missão.

Antônio Vieira, *apud* Cairu (1832)

INTRODUÇÃO

As discussões em torno de uma Educação Para Valores, dita por professores e pais com letras maiúsculas, como uma disciplina necessária ao currículo escolar ou pelo menos como uma tentativa de transformar algumas disciplinas numa educação moral e cívica¹, de forte cunho religioso, perpassa do cotidiano das escolas ao Congresso Nacional. Em geral são discussões acaloradas com forte tom de moralidade, censura, autoritarismo e coerção. Confusão total. Mas, essa não é uma discussão nova. A Moral, aliada ou não ao Civismo, sempre esteve presente nas grades curriculares de nossas escolas. De caráter obrigatório durante o regime militar em que nossa geração cresceu (Organização Social e Política Brasileira - OSPB e Estudo dos Problemas Brasileiros - EPB) tornou-se facultativa e transversal nesse novo período democrático.

Uma Educação para Valores tanto requisitada para os meninos e meninas das escolas públicas vem sendo colocada como uma solução para a contenção da violência tornando-os mais afáveis, corteses e civilizados. Não é difícil ouvir tais expressões toda vez que o assunto vem à tona. Isso mostra que a moral continua forte e fartamente ligada à noção de civilidade e bons costumes, da etiqueta doméstica a ética pública.

Desde a Revolução Francesa, quando foi apresentada a possibilidade de uma educação pública e gratuita, com o objetivo de construir o homem novo, que o ensino de uma Moral vem sendo requisitada à escola. Caberia à escola forjar esse homem novo com uma nova moral não religiosa, mas cívica, não devendo o ensino “[...] prescrever normas e preceitos, formando uma moral heteronômica” (SILVA, 2004, p. 33), mas justo o contrário, como discorria Condorcet, de criar uma educação que possibilitasse “[...] uma formação intelectual e moral visando a promover a autonomia individual diante do Estado, da Igreja e da tradição” (SILVA, 2004, p. 36).

Reflexos da Revolução Francesa chegam ao Brasil no século XIX e, por consequência mudanças bastante radicais no imaginário colonial. Com a Independência e o surgimento do Estado, o Brasil viu-se diante de uma novidade: a criação de seu sistema² educacional e aí

¹ Na última década alguns congressistas apresentaram proposições, tanto na Câmara Federal como no Senado, procurando alterar esse quadro na tentativa de reintroduzir nas escolas o estudo da Educação Moral e Cívica, seja por meio de uma disciplina curricular obrigatória, seja mediante um tema transversal (AMARAL, 2007, p. 352).

² Salvo melhor juízo, a expressão “sistema educacional” e seus equivalentes serão tratados aqui como tentativas de instalação, não como sistemas já concluídos e operantes.

surgiram perguntas a respeito da construção, por meio da escola, de um arcabouço moral que orienta a nossa brasilidade nesses duzentos anos.

Dessa forma, que perguntas fazer? A quem fazer? Quais documentos investigar? Apesar de serem tantas as perguntas é preciso buscar algumas que nos permitam iniciar uma pesquisa e tentar chegar à raiz das nossas virtudes e vícios morais. Portanto, um trabalho de arqueólogo das palavras e das coisas, dos indivíduos e das instituições, da natureza e da cultura. Que pergunta fazer ao passado para tentar compreender o presente? Precisar o tempo e o espaço para um começo das palavras e das coisas. Uma atitude de historiador, pois, “[...] é nessa fronteira mutável, entre o *dado e o criado*, e finalmente, entre a natureza e a cultura, que ocorre a pesquisa” (CERTEAU, 1982, p.78, grifo do autor). No estranhamento, buscar a desnaturalização do cotidiano, inseri-lo na cultura para que possamos compreendê-lo e compreender-nos. Ou seja, ainda segundo Michel de Certeau (1925-1986), temos um imenso canteiro de obras à espera da nossa intervenção, pois, cabe ao historiador trabalhar “[...] sobre um material para transformá-lo em história” (CERTEAU, 1982, p. 79).

Não é possível precisar o nascimento de um conjunto de comportamentos morais de uma sociedade: eles se fazem juntos com a sociedade e são herdeiros de uma outra cultura que vai se amalgamando a outras, se reconstituindo e se atualizando. Porém, é possível investigar, por meio da História – principalmente da História Cultural - algumas práticas do passado que ainda se fazem presentes num processo de longa duração. Nesse caso, creio que uma das perguntas que o presente pode fazer ao passado é: *que traços nos constituem a partir do nosso surgimento como nação independente – o Brasil e os brasileiros em 1822 - e que consolidaram, por intermédio das leis e normas, a nossa moral social?*

Poderíamos vasculhar a nossa história do Brasil sob várias óticas – a da política, da economia, da sociedade, das instituições, das artes, etc. – porém, quando se opta por olhar pela lente da História o que fazemos é uma tentativa de captar o imaginário que orientou o surgimento do Brasil como Estado e nação e o quê desse imaginário foi positivado nas leis, divulgado na imprensa, criticado pelas artes, ensinado nas escolas, passado adiante como traço de nossa cultura.

A quem, no passado, fazer tais perguntas? Poderíamos fazer uma lista de nomes com homens e mulheres que agiram durante o processo de construção inicial da nação. Poderíamos escolher grupos, indivíduos, olhares nacionais e estrangeiros, olhares femininos ou masculinos.

Para isso, dependeríamos de fontes cujas autorias se fazem múltiplas, se fundem e se confundem, se confirmam e se negam, esquecidas ou ignoradas, se constituem e ganham importância porque olhamos para elas movidos pela nossa curiosidade do presente.

Assim, resolvemos colocar a questão para José da Silva Lisboa (1756-1835), o visconde de Cairu, buscando respostas em seus escritos, na tentativa de perceber nos seus livros educacionais qual o projeto de moral social que pretendia para a sociedade brasileira. Proponho-me a discutir, no campo da História da Educação, o tema dessa Moral que se apresenta e vem se constituindo no pensamento educacional brasileiro, tendo como ponto de partida esse autor, o visconde de Cairu e como marco principal a implantação da instrução pública brasileira em 15 de outubro de 1827.

A proposta de pesquisa foi o estudo de uma das obras educacionais de José da Silva Lisboa. Como outros brasileiros da burocracia imperial no início do século XIX no Brasil, Silva Lisboa é egresso de Coimbra, pertencendo ao círculo de influências de D. Rodrigo de Souza Coutinho (1755-1812), o conde de Linhares. Chamado a modernizar o Estado português, D. Rodrigo cerca-se de portugueses e brasileiros que, se constituindo numa *família de intelectuais*³, “[...] acreditavam que o meio para atingir seus objetivos consistia na adoção de medidas de caráter cultural e, particularmente, pedagógico” (NEVES, 1999, p. 16) com forte atuação no Brasil durante o processo e após a Independência do país.

Além de ampla literatura sobre política e economia⁴, construiu uma filosofia liberal de livre comércio e livre cambismo, Silva Lisboa pensou a Nação como um todo, incluindo a escrita de livros para a educação da mocidade. José da Silva Lisboa foi professor régio da cadeira de Filosofia Racional e Moral. Jubilado⁵ de sua cadeira em 1797 foi-lhe concedido o cargo de Deputado na Junta de Comércio da Bahia. Na chegada do príncipe-regente, D. João, transferiu-se para o Rio de Janeiro em 1808 e continuou ligado à educação até a sua morte, em 1835. Assim, escreveu a *Constituição moral e deveres dos cidadãos* (1824) em dois volumes, *Suplemento à Constituição Moral* (1825), *Escola brasileira ou instrução útil a todas as classes*

³ Segundo Neves (1999) a expressão é usada por Peter Gay em *The Enlightenment: an interpretation* (v. 1: *The rise of Paganism*, New York: Norton, 1977, p. 8) para se referir a grupos cujo critério para pertencimento são puramente intelectuais e não de origem social ou institucional (NEVES, 1999, p. 10).

⁴ Em 1956, mais de 100 obras são listadas por Elysio de Oliveira Belchior com “[...] a convicção que outras obras ainda virão juntar-se” àquelas já listadas (BELCHIOR, 2000, p. 126). Listamos sua bibliografia no Apêndice B.

⁵ No período colonial e imperial do Brasil, jubilar-se ou ser jubilado de um cargo não tem a conotação que temos nos meios acadêmicos de hoje, de ter seu registro cancelado, mas de aposentar-se, ter sua aposentadoria.

(1827) em dois volumes e outros livros dedicados à educação da mocidade e do Príncipe. Tais obras são publicadas já na sua maturidade, após a Independência do país, e visavam educar a Nação conforme a Constituição do Império. Nessas obras Cairu dispensou boa parte de seu conhecimento fazendo a elite letrada brasileira conhecer, um projeto liberal de homem para além de uma visão econômica e fortemente moralista.

Arregimentado pelo príncipe regente D. João, como seu conselheiro e orientador, logo Cairu foi alçado à condição de Censor do Reino, função de extrema confiança do governante na medida em que se torna a consciência moral⁶ do Estado, aconselhando atos, escritas e comunicações que visavam conformar o povo. Após a partida de D. João VI, em 1821, “[...] foi nomeado inspetor dos estabelecimentos literários, por onde todas as obras passavam a fim de serem censuradas antes de sua publicação” (CARDOSO, 2011, p. 89). Cairu tornou-se a figura de proa no comando das consciências do reino, bem como o executor e defensor da censura aos jornais e panfletos, além de tornar-se, mais tarde, o Diretor Geral de Estudos concentrando em si as diretrizes do ensino na Corte e no restante do Império.

A chegada da Família Real e a Corte portuguesa exigiu uma nova relação com os súditos, obrigando a ampliação de quadros que pudessem dar conta de uma administração de dois reinos, na medida em que boa parte dos servidores continuaram em Portugal. Para fazer frente a essa necessidade, as decisões referentes à educação incluíram apenas o ensino superior. Os cuidados de D. João foram apenas com o ensino superior, para formar quadros da administração, ficando o ensino das primeiras letras com o mesmo ordenamento do período Colonial. Dessa maneira, a atuação do visconde de Cairu na organização de um Estado que se quer moderno e sua obra educacional tornam-se objeto de estudo para que possamos compreender a passagem de uma educação pública e religiosa, a cargo da Igreja Católica, para uma educação estatal e religiosa cujos debates culminam na lei de 15 de outubro de 1827, a primeira lei educacional relativa ao ensino primário público no Brasil.

⁶ A ideia de uma “consciência moral do Estado” não é privativa de um só homem ou de um grupo de homens apenas. Bárbara Freitag, em *Itinerários de Antígona* (1992), falando de Hegel, esclarece-nos sobre as figuras da *Moralität* e da *Sittlichkeit*: “[...] a *Moralität*, o espírito consciente de si, e a *Sittlichkeit*, como materialização do espírito absoluto na forma do Estado, no qual a consciência moral subjetiva reconhece sua verdadeira existência” (FREITAG, 1992, p. 61). Por analogia, a lei enquanto positividade dos hábitos e costumes de uma Nação, representa em grande parte a sua moral social. Em suas atividades iniciais de Impressor e Censor Régio, e mais tarde como Senador do Império, Silva Lisboa foi o grande defensor do Estado, na figura do Rei e da Constituição, inibindo, com sua palavra e sua ação, qualquer novidade que se apresentasse no cenário político brasileiro e que não concordassem com ambos. É nesse sentido que o apresentamos aqui como um vigilante da lei, da Constituição, num tempo em que ainda não tínhamos instalado um Superior Tribunal Federal, como hoje.

O problema da pesquisa e sua justificativa

O problema que investigamos foi: Qual é o projeto de educação moral para a mocidade brasileira presente na obra *Escola Brasileira* do visconde de Cairu? Na intenção de verificar se há um projeto de educação moral e para responder a essa pergunta analisamos o conjunto de sua obra educacional que se apresentou com uma abordagem sobre a educação das famílias e dos moços. São obras que ainda não ousamos defini-las como manuais didáticos na medida em que algumas têm por destino as famílias em seu conjunto, enquanto outras são direcionadas à mocidade brasileira e com clara intenção pedagógica. Os livros pareceram-nos ser, para além do resultado do pensamento do autor, um desejo de orientar as famílias e a mocidade nos caminhos de uma filosofia moral constitutiva de um novo Império e profundamente vincadas na tradição e no conservadorismo.

Essa pesquisa justificou-se pela necessidade de compreendermos a cultura escolar do início do Império brasileiro nos livros apresentados àqueles que viriam a se tornar o futuro do país. Assim, percebemos essa lacuna na História da Educação que ainda não se dedicou a entender o papel desse escritor, o visconde de Cairu, e a sua concepção de educação e moral, expressa nos livros produzidos com a intenção de educar a mocidade.

A educação é aqui entendida como uma prática política e o processo de construção da identidade dos cidadãos de uma nação como aquele que se dá nas relações que se estabelecem também na escola, instituída que é, na modernidade, para tal fim. Ora, além das relações com seus pares e professores, a criança mantém relações com o livro, objeto de poder que se instala, ideal e materialmente, entre os sujeitos que compõem a escola “[...] por meio dos quais se pode buscar construir a história dos modos de conceber, pelo Estado, a formação ideológica da criança, bem como os processos pelos quais a escola constrói sua cultura, seus saberes, suas práticas” (GALVÃO; BATISTA, 2003, p. 166) constituindo a sua identidade.

Revisão da literatura

Lançamo-nos, pois, às buscas ligadas às principais palavras-chave para essa pesquisa – Cairu, Liberalismo, Educação, Moral – que, quando combinadas, tornaram-se infrutíferas nas principais bases de dados, bancos de teses, artigos das associações científicas e repositórios brasileiros⁷. Investigamos os Bancos de Teses das principais universidades, tais como

⁷ Scientific Electronic Library Online - SCIELO, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR da

Universidade Federal da Bahia – UFBA, por ser a terra natal do visconde de Cairu; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, onde se deu o principal campo de atuação e a Universidade de São Paulo – USP, pela sua importância na produção científica do país, acreditando que as mesmas ainda não os sintonizaram com a base de textos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Assim, além de biografias e usando como critério as palavras-chave “educação e intelectual(is)” foram localizados dezesseis trabalhos⁸.

As buscas para o termo “Cairu” ou “visconde de Cairu” ou ainda “José da Silva Lisboa”, oferecem resultados no campo da Economia, com raríssimas relações com a Educação. Já os termos Liberalismo, Educação e Moral, isolados, permitem resultados mais amplos porque não ligados à figura de Cairu. Assim, obtivemos resultado “zero” em várias de nossas pesquisas, o que demonstrou algum ineditismo nos estudos que ligam os escritos do visconde de Cairu à Educação no Brasil. Exceção explícita se dá às duas menções que se faz a José da Silva Lisboa visto como um professor régio “conservador” e “menos conhecido” entre aqueles estudados (SILVA, 2011, p. 54) e por um breve currículo dando ênfase à sua carreira no magistério (CARDOSO, 2011, p. 88-90)⁹

Por isso, a primeira questão desta pesquisa foi: Cairu é conhecido e estudado como um pensador econômico, por que então se aventura em escritas morais? A primeira resposta que nos vem é porque moral e economia ainda não haviam se separado enquanto campos do conhecimento, e a erudição do visconde permitiram-no escrever sobre tais assuntos; segunda, pelo temor que lhe causavam as paixões humanas na medida em que elas podiam desregrar os homens e brutalizá-los (MONTEIRO, 2003, p. 349). Ou seja, um projeto de educação moral visa, em última instância, civilizar os homens controlando os seus apetites e suas paixões.

Daí, apresentou-se a segunda questão: se para a construção do Reino do Brasil, Silva Lisboa atende ao chamado de Dom João VI, para a revisão e criação de novas instituições que garantissem o Reino, é mister que produzisse obras, não diretamente educacionais, mas de cunho educativo para toda uma sociedade nascente, e que ao mesmo tempo, elogiassem o seu mecenas e o justificassem no trono, desenvolvendo assim um papel muito próximo do *ideologue*

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Sociedade Brasileira de História da Educação - SBHE, Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED e Associação Nacional de História - ANPUH.

⁸ Os trabalhos consultados estão relacionados no Apêndice C, além de citados na Referência bibliográfica.

⁹ Ambos os artigos encontram-se inclusos no livro *As reformas pombalinas no Brasil*, organizado por Thaís Nívia de Lima e Fonseca, em 2011, resultante do Colóquio 250 Anos do Ensino Público no Brasil, realizado em junho de 2009, pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

ou fabricante de consensos (BOBBIO, 1997, p. 113). Também ainda não temos muitos estudos sobre essa faceta e possibilidade.

Cairu foi eleito suplente do deputado constituinte pela Bahia, Cipriano Barata, para a Assembleia Constituinte de 1823, tomando posse como titular por recusa desse. Dissolvida a constituinte, é eleito em 1825, Senador do Império pela Bahia. Dono de grande erudição, esteve envolvido nos principais debates do início do Império, mas não obtivemos claras informações ou estudo das fontes que nos apontem especial preocupação com a educação. Cremos que vem daí o silêncio dos pesquisadores em História da Educação.

Os trabalhos encontrados foram aqui organizados em quatro principais grupos: biógrafos, educação no Império, discurso liberal e atuação jornalística. Vejamos¹⁰:

Num primeiro agrupamento, aqueles que têm caráter mais biográfico e que não se detém na análise e nas implicações do pensamento do visconde de Cairu, senão pelos aspectos mais gerais e econômicos. Nesse primeiro grupo elencamos a obra de Elysio de Oliveira Belchior (2000), descritiva e elogiosa, mas de muita valia para nossa pesquisa. A publicação é a segunda edição, resultante de um concurso promovido em 1956 – bicentenário do nascimento de Cairu - pela Confederação Nacional do Comércio - CNC com o objetivo de homenagear o pensamento econômico de Cairu.

Além desse, a tese de doutoramento de Carlos de Faria Júnior (2008), que é mais abrangente e carregada de informações sobre as fontes primárias que usou na execução de sua pesquisa; porém, ainda centrando seu objeto de estudos no pensamento e nos aspectos econômicos da obra de Cairu. Por não se tratar de uma homenagem, como a anterior, levanta questões acerca da influência de Cairu na economia da Corte e não se refere àqueles objetos mais específicos, como o caso da educação, mencionando algumas de suas obras relacionadas ao ensino sem, no entanto, lhes conferir – uma vez que não era seu objetivo – o enfoque necessário para um estudo da História da Educação no Brasil.

E, por fim, João Alfredo de Sousa Montenegro (2000) quem mais se aproxima desse projeto, na medida em que desenvolve um raciocínio demonstrando como o pensamento de Cairu oferece “[...] um substancial reforço de seu quadro axiológico através principalmente da

¹⁰ O detalhamento desta bibliografia inicial encontra-se no Apêndice C.

reiteração autoritário-patriarcalista” (MONTENEGRO, 2000, p. 297) tanto nos aspectos econômicos quanto sociais, partindo de forte apelo moral.

Como todos têm um caráter biográfico e são bastante bem documentados, nenhum se atém com maior rigor a um estudo sobre as influências de Cairu no desenvolvimento de uma moral social disseminada pela educação, nosso objeto de pesquisa. Exceção feita a Andréia Firmino Alves (2004) que busca na obra de Cairu a leitura de um projeto de civilização, como proposto por Adam Smith – de quem Cairu é confesso admirador – aproximando assim o pensamento econômico ao pensamento educacional na medida em que considera necessário educar e preparar para o trabalho.

Num segundo agrupamento estão os autores que tratam do período – Reino e Primeiro Império no Brasil – nos aspectos educacionais, com aproximação a um conjunto de ideais liberais, como é o caso de Edivaldo M. Boaventura (2009), Francisco José da Silveira Lobo Neto (2008) e Cristiano de Jesus Ferronato (2006), demonstrando como o sistema educacional brasileiro nasce pelo alto e para as elites letradas, sobrevivendo com o Subsídio Literário durante o reinado de D. João VI e início do Império, para uma parca instrução primária. Esses artigos demonstram que o discurso liberal estava afinado em relação à educação. Cairu é visto apenas como aquele que lecionou aulas na sua terra natal, destacado pelo fato de ter recebido do Rei as autorizações necessárias para a instalação da primeira aula de Economia Política do mundo, segundo alguns autores.

Um terceiro grupo de autores é aquele que faz uma análise da chegada do pensamento liberal no Brasil e suas implicações na educação e nos modelos de civilização propostos, desde as aproximações com o filósofo português Silvestre Pinheiro da Fonseca (1769-1846), conforme mencionado por José Maurício de Carvalho (2011), das contradições em relação a Rousseau, proposta por André Drumond (2009) até a conclusão de Juliana Bublitz (2006) de que o debate entre José da Silva Lisboa (1756-1835) e José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838), em todos os seus argumentos liberais não representavam ideias fora de lugar, mas consequências de um mesmo discurso civilizacional pensado por caminhos diferentes. Essa aproximação com o pensamento liberal mostra a ação dos intelectuais e suas propostas de construção do Estado e a conformação de uma nação em seus embates, seja nas assembleias – Constituinte e Geral – seja nos jornais. Alceu Ravanello Ferraro (2009) apresenta-nos as razões da não instalação e responsabilização do Estado em relação a educação como questões de fundo não resolvidas, concordando com Pedro Meira Monteiro (2003) de que as questões eram

patológicas: o pavor da haitinização¹¹, seguida da necessidade de civilizar os bárbaros como condição para a sobrevivência da nação. É aqui que o pensamento de Cairu se encontra com o de José Bonifácio para a preservação do Estado e sua elite dirigente.

O quarto grupo que analisamos diz da ação jornalística e panfletária dos intelectuais no Brasil do primeiro Império. Para Marcília Periotto (2004), os intelectuais são homens que carregam uma “vocação pedagógica” e se viam como vanguarda na construção do Estado. Segundo Isabel Lustosa (2010), Cairu é um panfletário que usou muito bem o seu lugar de censor para repelir ou paralisar ideias contrárias àquelas que representava e fazia-se porta-voz. Assim demonstrava o seu projeto de civilização para a elite brasileira.

Como vimos, os escritos sobre Silva Lisboa desenvolvem a sua faceta como liberal, economista, panfletário, articulista, funcionário régio. Todos apontam um escritor que escreveu sobre tudo ou quase tudo, mas nenhum se dedicou ao entendimento do papel pedagógico desenvolvido por Silva Lisboa durante a sua vida. As leituras são feitas pelo viés da política e da economia, áreas em que atuou com mais intensidade. Em geral, seus biógrafos relegam o seu papel de professor deixando escapar uma escrita didática e intencional visando o espalhamento das luzes e uma defesa da educação. É nessa lacuna que tivemos a pretensão de iniciar as discussões em torno da figura de Silva Lisboa.

Referencial teórico-metodológico

Todo projeto educacional, naquilo que a educação tem de intenção e não de registro é uma proposta de futuro. Os lugares principais onde se projetam o futuro de uma nação são, em suma, o congresso e a escola. São, refletindo com Hannah Arendt (1906-1975), os lugares da ação política na medida em que são relações que independem da matéria e que só se realiza entre os homens, sem a intermediação da matéria. Nesses lugares, não apenas se pensa o

¹¹ A haitinização é o nome dado ao pavor de uma revolta generalizada de negros escravizados contra os brancos, a exemplo do que ocorreu durante a guerra de Independência do Haiti (1791-1804). À época, liderados por Toussaint Louverture (1743-1803), o exército negro da então ilha de Saint-Domingue iniciou a guerra pela independência e contra a escravidão dos negros da ilha. Nas Colônias francesas a escravidão foi abolida em 1794 por Maximilien Robespierre, mas retornou em 1802. Durante a revolta, os escravos mataram seus senhores brancos e arrasaram engenhos de açúcar. Esse pavor espalhou-se por toda a área colonial americana. No Brasil, a situação era agravada pela profunda desigualdade entre a elite e os brancos pobres e mulatos gerando um clima de insegurança geral. Basile (2001) aponta que “[...] de 1831 a 1833, a capital do Império foi sacudida por nada menos que dez diferentes movimentos de protesto e revolta” (BASILE, 2001, p. 79-80). Para entender melhor o papel de nossos ilustrados no processo leia: Ideias antiescravistas da Ilustração na sociedade escravista brasileira, de Antônio Penalves Rocha (2000).

presente da nação, mas se constrói um corpo de ideias que a lançam para o futuro, eliminando atitudes não desejadas e conservando aquelas que são agradáveis à sociedade daquele tempo.

Apesar de pensar o futuro, é na escola que a educação mantém o seu papel de conservação do velho modelo de sociedade uma vez que “[...] do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos” (ARENDDT, 1972, p. 226). A escola é, pois, o fruto do seu tempo que se pretende manter além do presente.

Para esta pesquisa foi importante entender três momentos da história brasileira: primeiro, o momento da fundação do Estado com a ação de D. João VI elevando o Brasil à categoria de reino unido a Portugal e Algarves; segundo, a construção de um novo pacto imaginando e construindo novos pilares de sustentação para novas instituições; e terceiro, a construção de um sistema educacional que se preocupasse com a longevidade da Nação e do Estado, no tempo e no espaço.

Primeiro: a fundação é um ato heroico. Fundar um Estado é fundar – ou refundar – as suas instituições sobre novas bases na medida em que não se propõe uma mera permanência de um projeto que já não mais atende. D. João VI é o único rei no continente europeu que sobrevive a Napoleão, porém, não sobrevive à enxurrada de ideias que já vinha, há bastante tempo, dos revolucionários franceses. Mesmo com a Restauração em curso, os reinos europeus e seus reis já não seriam mais os mesmos. Estavam agora submetidos a um novo ideário, uma nova correlação de forças em que sua autoridade já não tem por base e origem o poder divino, mas a concessão de um povo e de sua elite para a sua governança. Para essa refundação do Reino e suas justificativas ideológicas, buscamos entender o papel de José da Silva Lisboa, no seu tempo e lugar, como construtor de um imaginário social diferente, mas ao mesmo tempo atrelado à prática da sociedade do Antigo Regime, no que se refere à concepção de moral e às formas por meio das quais esta pode ser ensinada. Se, no período anterior essa função ideológica foi bem cumprida pela Igreja e pelos clérigos com justificativas que culminavam na autoridade absoluta e divina do rei, no mundo moderno, quem o fez foram os homens ilustrados na razão. Portadores das luzes, “[...] procuraram articular o uso da reflexão e *da pena* com iniciativas para os mais diversos temas” (GONDRA, 2009, p. 57, grifo do autor), capazes até de redigir a Constituição de 1825, outorgada no Brasil (GONDRA, 2009, p. 51), embasados na razão, com vistas à civilização e à modernização do país. Influenciando pela palavra e sendo influenciados pelas reações, com opiniões das mais diversas e colocando-se, muitas vezes como um valor moral,

acima de tudo e de todos – porque racionais e não passionais, se comportando como diria Norberto Bobbio (1909-2004), como um “protetor dos valores superiores” (BOBBIO, 1997, p. 61) – esses homens tiveram sua melhor expressão na palavra e seu melhor suporte na imprensa, encontrando também em academias e clubes científicos, jornais e revistas, um público bastante influente nas decisões do Estado.

Segundo: recriar o pacto político e fortalecer o Estado significava entender a História Política, na medida em que as relações de poder – de mando e obediência – vão se construindo nas relações sociais, econômicas e culturais de um povo. Uma vez que esse povo, essa Nação, se organiza e constitui o Estado que promove esse ordenamento e agora se impõe à sociedade que o constituiu nos mostra que “[...] não há setor ou atividade que, em algum momento da história, não tenha tido uma relação com o político” (REMOND, 2003, p. 444). Portanto, naquele sentido proposto no início, de que o Congresso é um lugar de preparação do futuro, pois é lá que se consolidam em forma de leis o ordenamento político de uma nação “[...] a história política exige ser inscrita numa perspectiva global em que o político é um ponto de condensação” (REMOND, 2003, p. 445). Sabemos, porém, que esse ponto de condensação da vontade política que é a lei é o resultado de lutas, inclusive físicas e intelectuais, de grupos protagonistas na sociedade. Por isso e na perspectiva do ordenamento, os debates desenvolvidos pelos constituintes em 1823, mesmo aqueles que não foram transformados em leis, são importantes para entendermos o pensamento dos homens públicos da época no país que pretendiam construir. Entender o movimento que provoca a ruptura necessária e a renovação do contrato social, com novas instituições que não mais as Coloniais. Esse é, pois, o momento de criação de uma nova ideologia que questiona o poder anterior e se quer manter no poder atual. Tomando esse ponto de referência, cremos ser possível vislumbrar as marchas e contramarchas para a consolidação de um reino no Brasil e o papel do visconde de Cairu como aquele que buscou justificativas morais para a existência desse Império, bem como a sua manutenção no imaginário dos súditos, numa educação bem consolidada de sua elite.

Terceiro: construir uma ideologia que, por meio do sistema educacional, consolidasse a perpetuidade do Estado. Para essas possibilidades, em termos de construção de um ideário educacional público, buscamos o entendimento de Carlota Boto sobre o debate após a Revolução Francesa de modo que possamos traçar as influências provocadas por aquelas discussões no Brasil. Uma primeira hipótese é de que esse debate se aproxima do Brasil com uma lente no constitucionalismo espanhol e português da Restauração, o que pressupõe um modelo educacional que não abre mão da tradição religiosa e da família, contrários a uma “[...]”

educação, até certo ponto coincidente com a formação cívica” que pregava os revolucionários franceses ao defender um ensino público, leigo e sem a participação da família, já contaminada pelas superstições e religiões (BOTO, 1996, p. 100).

Assim, o referencial que usamos está na História Cultural desde as leis aos manuais didáticos e passando pelos livros e a imprensa, buscando entender a atuação dos homens e suas influências no imaginário social brasileiro, assim como o estudo das relações de poder dentro do Estado e a consolidação de um pensamento hegemônico na sociedade. Uma pesquisa realizada com o referencial da História Cultural busca identificar o imaginário social e cultural de determinado grupo social ou, até mesmo, de parte de uma sociedade, esclarecendo que o conceito de imaginação social é muito mais abrangente se o compararmos com outros conceitos que buscam explicar uma sociedade.

Objetivos da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar a possibilidade de um projeto de educação moral para a mocidade brasileira presente na obra do visconde de Cairu. Para isso seguimos alguns passos intermediários como identificar a participação do visconde de Cairu no processo de institucionalização da educação brasileira em seu fazer intelectual, nos debates públicos, nos jornais e panfletos e em sua ação legislativa durante a Constituinte de 1824; descrever a articulação entre a atividade intelectual do visconde de Cairu e a educação nacional exposta nas suas obras de educação moral destinadas à mocidade brasileira; e, por fim, analisar uma obra – *Escola Brasileira ou Instrução útil...* - do visconde de Cairu buscando identificar o arcabouço de educação moral proposto à mocidade brasileira naquele momento.

Plano da dissertação

Quando nos propusemos a identificar o projeto de educação moral na obra do visconde de Cairu o que buscamos compreender foi a construção das bases de um edifício simbólico de longa duração, porém, nesta proposta, não investigamos a sua permanência nesses dois séculos de Brasil independente. Não era essa a nossa proposta, mas apenas e apenas olhar as bases, o surgimento de um projeto civilizacional que nos chega pela via da educação. Para isso, construímos o seguinte planejamento.

No Capítulo 1: José da Silva Lisboa em três tempos, o objetivo foi o de conhecer sua trajetória profissional e tentar perceber como a sua obra apresenta o seu ideário moral na

conformação de um projeto para a sociedade brasileira do início dos oitocentos. Estruturamos assim o primeiro capítulo desejando, com isso, conhecer o homem na sociedade daquele tempo. Nesses três tempos, descrevemos a sua atuação na Colônia como estudante, professor e seus primeiros escritos de poesia e economia política; na Corte de D. João, conhecemos o editor do rei, o censor do rei e o Inspetor¹² dos Estabelecimentos Literários; no Império de D. Pedro I conhecemos o panfletário, o constituinte e o Senador.

Assim, desenvolvemos uma exploração, quase uma arqueologia do pensamento e das ações, na tentativa de localizar o objeto da pesquisa em seu tempo e lugar, selecionando as fontes primárias necessárias em arquivos, bibliotecas, sítios virtuais, etc. rastreando a historiografia para uma análise das fontes secundárias. Para tal, apoiamo-nos no referencial teórico-metodológico da História Cultural. Nossa pretensão, a partir de buscas na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional e das leituras das biografias, foi traçar a trajetória do visconde de Cairu e um panorama de sua época, o Reino e o Império do Brasil quanto ao discurso e o fazer da educação. Identificamos na ação do visconde de Cairu a sua condição e o seu reconhecimento como um homem que se dedicou a pensar a sua época e projetá-la para um futuro que deveria se consolidar numa Constituição política, com a contribuição de uma Constituição moral à qual ele se dedica. Reconstruímos os seus discursos sobre a educação na tentativa de apreender a concepção de educação moral subjacente ao seu projeto.

No Capítulo 2: Constituir o Estado, instituir a educação, descrevemos a articulação entre a atividade intelectual do visconde de Cairu e a educação nacional exposta nas suas discussões para a Constituição do Estado e o momento instituidor, comparando as propostas de educação destinadas à mocidade brasileira fazendo um panorama com o que se escrevia também nos jornais. Planejamos assim este segundo capítulo na tentativa de mapear o pensamento sobre a educação da mocidade proposto por aqueles legisladores. Dessa forma, discutimos o lugar da educação na Constituinte de 1823, na Assembleia Geral e no Senado até a publicação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, tentando entender como o debate e o tema chegaram à população por meio dos jornais.

Tentamos, dessa forma, verticalizar a ação e os efeitos provocados pelo objeto ao longo do tempo e no diálogo com outras produções do momento, apoiando-nos nas categorias e

¹² O cargo e a função criados por D. João VI quando do seu retorno a Portugal e entregue a José da Silva Lisboa foi o de Inspetor Geral. Mais tarde, com a reorganização do Império, em 1826, o cargo passou a denominar-se Diretor dos Estabelecimentos Cívicos e Literários.

conceitos da História Cultural – na tentativa de captar “[...] o simbólico e suas representações” (BURKE, 2005, p. 10), na História dos Intelectuais – para traçarmos um estudo sobre “[...] o conjunto das formas de pensamento” (CHARTIER, 2002, p. 31) à época e da História da Educação – “[...] entendida aqui enquanto um campo de investigações [com] seus diferentes objetos” (VEIGA, 2003, p. 19) buscando identificar nas obras do visconde de Cairu a materialização de sua ação política e intelectual, que são as obras educativas e sua vontade pedagógica de servir às novas gerações. Um primeiro sintoma do desejo de legar algo para a construção da nação é a similaridade nos títulos: *Constituição do Império* e *Constituição Moral*. Uma das hipóteses que buscamos comprovar é a de que Cairu acreditava que a primeira conforma o Estado, a segunda conforma o povo, a nação que estava nascendo. Ao realizarmos as leituras dessas obras e suas reações, percebemos a influência e os efeitos, do passado recente, do seu tempo e nas gerações seguintes.

Por fim, no Capítulo 3: *Escola Brasileira para todas as classes*, cujo nome é uma paráfrase da obra de José da Silva Lisboa, momento em que, a despeito de todas as outras do autor, analisamos o livro *Escola brasileira ou instrução util a todas as classes extrahida da Sagrada Escripura para uso da mocidade* – Volumes I e II, publicadas em 1827. Estruturamos o capítulo de modo a entender o livro dentro do projeto civilizacional de Cairu, o projeto destinado à mocidade explicado pelo nome e pelo objetivo do livro identificando as bases para o edifício moral proposto. Cientes e ciosos da dificuldade de promovermos uma ampla leitura de toda a bibliografia sobre educação dedicamo-nos a uma parte da obra. Portanto, o que se fez foi um recorte no conjunto da obra e uma escolha. Buscamos identificar seu arcabouço de educação moral explicando a constituição dos vínculos sociais, intelectuais e políticos que deram sustentação a esse projeto educacional. Suspeitamos que aqui se instalam as bases para aquilo que Ilmar Rohllof de Matos (1987) chama de *Escola Saquarema*, ou seja, a “[...] ação entre a política de Instrução Pública e a construção do Estado imperial era uma faceta da constituição da classe senhorial, dos mecanismos que ela procurava forjar e por em movimento de modo a levar a cabo uma expansão necessária” (MATTOS, 1987, p. 274). Ainda foi possível perceber que há uma recorrência dos conceitos *Civilização*, *Conhecimento*, *Educação*, *Ensino*, *Escola*, *Estudo*, *Indústria*, *Instrução*, *Leitura*, *Lição*, *Livro*, *Luz*, *Mestre*, *Professor* que em seu conjunto representam quase quinhentas entradas. Consideramos serem estas as palavras fortes do livro.

Ao final, na parte conclusiva tentamos responder à questão proposta: *Qual é o projeto de educação moral para a mocidade brasileira presente na obra “Escola Brasileira” do visconde*

de Cairu? As conclusões também foram construídas três partes. Concluímos que: a) Silva Lisboa em seu tempo e lugar é um homem da transição do Antigo Regime projetando-se num Brasil moderno, cuja principal característica é a constituição do Estado e do Povo; b) Silva Lisboa é um homem das letras e a letra, em todas as suas formas e funções, pois na sua opinião, é sinal de vida, pois sem elas caminhamos, às cegas, para a barbárie em todos os sentidos; c) Silva Lisboa é um homem da Corte e seu projeto educacional visa civilizar todas as classes de cidadãos brasileiros dentro dos preceitos do liberalismo e da moral cristã. Tendo como base o trinômio a Fé, a Liberdade e a Ordem, quase uma divisa para o seu projeto de mundo, Silva Lisboa organiza um projeto racional inspirado na Fé da qual deriva a Liberdade construída na lei que tem por objetivo final a restauração e manutenção da Ordem (doméstica, social, universal).

Fontes ou, de onde vem a História

Um documento/monumento é para o historiador objeto de culto – pois nos reportamos ao passado – e de cultura – pois desejamos entender o presente e intervir no futuro. Sendo objeto de culto, o documento contém em si algo de sagrado na medida em que, sem o registro do passado, o passado não existe para o presente. É impossível escrever a história sem registros do fazer humano. Assim, todo registro, mesmo que efêmero como a oralidade - que dura uma vida se não for transmitida - ou a pedra esculpida que tem a pretensão de eternidade, é documento e fonte para a história, pois “[...] consiste em fazer alguma coisa perdurar na recordação” (ARENDDT, 1972, p. 74).

Para um estudo de história a principal matéria é a fonte primária entendida como o registro intencional de um fato – como se dá com os jornais, revistas, anúncios, etc. - ou uma ideia quando se expõe nos livros, no registro de debates, em projetos de leis e até mesmo nas leis como resultante das intenções do legislador. Com a moderna arquivística e o uso dos processos de digitalização esses materiais já não mais carecem de catalogação e exposição física estando disponíveis na rede mundial de computadores. Portanto, torna-se cômodo para o historiador de hoje desenvolver projetos de pesquisa mesmo distante de suas fontes contando com “[...] a rapidez de acesso a conjuntos de documentos de boa qualidade (do ponto de vista científico e formal) apresentados na íntegra” (NUNES, 2000, p. 22).

Por outro lado, é importante salientar que o historiador sempre deve olhar a fonte com a desconfiança de um produto que pode ter sido manipulado por outro que não o seu autor,

emendado ou cortado, adulterado e até mesmo integralmente falsificado com outra intenção que não a original, significando também a criação de filtros de consulta ou o seu desaparecimento como forma de ocultar fatos, análises e conclusões. O fato de termos disponíveis farta documentação na rede mundial de computadores não nos impediu de duvidar da credibilidade na medida em que a manipulação de fontes com novos *softwares* facilita as adulterações e falsificações, pois, como alerta-nos Vidal (2000) “[...] não existe nenhum mecanismo que assegure que a informação fornecida é acurada” (VIDAL, 2000, p. 42). Quando necessário, a dúvida e/ou a falta de informação deve nos levar à busca em outros locais, como arquivos reais, públicos ou privados, fontes que corroborem nossas hipóteses ou nos ponham a pensar em outras. Outra preocupação é o fato de que nem toda fonte está disponível e deve ser encontrada antes de seu descarte final ou da obsolescência de sua tecnologia, pois até mesmo o papel, principal suporte antes da tecnologia virtual, se perde e se acumula sendo descartado como lixo, excesso ou entulho, ou ainda negado e escondido até que o comparecimento perante o “tribunal da posteridade” (GUIMARÃES, 1999, p. 33-57) faça desaparecer desse mundo todos os interessados no fato.

As principais fontes desta pesquisa foram os livros escritos pelo visconde de Cairu, cujos títulos demonstram seu investimento intelectual num projeto civilizador para a nação. Os exemplares utilizados foram preservados pelo bibliófilo José Mindlin (1914-2010) e quando de sua morte foram doados para a Universidade de São Paulo – USP, encontrando-se hoje digitalizados e disponíveis na rede mundial de computadores.

Para compreendermos a atividade parlamentar do visconde de Cairu, recorreremos aos *Anais da Assembleia Constituinte de 1823* e ao *Diário da Assembleia Nacional* disponíveis no sítio do Senado Federal. Tais documentos, hoje, se constituem de seis volumes digitalizados e também disponíveis na rede mundial de computadores. Além desses anais, utilizamos a *Coleção de Leis do Império*, consolidados e digitalizados nos sítios virtuais da Câmara Federal.

Os Anais e os Diários de quaisquer corpos legislativos, bem como as leis sancionadas e compiladas pelos poderes executivos são importantes fontes documentais para a pesquisa em História. Porém, como qualquer documento, é preciso estar bastante atento para duas questões. A primeira é sobre a sua proximidade com a verdade dita e registrada. Se isso pudesse nos trazer a certeza dos atos oficiais faríamos o exercício da pesquisa com resultados mais confortáveis, na medida em que teríamos que nos debruçar apenas na análise dos documentos. Porém, esse tom oficial da fonte não nos dá tamanha certeza na medida em que nem tudo se fala no

parlamento, nem tudo se registra no parlamento. Sessões secretas, silêncios, inaudições em função de barulhos confessáveis e inconfessáveis tornam os anais e os relatórios de qualquer assembleia suspeitos de esconder, voluntariamente ou não, os detalhes do fato. Atualmente, temos outros recursos sonoros e visuais, porém com os mesmos problemas e outros dos mais diversos. Para o período que estudamos, a rapidez e a destreza do taquígrafo foram fundamentais para aproximar o registro do fato. Ainda assim, a suspeição cai sobre a fonte uma vez que eram revisadas pelos parlamentares, aqueles que assim o quisessem, antes de serem encaminhadas para o jornal diário ou a tipografia. Essa seleção prévia da parte do enunciador do discurso transforma o que seria a sua palavra imediata numa palavra mediada. Os sentimentos ficaram e a fonte torna-se mais racional, o que pode esconder preciosas informações para o nosso trabalho em História.

A atividade jornalística e panfletária foi recolhida e preservada pela Fundação Biblioteca Nacional também disponível na rede mundial de computadores. No espalhamento das ideias, seja para um público leitor distante do local da ação, seja para o registro e a formação de uma opinião pública, os intelectuais usavam os jornais como seu suporte ideal. Com esse entendimento, os jornais são os veículos onde os intelectuais, no dizer de Bobbio (1997), dilatam o seu auditório “[...] de limitado a uma região, a um território, a uma cidade, [tornando-se] nacional” (BOBBIO, 1997, p. 93) e, na medida em que expressam o pensamento tornam-se “[...] um instrumento pedagógico eficiente para a difusão de um *ethos* moderno” (PACHECO, 2012, p. 111). Assim a imprensa periódica torna-se fonte para a escrita da História da Educação, na medida em que “[...] vista no seu aspecto mais geral, subsumida aos debates sobre modernização e progresso, na necessidade de espalhar conhecimentos de toda ordem” (PERIOTTO, 2013, p. 42) difunde ideias e práticas sociais. Por outro lado, tornou-se necessário investigar o impacto da obra do visconde de Cairu na sociedade brasileira, mesmo que circunscrita apenas à Corte – sem incorreremos no equívoco da generalização – a partir de outros registros como anúncios, resenhas, elogios ou críticas em jornais e revistas.

Dessa forma, esperamos ter chegado a um ponto satisfatório da investigação. Sem a pretensão de dominar todo o conhecimento sobre o assunto – tarefa impossível – mas, na certeza de que algo foi feito para o entendimento da constituição da moral social que vem se construindo nesses duzentos anos de Estado no Brasil. Acreditamos ser a educação, por meio da escola com seus limites e possibilidades, com suas reações e transgressões, que vai consolidando um ideário – bom ou mau não é objetivo deste trabalho julgar – que finca suas marcas na nossa identidade.

CAPÍTULO 1 - JOSÉ DA SILVA LISBOA EM TRÊS TEMPOS

Esse primeiro capítulo tem caráter biográfico. O principal objetivo é apresentar José Maria da Silva Lisboa (1756-1835) refazendo parte de sua trajetória intelectual. Porém, como já existe farta bibliografia¹³ com conteúdo biográfico, desde a sua morte até os dias atuais, tomamos como fio condutor aqueles fazeres voltados à educação, porém cientes de que os outros fazeres e afazeres também constituem o sujeito. Dessa forma, cremos ser possível descrever a articulação entre a atividade intelectual do visconde de Cairu e seu interesse na educação nacional, exposta nas suas obras dedicadas às famílias e, em especial, à mocidade brasileira. Buscamos, dessa forma perceber como suas ações e atividades o levaram a se interessar e a defender como economista, o comércio e como um filósofo ou um ideólogo, a educação como os mores necessários a uma nação moderna e civilizada.

Tentamos, identificar na biografia de José da Silva Lisboa, a sua participação no processo de institucionalização da educação brasileira nos debates públicos, nos jornais e panfletos e em sua ação legislativa. São nesses momentos que o autor da obra *Escola Brasileira* deixa transparecer o seu pensamento sobre educação perante os seus pares e a sociedade. Cheio de intencionalidades esta não é uma exposição franca e aberta, mas que permeia a fala e a escrita do homem que iniciou sua carreira como professor, ainda na Colônia, e encerrou-a como Diretor dos Estabelecimentos Literários e Científicos, no Império, o mais alto cargo destinado à educação no Império do Brasil.

O capítulo está organizado em três partes, nas quais tomamos como referência as fases da vida de José da Silva Lisboa. Assim identificamos e organizamos o capítulo levando em consideração sua fase baiana, etapa em que se ausenta da capitania da Bahia apenas para os estudos e algumas viagens, e que dura do seu nascimento até a chegada do Príncipe-regente D. João; a segunda parte se refere às suas atividades durante o reinado percorrendo sua vida da chegada ao Rio de Janeiro até a partida de D. João VI, já rei, para Lisboa em 1821; a terceira parte vai das agitações para a Independência do Brasil, passando pela constituição do Estado, até a sua morte, em 1835. São os três tempos que identificamos com o título deste primeiro capítulo.

¹³ Citemos aqui de Bento da Silva Lisboa (1793-1864), seu filho, que em 1839 apresentou uma Memória de seu pai ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro a Tereza Cristina Kirschner que, em 2009, apresentou-nos Visconde de Cairu: Itinerários de um ilustrado na Colônia. Para mais detalhes, veja as Referências.

Ao conhecer o pensamento educacional do visconde de Cairu, acreditamos que em suas lições apareçam o seu ideário moral e a conformação de um projeto para a sociedade brasileira do início dos oitocentos. Tentaremos observar, bem de perto, a vida desse homem para que possamos conhecer o modo como a elite imaginava o seu futuro e o futuro do Brasil. Naquilo que todo projeto educacional tem de intencional, conhecer as intenções propostas e expostas nessa obra nos ajuda a lançar luzes sobre a sociedade brasileira e o fazer escolar no início da formação do Estado brasileiro, bem como a maneira que se institucionalizava, propondo uma nova cultura escolar para uma nação ainda em formação.

Assim, para identificar a participação do visconde de Cairu, sem cair num centralismo da pessoa, tomamos como a primeira advertência o que nos diz Ferrarotti (1991) sobre o “[...] perigo literário inerente a este material” (FERRAROTTI, 1991, p. 171) cuidando para evitarmos o risco “[...] de interpretar uma biografia específica como um destino absoluto e irreduzível [...]” (FERRAROTTI, 1991, p. 171). A biografia individual é um modo de ver parte da sociedade na singularidade do biografado. Dessa maneira, acreditamos que veremos aqui como era o comportamento da elite brasileira naquele momento da história.

Percorrer, com as fontes disponíveis, o tempo e o espaço que determinamos como ideais para esta pesquisa, significa buscar no passado um homem que se destacou em sua sociedade. Ou seja, não era um indivíduo comum. Mesmo sabedores que os indivíduos comuns também são portadores de história, e também são dignos objetos de estudo do historiador, alguns se destacam pela amplitude de sua ação. A sua ação faz com que a sua singularidade, expressa em suas opiniões, discursos, escritas e intencionalidades tente intervir numa totalidade muito maior que apenas o grupo com o qual interage diretamente. Porém, ambos, num movimento de ação e reação, são resultantes de seu tempo e espaço, capazes, à época, de provocar outros destinos que aqueles com os quais são hoje lembrados, de modo que “[...] falar da história activa no presente implica restituir, na acção concreta, a intencionalidade e o voluntarismo de indivíduos situados” (CONDE, 1993, p. 41).

Desta maneira e diante da dificuldade de nos libertarmos de datas políticas, propomos como referência a chegada da Família Real portuguesa ao Brasil, em 1808. Mas, não pelo simples fato da chegada da Corte, mais pelos efeitos provocados na vida de José da Silva Lisboa, um professor na Colônia já com cinquenta anos de idade e que, com a jubilação do cargo e a nomeação como Deputado, inicia um novo ciclo na sua vida. Novo ciclo que será

marcado pela reaproximação física com antigos companheiros de Coimbra, a geração de intelectuais em torno de D. Rodrigo de Sousa Coutinho.

Começemos pelas dificuldades. A primeira dificuldade ao fazer uma trajetória biográfica de alguém é dizer quem esse alguém é sem descaracterizá-lo como um humano e sem desconhecê-lo na sua individualidade. Dito de outra maneira, cuidar para individualizar um ser humano sem descaracterizá-lo enquanto um homem de seu tempo, tornando-o um herói ou até mesmo um semideus. Trazer-lhe em sua singularidade comparativamente às suas coletividades inserindo-o nos espaços que ocupou e dividiu com os demais, nas atividades que desenvolveu com e para os outros. Como dar-lhe, portanto, o devido destaque sem retirá-lo do meio dos homens que influíram e moldaram o seu carácter, pois Roger Chartier (2002), lembrando-se das definições de Jacques Le Goff, nos alerta que “[...] a mentalidade de um indivíduo, mesmo que se trate de um grande homem, é justamente o que ele tem em comum com outros homens do seu tempo” (LE GOFF *apud* CHARTIER, 2002, p. 41).

Assim, fica uma advertência inicial que todo aquele que se propõe a escrever a História deve fazer ao seu leitor: o que fazemos são escolhas e pontos de vistas que procuram dialogar com as escolhas e pontos de vista de quem nos lê. Sabemos, de antemão, que “[...] a coleta e interpretação de dados são processos diferentes, [mas] fortemente interdependentes” (BULST, 2005, p. 51) de modo que a coleta já é determinada por uma escolha que prescinde de regras admitindo “[...] algumas interpretações e eliminando outras” (BULST, 2005, p. 52).

Temos uma fonte à nossa frente. Sim. Mas, tal fonte é também um produto cultural cheio de intenções, lido e mediado por outros olhos também cheios de intenções. Uma leitura criteriosa provoca o debate necessário ao crescimento de todos e nesse sentido toda escrita, mesmo que no passado, é um diálogo permanente e atemporal com a humanidade. Quando um escritor do presente se encontra com um escritor do passado trazendo-o à tona numa análise – isto é, numa parte de sua totalidade – remete-o a um leitor do presente e tão presente quanto o pesquisador que escreve para que, juntos e na ausência daquele que produziu o discurso inicial, compreenda o homem e o seu tempo, no passado e no presente, deixando claro que “[...] é a análise do indivíduo em função da totalidade da qual ele faz parte” (BULST, 2005, p. 52).

Assim, corremos riscos incalculáveis em nossas ações – e essa é a nossa profissão - e um deles é o risco de ainda não satisfazermos o leitor do presente. Quiçá, o do futuro, pois

Embora plenamente visível, a manifestação de *quem* o falante e agente inconfundivelmente é conserva uma curiosa intangibilidade que frustra toda tentativa de expressão verbal inequívoca. No momento em que queremos dizer quem alguém é, nosso próprio vocabulário nos induz ao equívoco de dizer *o* que esse alguém é; enleamo-nos em uma descrição de qualidades que a pessoa necessariamente partilha com outras que lhe são semelhantes; passamos a descrever um tipo ou um “carácter” [*character*], na antiga acepção da palavra, com o resultado de que sua unicidade específica nos escapa (ARENDDT, 2010, p. 226-227, grifos da autora).

É dessa forma que nos convém desenvolver essa tarefa em torno da figura da José da Silva Lisboa. Descrevermos aqui as suas qualidades partilhadas com outras pessoas de seu tempo e de seu lugar para que os entendamos no conjunto, uma vez que as pessoas não estão isoladas no mundo que habitam. Pensamos, inicialmente no método prosopográfico, porém a exiguidade do tempo dessa pesquisa não nos permitiu usá-lo totalmente, mas usamos algumas técnicas que nos pareceram convenientes, necessárias e possíveis. Assim, se tivéssemos criado uma “[...] coleção e catálogo de todas as pessoas de um grupo definido temporal e espacialmente” (BULST, 2005, p. 50) teríamos totalizado uma prosopografia que justificasse a figura de Silva Lisboa. Estaríamos assim inserindo-o num tempo e num lugar em que atuou intensamente junto com e a outras pessoas. Independente disso, elas também nos interessam e não apenas determinada figura central, pois por mais central que seja ela não é única em sua ação no seu tempo e espaço. Mas, o fizemos em parte.

A segunda dificuldade é não expor uma opinião sobre o biografado mesmo que apoiada e fundamentada nas fontes consultadas. A escrita do passado não pode se tornar um julgamento do passado, mas uma descrição apoiada no máximo de fontes para que o leitor do presente participe da escrita da História. Quem escreve sobre alguém e seu tempo tem a tentação de emitir opiniões com base em seus próprios valores no presente. Assim não defende conceitos e, ao contrário, cria preconceitos. Isso também é uma forma de participar da leitura e da escrita da História, porém não a mais construtiva e colaborativa – no sentido mesmo de fazer com, laborar juntos - para a construção de uma compreensão global. Compreensão que sempre se sujeitará a novas interpretações e leituras com base na cultura e no tempo presente de cada leitor. Portanto, é preciso compreender o passado e não julgar o passado.

A quem pretende fazer ciência não se pode permitir leituras moralizantes – e, portanto, parciais – do passado correndo o risco de construir um passado ideal e não o mais próximo possível de um real existente que se foi e que a partir do fato só nos cabe interpretá-lo. Leituras moralistas e moralizantes do passado só nos levam a produzir mitos e heróis criando um panteão

que não se sustenta nem como ciência, nem como epopeia. Não defendemos aqui a imparcialidade da ciência, pois tal imparcialidade também é um mito criado no mesmo tempo que se criou o herói cientista. Defendemos, sim, a dúvida como o mote para toda a atividade científica que não deve levar a conclusões definitivas, principalmente em História.

Desta forma, em nossas leituras, devemos cuidar para não correremos o risco de mitificar o indivíduo a ponto de atribuir-lhe atitudes que consideramos compatíveis ou não com o seu carácter. A obra epopeica colocada sob a encomenda e a homenagem, mesmo que espontânea, desloca a personagem de seu tempo e de seus grupos. Faz com que o historiador corra maiores riscos que aqueles já decorrentes do seu fazer.

1.1 Na Colônia, Século XVIII – 1756-1808

Nesse período, os primeiros cinquenta anos na trajetória de José da Silva Lisboa, destacamos a sua vida como estudante em Coimbra, professor-régio em Salvador e escritor, quando escreveu suas obras de poesias e as primeiras de economia política.

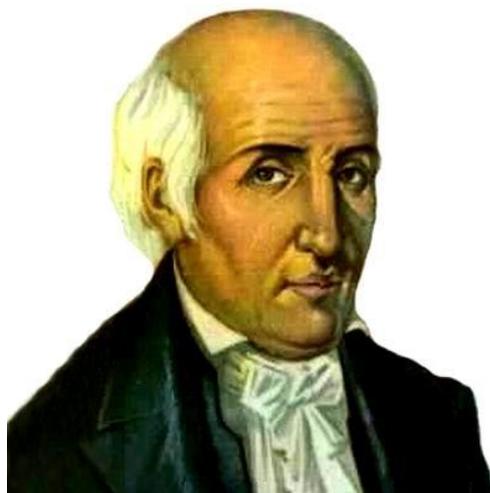
Bento da Silva Lisboa (1793-1864), foi o filho primogênito de Silva Lisboa e um dos fundadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, em 1839. Logo nas primeiras sessões foi chamado a escrever e ler uma memória de seu pai¹⁴. É o registro mais próximo que temos. Ao fazer sua seleção na construção da memória afetiva do pai, escreve aquilo que ouviu e o que construiu da imagem paterna e, segundo Michael Pollack (1948-1992), “[...] conforme as circunstâncias, ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto” (POLLACK, 1989, p. 6). A imagem que Bento registrou foi aquela em que desde a mais tenra infância, o pai foi alguém ligado às letras, estudando gramática latina, filosofia moral e racional, música e piano com os frades carmelitas de Salvador. Com isso, pretendia demonstrar a sensibilidade do pai para os estudos e a sua erudição, descrevendo um pequeno gênio. Apenas mencionou o nome dos avós e não falou da origem humilde da família, o avô artesão e avó mulata, em Salvador.

¹⁴ CAIRU, Bento da Silva Lisboa, barão de. *Biographia dos Brasileiros ilustres, etc – José da Silva Lisboa, Visconde de Cayrú; Memória escripta por seu filho o Sr. Conselheiro Bento da Silva Lisboa, sócio efectivo, e lida na sessão do Instituto a 24 de Agosto d’este anno, acompanhada de uma Ode do senador e sócio honorário Sr. Marquez de Paranaguá. Revista do IHGB, 3ª edição, Tomo I. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional: 1908, p. 185-191*

1.1.1 Em Salvador e Coimbra: o estudante

Aos dezenove anos, já em Lisboa, Silva Lisboa estudou com o professor Pedro José da Fonseca (1734-1816)¹⁵ e matriculou-se na Universidade de Coimbra nos cursos filosófico e jurídico. Lá formou-se em hebraico e grego, bacharelando-se em direito canônico e filosófico em 1779. À essa época já exercia o magistério como professor substituto na Universidade de Coimbra. Iniciou sua carreira de magistrado em Lisboa, mas retornou à Bahia e, depois de malfadada experiência como Ouvidor na comarca de Ilhéus, foi provido na cadeira de filosofia racional e moral. Ali também criou uma cadeira de língua grega.

Figura 1: Visconde de Cairu, Autor desconhecido, c. 1900



Na Universidade de Coimbra, Silva Lisboa começou a construir em torno de si uma rede de relacionamentos, na medida em que a amizade construída no tempo de estudo, não apenas com seus superiores e professores, tornou-se peça fundamental no seu projeto de ascensão. Segundo Neithard Bulst (2007), “[...] a universidade, como local de encontro em que são travados contatos sociais, ou ainda como ponto de partida para a ascensão social, tem um papel decisivo para se compreender as carreiras das elites políticas e outros grupos sociais.” (BULST, 2007, p. 58). Pensando assim, o afluxo de brasileiros a Coimbra serviu de porta de entrada não

¹⁵ Pedro José da Fonseca, Professor regio de Rhetorica e Poetica, em Lisboa, nomeado em 1759, e transferido, anos depois, para o exercício da mesma cadeira no Collegio Real de Nobres, onde serviu, até que em atenção à sua idade e moléstias lhe foi concedida a jubilação em 1804, pouco mais ou menos. Como Socio fundador da Academia Real das Sciencias de Lisboa, confirmada por aviso régio de 24 de Dezembro de 1779, assistiu já na qualidade de effectivo da classe de Litteratura à primeira sessão que a Academia teve em 16 de janeiro de 1780. Foi eleito Director da typographia da mesma Academia, e também Director da comissão encarregada, em 28 de Junho de 1780, da composição do *Diccionario da língua portuguesa*. Passou a Socio veterano em 27 de Março de 1790. (SILVA, Innocencio, 1862, p. 419-424). Foi considerado o melhor professor de Retórica de Portugal à época.

apenas para o campo da ciência, mas também a administração pública, um dos objetivos de quem se aventurava do outro lado do mar para estudar um curso superior.

Foi nesse grupo que se inseriu, em 1774, José da Silva Lisboa. Antes, disposto pelo pai à carreira eclesiástica, se matriculou na Faculdade de Cânones. Fosse a carreira eclesiástica, fosse a magistratura esse seria o caminho a seguir para quem havia demonstrado ainda muito criança o amor pelas letras. Para o pai, o arquiteto português Henrique da Silva Lisboa seria um investimento e tanto na medida em que conseguiu encaminhar quatro de seus filhos a Coimbra. O arquiteto – equivalente na atualidade a um mestre de obras – via aí a possibilidade de uma boa herança deixada a seus filhos. A escola e as relações de emprego e manutenção que daí viriam com a proximidade ao poder, fosse esse poder espiritual ou secular, uma vez

[...] que os horizontes que demandavam Coimbra, vindos de além-Atlântico, não se confinavam ao exercício das qualificações universitárias nos espaços da sua naturalidade: estava-lhes aberto todo o Império, assim como o acesso aos cargos da administração central do reino” (FONSECA, 1999, p. 544).

Dos quatro filhos de Henrique da Silva Lisboa, um morreu na volta, ainda em alto mar. Dos três restantes, Balthasar da Silva Lisboa¹⁶ e José da Silva Lisboa seguiram a carreira administrativa, enquanto Daniel da Silva Lisboa¹⁷ seguiu a carreira eclesiástica.

A imagem que Bento da Silva Lisboa construiu do pai ainda na infância, mostrando-o ainda muito novo, afeito às leituras e aos livros, foi reforçada pela descrição de um jovem talentoso e estudioso, porém, pobre em terras estrangeiras. Premido pela necessidade, provocada pelo abandono financeiro por desobedecer ao pai, buscou sobreviver longe de casa com o que tinha. Penhorou, numa situação de extrema necessidade, sua autorização de trabalho como professor substituto em Coimbra. De qualquer modo, não podemos imaginar que os quatro filhos do arquiteto Henrique da Silva Lisboa tivessem vida fácil na sua manutenção em Coimbra.

¹⁶ Balthasar da Silva Lisboa, “[...] este natural do Brasil, ‘de compleição robusta, de estatura pouco ou acima da ordinária e de aspecto venerando’, nasceu na Bahia em 6 de janeiro de 1761. Era filho mais moço do português Henrique da Silva Lisboa e da baiana Helena de Jesus e Silva. Ao longo de sua trajetória [Balthasar da] Silva Lisboa conquistou distinções: foi Comendador da Ordem de Cristo; associou-se a instituições científicas como o Instituto Real para a Propagação das Ciências de Nápoles e a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional” (MARCELO, 2010, p. 9).

¹⁷ “Outro irmão de Cairu, Daniel da Silva Lisboa, seguiu a carreira eclesiástica e era o capelão do Convento da Lapa na época da guerra de independência” (MAGALHÃES, 2012, p. 91). Sofreu um atentado a coronhadas no mesmo embate em que morreu martirizada a madre Joana Angélica de Jesus, abadessa do Convento de Nossa Senhora da Conceição da Lapa, em Salvador.

O curso era caro para o padrão de vida de uma família que não fosse da elite colonial. O trecho de Cipriano José Barata de Almeida (1762-1838), muito citado pelos biógrafos do visconde de Cairu mostra o modo de vida da família. Mais do que o modo de vida de uma família da Colônia, o trecho completo da *Sentinela da Liberdade* mostra-nos o uso da educação como forma de ascensão social. Vejamos:

E com efeito eu conheci como as palmas das minhas mãos, entre os fidalgos modernos, hum visconde, que athé á idade de 22 annos andou com cazaca de cotovelos rôtos, botoens cahidos, e chapéo casquete e ás vezes de véste de ganga rôta e chichellos, [...] (SENTINELA... 1831, p. 221-222).

Ora, como se sabe Cipriano Barata (1762-1838) e Jose da Silva Lisboa (1756-1835) foram contemporâneos vivendo as mesmas tensões políticas, porém de lados opostos. Nesse momento, o texto de Cipriano Barata é uma peça de propaganda contra os apoiadores do regime. A descrição que faz acima é do jovem Silva Lisboa, em Coimbra. Cipriano Barata nos diz mais abaixo no texto, da sua melhor condição financeira, de quem viu ou ouviu, acerca do estudante Silva Lisboa, depois que perdeu o apoio financeiro do pai, em maus lençois para custear sua permanência até as colações de grau na Universidade.

Mais adiante, Cipriano Barata nos fala do pai e de um tio de Silva Lisboa, nesses termos:

[...] e o páe deste athé vinte annos, nunca teve sapatos: sua camiza e calça erão de aniagem, e rôtas; e em lugar de chapéo, servia hum pedaço de bamba-querê atado na cabeça, o qual tambem lhe fazia vezes de lenço; e era ajudante e remador de huma canôa de pescar tainhas; e hum irmão deste, e tio daquelle, todo esfarrapado, tomava esmólas na portaria de São Francisco [...] (SENTINELA... 1831, p. 221-222).

Não havia vida fácil para os brancos pobres na Colônia, executores de ofícios urbanos, mesmo se ligados à atividade extrativa. A travessia do Atlântico como um projeto de vida para os portugueses, era uma vida de incertezas e uma aventura. Ao descrever o modo de vida na Colônia, Cipriano Barata desafiou os escritores d'*A Voz da Razão*, jornal ao qual se opõe nesse artigo, a “[...] tratar de farroupilhas [aqueles que se vestem de farrapos] aos que são estimados como seos páes, e avós??” (SENTINELA... 1831, p. 221-222) lembrando-lhes a sua origem pobre. Ou seja, fazia-lhes um apelo à sua memória afetiva, aos seus brios dignificados na sua origem pobre, brasileiros de nascença, reforçando-lhes a memória de homens saídos do anonimato para a nobreza. E diz mais:

[...] conheço certo marquez, e outros figuroens, que tem páe hum que athé 20 annos (segundo parecia) não calçou sapatos, e uzava de véste sem mangas, e

carapuça vermelha: este não escrevia gazetas; servia a seo amo com alcofa no braço; e o avô materno desses figuroens, hia a minha caza, vender sapatos feitos por elles, embuçado em um capote de camellão roxo, velho, e reto, e chapeo casquete [...] (SENTINELA... 1831, p. 221-222).

Cipriano Barata ainda nos fala de outro visconde que “[...] tem por ascendentes Caboclos selvagens soldados miseraveis, barbeiros, pedreiros, e mil pessoas de escuro nascimento, e baixa ralé” (SENTINELA... 1831, p. 221-222) adiantando que sua ascensão social estava ligada à “[...] fortuna [que] por seos caprichos, reduzio a fenomenos em a nossa Patria” (SENTINELA... 1831, p. 221-222). Assim mostra-nos uma mobilidade social que não era para todos, mas possível a qualquer um que a esse propósito se dedicasse. Como se vê, o autor da *Sentinela* traçou uma trajetória que parece ter sido comum e bastante possível na Colônia. Gente de escuro nascimento ajuntada com gente pobre que vinha do Reino viver de profissões urbanas, na medida em que não tinham haveres suficientes para cuidar da terra. Deixa transparecer, com a titulação de marquês e visconde, que houve um investimento em educação por parte da família o que permitiu às novas gerações atingirem o serviço público, administrativo ou eclesiástico.

Para o jornal *A Verdade*, o visconde de Cairu foi o “[...] preto forro pelo ex-Imperador” (A VERDADE, 1833, p.3). Sujeitos à mesma crítica que fizemos anteriormente sobre o calor do momento e das tensões provocadas no período, porém confirmando os dizeres de Cipriano Barata sobre as origens do visconde de Cairu, o jornal *O Sete D’Abril* anuncia a sua ascendência, vaticinando a sua derrota, retornando-o ao que considerava o seu devido lugar, a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos¹⁸, de Salvador:

[...] Ainda o havemos de vêr, e o *Cayrú*, como *Cambundás*, dançando o *candombe*, ornados dos seus infinitos Periodicos moralisadores, e dando pinotes, e tiros (de polvora sêca) como ha poucos annos os negros pelo Rosario, com colxas de chita, latas, guizos, pennas de Perú &c. &c. (O SETE D’ABRIL, 1833, p. 3).

Para uma elite que viu na Universidade um lugar de reprodução do seu *status quo* o investimento era mais que necessário como forma de preparar as novas gerações para o comando, primeiro da propriedade familiar e depois do país. Para os filhos daqueles

¹⁸ Carlos Ott, professor de Etnologia da UFBA, em seu artigo A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos do Pelourinho informa-nos da existência da irmandade formada por negros, analfabetos e paupérrimos, daí a dificuldade de registros, que começaram a construção de sua capela própria em 1703-1704 junto ao Quartel das Portas do Carmo, como se chamava o Pelourinho naquele tempo. Em 1718 foi desmembrada da paróquia da Sé passando a pertencer à Freguesia dos Passos quando teve a igreja invadida pelos brancos. Devolvida aos negros em 1740 apenas em 1780 a Irmandade teve sua igreja concluída. A Irmandade compõe a Venerável Ordem Terceira de Nossa Senhora às Portas do Carmo, ao qual pertenceu o visconde de Cairu.

profissionais urbanos uma possibilidade de ascensão social, um emprego público que garantisse a subsistência cotidiana. Assim, segundo dados levantados por Fernando Taveira da Fonseca (1999), para um período de nove anos, que iniciou-se em 1772, logo após as Reformas da Universidade de Coimbra e terminou em 1780, tivemos a entrada de 184 alunos oriundos da Colônia (FONSECA, 1999, p. 530) lembrando que

[...] até à Reforma de 1772 - sempre no contexto de um crescimento continuado do conjunto da população estudantil coimbrã - a proporção dos originários do Brasil não cessa de aumentar. E é precisamente nos anos que imediatamente a antecedem [a Reforma Universitária] e a seguem que são atingidos os valores máximos (FONSECA, 1999, p. 533).

Silva Lisboa foi um desses alunos matriculados na Universidade de Coimbra que após a conclusão do curso voltarão à Colônia. Alguns poucos, como José Bonifácio, continuarão em Portugal ou até mesmo se espalham pela Europa. Àqueles que não optaram pela carreira eclesiástica, restava aplicar um ou outro conhecimento nos negócios da família e numa atividade política local que se restringia à participação nas Câmaras Municipais, na medida em que nas Capitânicas não se legislavam nem se regiam por assembleias.

O aluno José da Silva Lisboa aparentava ser um estudante exemplar e dedicado. Segundo Teresa Cristina Kirschner (2009) na falta de professores de grego e hebraico no Colégio das Artes, Silva Lisboa apresentou-se ao concurso promovido pela Universidade, aberto aos alunos, ocupando as cadeiras de professor substituto interino. Em 8 de junho de 1779, Silva Lisboa apresentou-se para os seus exames finais e após as arguições necessárias recebeu seu título de bacharel em filosofia e um mês mais tarde bacharel em Cânones e assim “[...] procurou superar as barreiras impostas pela sua origem social por meio dos estudos” (KIRSCHNER, 2009, p. 38-42). Ainda segundo Kirschner (2009), José da Silva Lisboa fraudou as provas de pureza de sangue - para esconder sua mãe mulata e o ofício mecânico do pai - candidatando-se a um cargo na Magistratura do Reino.

Assim, voltou a Salvador: bacharel em Cânones e Filosofia Racional e Moral; professor de grego e hebraico; magistrado. O ano era 1779.

1.1.2 De volta a Salvador: o professor

Salvador, portuária e mercantil, era a capital da Capitania da Bahia e foi a capital do Estado do Brasil até o século XVII. Segundo estimativas de Luís dos Santos Vilhena (1744-1814), professor de Língua Grega na cidade, a capitania tinha 240.000 almas em fins do século

XVIII, concentrando na capital 20% de sua população. Foi nesse espaço urbano, após uma breve experiência no interior da província que Silva Lisboa construiu suas relações.

Com as Reformas Pombalinas e a expulsão dos jesuítas a porta que se abriu foi a secularização das poucas aulas régias que aqui se implantou e a dedicação a um novo modelo de administração pública que se deu a partir dos ilustrados coimbricenses.

De início, Silva Lisboa tentou a administração pública, mas em pouco tempo foi retirado do cargo de Ouvidor da Comarca de Ilhéus, apesar de seu empenho em bem administrar e “[...] difundir as Luzes adquiridas na Universidade de Coimbra em sua pátria natal e fazer cumprir a vasta legislação produzida no reino” (KIRSCHNER, 2009, p. 52) justamente pelo vigor e rigor de sua atuação. Como os demais funcionários régios – incluindo-se aí seu irmão Balthazar da Silva Lisboa – foi caluniado pelas elites locais e por “[...] seguir à risca as ordens régias, tornou-se alvo de perseguições” (KIRSCHNER, 2009, p. 53). Seguindo a política da Coroa de, para evitar conflitos entre os funcionários régios e a população, retirar das comarcas seus prepostos e premiar-lhes com outros cargos noutros locais, Silva Lisboa foi afastado da Ouvidoria de Ilhéus e em 29 de novembro de 1782 “[...] recebeu carta de mercê de D. Maria I nomeando-o professor régio de filosofia racional e moral na cidade da Bahia, cargo que ocuparia até 1797” (KIRSCHNER, 2009, p. 60) e de professor substituto de língua grega até 1787, quando foi substituído por Luis dos Santos Vilhena.

Para o filho de um arquiteto, estudar em Coimbra já seria motivo de orgulho. Almejar e tornar-se um professor régio era uma possibilidade de construir uma sobrevivência mais digna para si e para o seus, mesmo sabendo das dificuldades da profissão.

Para José Carlos de Araújo Silva (2011), Tereza Fachada Levy Cardoso (2011) e Thaís Nívia de Lima e Fonseca (2011) ser professor não era uma profissão de fácil exercício e boa remuneração na Colônia. Até as Reformas Pombalinas era um exercício quase exclusivo das Ordens Religiosas, em especial os jesuítas. Com as Reformas, tentou-se instalar aqueles procedimentos legais à escolha dos melhores do Reino para o provimento das cadeiras necessárias, desde as de primeiras letras até aquelas preparatórias a uma universidade no reino. Em geral, os pleiteantes eram avaliados na residência do Desembargador da Capitania.

Para se tornar um professor-régio, eram necessários os estudos superiores devendo ter “[...] letras, qualidades e merecimentos” (FONSECA, 2011, p. 104), o que colocava na lista de

Silva (2011) um número significativo de padres e minoristas¹⁹, seguido de ex-padres e, em menor número, estudantes de Estudos Maiores e docentes de aulas particulares que se achassem em condições de exercer a profissão. Além das sabatinas a que era submetido nas avaliações, o candidato devia “[...] atestar que também era reconhecido na comunidade como bom cristão e pessoa de bons costumes” (CARDOSO, 2011, p. 78). Assim se formavam os quadros de professores, tanto públicos – os professores-régios – quanto os privados – os licenciados. Após os exames e atestados o professor recebia sua licença ou até mesmo a propriedade da Cadeira de determinada localidade.

O salário era baixo e atrasava por diversos motivos, sendo o principal deles a busca de atestados e comprovações do efetivo exercício do ofício. Outro aspecto relatado por Silva (2011) “[...] eram as manifestações de desprezo com que os professores eram tratados no cotidiano” (SILVA, 2011, p. 63). Justamente por isso, as Reformas Pombalinas investiram no oferecimento de vantagens de maneira a atrair profissionais para a área. Um dos incentivos foi o oferecimento de mercês. Silva Lisboa soube muito bem aproveitar-se destas vantagens, além de seus relacionamentos, para obter cargos na administração colonial, mas carregando consigo as mercês já obtidas com a condição de professor-régio.

O fato de tornar-se bacharel e professor já o colocava num rol de mercês adquiridas automaticamente com essa condição, ou seja, aqueles “privilégios de nobreza” (KIRSCHNER, 2009, p. 62) civil “[...] provenientes das dignidades eclesiásticas, dos postos de milícia, dos empregos da Casa Real, dos ofícios da República, das ciências e dos graus acadêmicos, da agricultura, do comércio e da navegação” (FONSECA, 2011, p. 102), o que não significava uma ascensão à nobreza, mas permitia dentre outras “[...] a ocupação de certas posições nas festividades religiosas, a isenção de tributos, a concessão de facilidades no trato com a justiça, [...] o uso de casas desocupadas para sua residência e ensino” (FONSECA, 2011, p. 104-105).

Dessa maneira, Silva Lisboa se constituiu um professor-régio na cidade da Bahia e segundo seu filho, Bento da Silva Lisboa (1839) “[...] por vinte anos, com geral aplauso” (CAIRU, B. 1839, p. 186). O professor José da Silva Lisboa não nos deixou muitas informações do seu cotidiano profissional, o que nos dificulta traçar-lhe um perfil mais particular. Porém,

¹⁹ Os Minoristas estavam na hierarquia da Igreja entre os tonsurados e os subdiáconos e participam do “[...] clero secular e constituem o que se chamam ‘pessoas eclesiásticas’” (BRASIL, 1857, p. 423). Eram estudantes que apesar de concluídos seus estudos optavam por este lugar na hierarquia ou ali ficavam até a presença de um bispo que os ordenasse diáconos e depois sacerdotes. Já praticavam vários ofícios religiosos e segundo a lei do Império substituíam o sacerdote em algumas ocasiões previstas em lei, podendo inclusive exercer o vicariato dos bispos. (BRASIL, 1857, p. 320)

A. J. de Mello Moraes (1863), ao escrever a biografia de Bento da Silva Lisboa, ainda em vida, afirma que o mesmo foi matriculado “[...] na aula de rhetorica, da qual era professor, o celebre Manoel Ignacio da Silva Alvarenga, encarregando-se seu pai, de lhe ensinar philosophia, moral, a historia sagrada e profana, o direito natural e internacional” (MORAES, 1863, p. 4), o que demonstra que Silva Lisboa atuava no âmbito doméstico e familiar, provendo seus filhos dos conhecimentos necessários, principalmente, ao serviço público.

De acordo com Kirschner (2009) “[...] em virtude da falta de livros, produziu compêndios de lógica, metafísica e ética para seus alunos” (KIRSCHNER, 2009, p. 62) e as poucas menções ao seu fazer sempre foram elogiosas da parte do governador D. Rodrigo José de Menezes e do chanceler da Relação da Bahia, José Inácio de Brito Bocarro e Castanheda que o elogiou, nesses modos, a atuação do professor:

É dos professores desta cidade o mais zeloso e cuidadoso na educação e ensino dos seus discípulos, os quais, nos atos públicos que o sobredito professor costuma anualmente fazer perante as pessoas doutas e religiosas desta mesma cidade, têm dado bastantemente a conhecer o grande proveito que lhes resulta das lições de um semelhante professor, que, sem dúvida, em tudo desempenha as suas obrigações [...] (CASTANHEDA, 1795 *apud* KIRSCHNER, 2009, p. 67).

As dificuldades financeiras provocadas pelo exercício do magistério, levava os professores à prática de outras tarefas na comunidade, cuidando apenas de não exercerem atividade mecânica, pois que essa era uma condição para a obtenção desta distinção social. Assim, além da atuação como professor, esse foi um período marcado na vida de Silva Lisboa pelas suas pesquisas em ciências naturais e o exercício da advocacia, na medida em que seus títulos o habilitavam para todas essas funções na sociedade da época.

Como pesquisador, manteve seus vínculos com a Universidade de Coimbra e a Real Academia das Ciências de Lisboa por meio das correspondências com seu professor Domingos Vandelli.²⁰ Professor que antes já o havia recomendado às autoridades baianas e o indicado para

²⁰ DOMINGOS VANDELLI, Commendador da Ordem de Christo, Doutor em Philosophia pela Univ. de Padua, e Lente jubilado da mesma faculdade na de Coimbra; Deputado da Real Junta do Commercio, Agricultura, Fabricas e Navegação; Director do Real Jardim Botânico d'Ajuda; Socio da Academia Real das Sciencias de Lisboa, e das de Upsal, Lusacia, Padua, Florença, etc. etc—N. em Padua, segundo se crê, pelos annos de 1730, sendo filho do Doutor em Medicina Jeronymo Vandelli, Lente na Universidade da mesma cidade. Veio para este reino convidado pelo ministro Marquez de Pombal, com o destino de reger uma cadeira de Philosophia em Coimbra, e parece que já estava em Lisboa em 1765. Gosou em Portugal de grandes honras e distincções, que, se podemos dar credito ás queixas do seu collega e consocio Brolero, não foram tanto devidas á sua sciencia, quanto ao modo com que sabia insinuar-se, e captar a benevolência de certas personagens collocadas em logares eminentes, ou que dirigiram os negócios da monarchia por aquelles tempos. [Faleceu] a 27 de Junho de 1816. (SILVA, 1859, p. 200)

coleta, descrição e preparação de exemplares da fauna e flora para o museu da Universidade de Coimbra, na medida em que “[...] a reforma da universidade [de Coimbra] contribuiu para que todos os bacharéis tivessem noções de história natural” (KIRSCHNER, 2009, p. 67).

A advocacia não agradou muito a Silva Lisboa que se queixou com o seu professor Domingos Vandelli. Segundo Kirschner (2009) Silva Lisboa entrou para a elite local baiana por meio do casamento com D. Anna Benedicta de Figueiredo Lisboa. O sogro, “[...] o pernambucano Antônio Álvares de Figueiredo, bacharel em Cânones, que desde 1762, advogava na Relação da Bahia” (KIRSCHNER, 2009, p. 71) transitava bem pela sociedade e atuava na política local ocupando cargos no Senado da Câmara da Bahia. Foi promotor, procurador do fisco, capitão do regimento dos Úteis e Auxiliares, entre outras funções. (KIRSCHNER, 2009, p. 71).

Conforme se vê, Silva Lisboa continuava ampliando seus relacionamentos a partir dos seus primeiros contatos na Universidade de Coimbra. Apesar de um oceano separando a Colônia da Metrópole, por meio de cartas, relatórios, licenças – seja para cuidar da saúde ou para tratar de interesses particulares – Silva Lisboa continuou mantendo firmes contatos com aqueles homens mais próximos do rei, como foi o caso de D. Rodrigo de Souza Coutinho e seu professor Domingos Vandelli. Os livros e outras leituras o deixavam atualizado com o que acontecia na Europa no campo das ciências e da política. As informações, as correspondências e os debates foram amadurecendo o professor.

Seu círculo de relacionamento ia muito além da cidade de Salvador. Usando o expediente das licenças, remuneradas ou não, para tratamento de saúde ou apenas para viagens, Silva Lisboa manteve contato com o mundo que o formou e com os novos mundos que estavam se formando. As cartas, viagens, encomendas que recebe ou atende vão mantendo seus laços com a Europa, abre espaços nos Estados Unidos e já o colocam como um erudito de fins do dezoito, naquela Salvador, colonial e mercantil.

1.1.3 Poesia e Economia Política: primeiras publicações

Esse foi um tempo da escrita inicial. Silva Lisboa já havia demonstrado rara erudição em seus relatórios. Era um homem cheio de ideias acerca das coisas da Colônia. Quando jubilou-se do cargo de professor-régio, em 1797, assumiu o cargo de Deputado e Secretário da Mesa de Inspeção da Bahia. Do melhoramento da agricultura, da produção de açúcar, tabaco e farinha

dentre outros assuntos, da coleta de espécimes a vistorias e relatórios sobre minerais. Escreveu sobre, praticamente, tudo o que afetava a Bahia.

Foi nesse intervalo entre um cargo e outro que Silva Lisboa foi apresentado à obra de Adam Smith (1723-1790): *Uma investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*, de 1776. Segundo Antônio Penalves Rocha (2001), o contato inicial se deu por volta de 1795 por meio de uma oferta do dicionarista Antônio de Moraes e Silva (1755-1824) que, apesar de alertar sobre a má tradução da obra, ofertou-a ao amigo. A adesão ao liberalismo econômico foi imediata tornando Silva Lisboa no “[...] mais conhecido propagandista brasileiro do século XIX” (ROCHA, 2001, p. 12) da obra de Adam Smith. Mais tarde, seu filho Bento, publicou o primeiro compêndio da obra *A Riqueza das Nações*, no Brasil.

As reflexões provocadas pelo trabalho de Adam Smith e essa maior proximidade com o comércio estão impressas na obra “*Princípios de Direito Mercantil e Leis da Marinha*” (1798) publicada em Lisboa. Logo depois, publica os “*Princípios de Economia Política*” (1804). Segundo Bento da Silva Lisboa (1839) as obras tiveram grande repercussão pelo ineditismo do assunto e pela erudição de seu autor adquirindo

[...] tanto crédito e celebridade, que teve reimpressões em Lisboa, e até uma em Londres, sendo citada com louvor no fôro pelos mais hábeis advogados [...] teve geral aceitação, e serviu de estimular aos estudiosos a applicarem-se a uma sciencia, que tanto contribue para a prosperidade e grandeza dos povos (LISBOA, 1839, p. 186).²¹

Esse também foi o tempo da experimentação poética. Pablo Antônio Iglesias Magalhães (2012) em sua investigação sobre um suposto livro de poemas de José da Silva Lisboa informa-nos o que seriam as relações editoriais desse homem na Bahia. O opúsculo *Flores Celestes* (1807) foi impresso na Officina de Simão Thaddeo Ferreira. O conjunto das obras foi dedicado a Frei Bento da Trindade (1768-1841); ao arcebispo Dom Frei Antônio Correa; ao Desembargador e Intendente do Ouro Dr. Felipe José de Faria, também presidente da Mesa de Inspeção da Bahia; o deão Manoel de Almeida Maciel, natural da Bahia e ocupante de vários cargos na administração local (MAGALHÃES, 2012, p. 68-69).

²¹ Para uma melhor compreensão, evitando confusões nas citações, resolvemos citar, no texto, Bento da Silva Lisboa, o 2º. barão de Cairu pelo seu sobrenome Lisboa, enquanto José da Silva Lisboa, o visconde de Cairu teve sua entrada conforme as normas da ABNT, pelo título nobiliárquico.

A primeira edição saiu em Lisboa, enquanto outra saiu na Bahia na Tipografia de Manuel da Silva Serva, junto com outro opúsculo do autor. Simão Thaddeo Ferreira também imprimiu os primeiros livros de Silva Lisboa, pois administrou com Frei José Mariano da Conceição Veloso (1742-1811) a Tipografia do Arco do Cego, em Lisboa (MAGALHÃES, 2012, p. 73). Com Silva Serva também imprimiu Bento da Silva Lisboa (MAGALHÃES, 2012, p. 73).

A chegada da Corte Portuguesa à Bahia provocou uma reviravolta na vida de Silva Lisboa. Recebido com todas as honras, o Rei ouviu também os locais. Na carta de um leitor sobre o visconde de Cairu, o *Diário do Rio de Janeiro* de 1838 registra ter sido o mesmo

[...] Visconde de Cairu quem na cidade da Bahia lembrou, e conseguiu a carta régia de 28 de junho de 1808, de que foi ele o autor, tanto que foi feita, como é notório, sem se esperar pelos conselheiros de estado; a qual abriu os portos do estado à todas as nações [...] (DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO, 1838, p. 1).

Voltando os olhos para essa publicação, tomando um fato econômico e político, o autor da carta construiu a figura do homem em ação. Tendo como princípio os maiores benefícios para a nação e como instrumento a razão, o ilustrado luso-brasileiro tomou para si a responsabilidade, mesmo com oposição, de orientar o rei – ainda que de forma indireta - na decisão que coloca o Brasil no mesmo nível das nações civilizadas. Uma feliz conjunção que podemos inferir da falta de quadros na administração colonial, das relações de trabalho e amizade com o vice-rei do Brasil e ex-governador da Bahia, com o reconhecimento da sua inteligência e ação recompensada com a benesse de uma novidade – a criação da aula régia de Economia Política e sua indicação para o cargo – trouxeram Silva Lisboa para o Rio de Janeiro.

Assim, termina o que denominamos da fase baiana da vida de Silva Lisboa: um egresso de Coimbra que usa de seus talentos, virtudes e amizades para ocupar pequenos cargos, passando pela condição de professor régio em Salvador, chegando a Deputado e Secretário da Mesa de Inspeção da Bahia.

Aos cinquenta e dois anos de idade e uma vida que passaria despercebida a muitos historiadores e memorialistas, a chegada do rei lançou Silva Lisboa à condição de um dos formadores do Brasil ligando-o a um pensamento econômico-liberal e baluarte da conservação/tradição no país. Com a ida para o Rio de Janeiro essa experiência como professor-régio, leitor contumaz, pesquisador e deputado foi requisitada em outros papéis que Silva Lisboa ocupou na Corte.

1.2 Na Corte de Dom João – 1808-1821

A chegada à Corte não representou um início promissor para Silva Lisboa. Apesar de ser o proprietário de uma aula régia de Economia Política, a instalação no Rio de Janeiro foi penosa. Nesta parte, observaremos como o insucesso das aulas régias coloca Silva Lisboa à disposição do rei que o ocupou como Editor na Impressão Régia, Censor na Mesa de Desembargo do Paço e, por fim, como Inspetor dos Estabelecimentos Literários do Reino do Brasil.

A notícia estampada no *Diário do Rio de Janeiro*, anteriormente citada, é sintoma de que algo aconteceu como resultado das relações de Silva Lisboa na cidade de Salvador e desse primeiro contato com a Corte, em trânsito para o Rio de Janeiro. Resultado ou não do conselho dado ao príncipe-regente com relação à necessidade de abrir os portos, o fato foi que Silva Lisboa chegou ao Rio de Janeiro como proprietário de uma cadeira de Economia Política.

Ainda na Bahia, por meio do Decreto de 23 de fevereiro de 1808, Dom João cria uma aula de Economia Política. E apresenta suas razões: necessidade, conjuntura e vantagem. A necessidade de estudar Economia, diante da conjuntura de abrir a Colônia ao comércio exterior aliada às vantagens obtidas com a aplicação, por seus vassallos, daquele conhecimento adquirido. De imediato, Dom João reconhece que

[...] José da Silva Lisboa, Deputado e Secretario da Mesa da Inspeção da Agricultura e Commercio da Cidade da Bahia, tem dado todas as provas de ser muito hábil para o ensino daquela sciencia [...], lhe faço mercê da propriedade e regência de uma Cadeira e Aula Publica, que por este mesmo Decreto sou servido crear no Rio de Janeiro [...] (BRASIL, 1808, p. 2)

Estes dois fatos, a Abertura dos Portos e a criação da Cadeira de Economia, ligaram definitivamente José da Silva Lisboa ao príncipe Dom João. Foi na Corte, nos vinte e sete anos seguintes, que o mesmo ganhou projeção como o incansável construtor de algumas das instituições brasileiras.

O leitor do *Diário do Rio de Janeiro* (1838) fez ressaltar as habilidades intelectuais de Silva Lisboa, demonstrando que sua ação foi respaldada pela razão, uma vez que já havia dado demonstrações desse saber publicando livros sobre Economia, a então nascente disciplina, resultado de suas leituras de Adam Smith e de suas observações como Secretário e Deputado na Mesa de Inspeção da Bahia. Mesmo assim, “[...] foi preciso que José da Silva Lisboa

empenhasse todo o seu saber, publicando as celebradas observações sobre o commercio franco, para que El Rei D. João 6.^o sustentasse a mencionada carta regia” (DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO, 1838, p. 1)²². Essa ação, mesmo que fundada na razão e prevendo os maiores benefícios para a nação, “[...] encontrou grande opposição; tanto da parte de alguns conselheiros do estado no Rio de Janeiro, como do corpo do commercio [...] incorrendo José da Silva Lisboa, em impopularidade, como succede a todos os que tem procurado desarraigir opiniões erroneas” (DIÁRIO DO RJ, 1838, p. 1).

Silva Lisboa experimentou acirrada opposição dos grandes comerciantes que tinham na atividade com o reino seu principal negócio. A liberalização dos portos ao comércio exterior retirou-lhes a condição de comercializadores tanto do açúcar e do tabaco que saía, quanto dos manufaturados que entravam. Os comerciantes estrangeiros se estabeleceram ao lado dos portugueses e brasileiros disputando o mesmo mercado que antes, com o exclusivo colonial, pertencia apenas aos reinóis.

Porém, o desinteresse dos reinóis pelas aulas de Economia Política fez com que Silva Lisboa devolvesse a cadeira ao Príncipe tornando-se disponível para o emprego na Imprensa Régia. Chamado a administrar a Imprensa Régia, único prelo da cidade e do reino, cabia aos seus administradores o controle a partir da aceitação ou não do material a ser impresso. Era, já, uma liberalização das tipografias – até então proibidas no Brasil -, porém com o controle do rei.

1.2.1 Silva Lisboa, o editor do rei

Quando D. João solicitou a D. Rodrigo de Souza Coutinho a instalação da Imprensa Régia o faz para prestar um serviço à nação com o duplo sentido: primeiro, imprimir ali os atos do governo que precisavam ser publicizados e, segundo, imprimir aqueles documentos e textos solicitados pela sociedade. Porém, o controle sobre as máquinas tinha um duplo sentido: auferir lucros com o serviço e publicar ou negar os impressos exigidos, mas não produzidos, pela burocracia. Como se vê pelo Decreto de 13 de maio de 1808, que criou a Imprensa Régia, sua existência era para que “[...] se imprimam exclusivamente toda a legislação e papeis

²² O autor da carta ao *Diário do Rio de Janeiro* está mencionando o livro *Observações sobre o comércio franco no Brazil* (1808-1809) em dois volumes, no Rio de Janeiro pela Imprensa Régia em formato in-quarto com 213 páginas. É o maior volume impresso neste ano. Esse primeiro livro publicado no Brasil é uma defesa da abertura dos portos e uma justificativa em nome do rei para o fato ocorrido no meio do ano. Para a época, era um livro politicamente necessário.

diplomáticos, que se emanarem de qualquer Repartição de meu real serviço; e se possam imprimir todas, e quaesquer outras obras” (BRASIL, 1808, p. 29-30) devendo seus administradores “[...] dar ao emprego da Officina a maior extensão” (BRASIL, 1808, p. 29-30). Prioritariamente, os papéis do Governo.

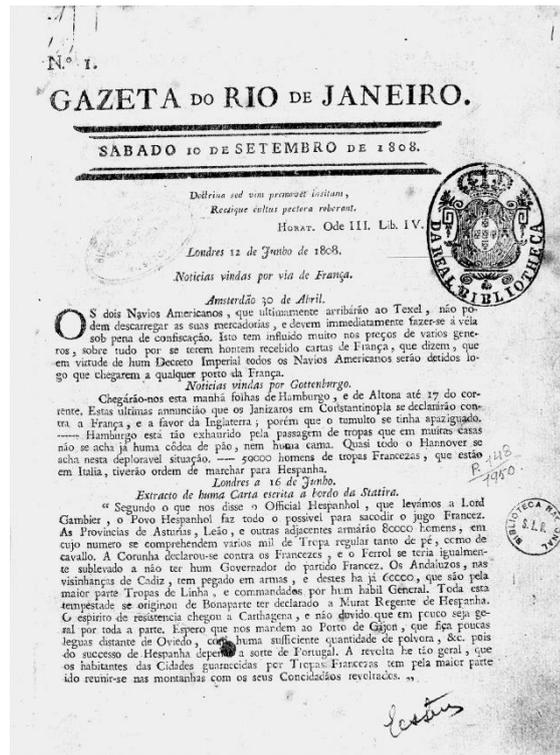
No Decreto nº. 17, da Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra, de 24 de junho de 1808 foi empossada a Junta de Direção da Impressão Régia: José Bernardes de Castro, pela dita Secretaria; Mariano José Pereira da Fonseca, pela Mesa de Inspeção do Rio de Janeiro; e, José da Silva Lisboa, pela Mesa de Inspeção da Bahia. Cabia a esta Junta diretiva “[...] regular o sobredito estabelecimento, na forma e modo que se contém nas instrucções que remeto juntamente com este Aviso” (BRASIL, 1808, p.17).

Quais os princípios que embasaram estas instruções? O primeiro princípio é aquele que cabe a qualquer negócio. A Impressão Régia era também um negócio na medida em que detinha o monopólio da impressão no reino e o reino tinha muitas necessidades de folhas impressas. O princípio da contabilidade, cabendo ao Deputado Doutor Marianno José Pereira da Fonseca o cargo de tesoureiro “[...] cobrando meio por cento ao mez de todo e qualquer desembolso em que se ache, e de que o cofre lhe seja devedor por haver feito qualquer adiantamento” (BRASIL, 1808, p.17). Dessa forma, além de tesoureiro foi também o financiador da Impressão Régia. Devia, também, encaminhar a cada Repartição a sua despesa para que fosse paga, além de imprimir aqueles papeis necessários ao comércio; o segundo princípio é o da Censura, na medida em que devia “[...] examinar os papeis e livros que se mandarem imprimir, e de vigiar que nada se imprima contra a religião, o governo e bons costumes” (BRASIL, 1808, p.17) autorizando e imprimindo “[...] tudo o que seja útil publicar para instrucção do povo, assim como os *almanaks* náuticos” (BRASIL, 1808, p.17); terceiro, o princípio das luzes: à Impressão Régia coube, além daquelas publicações uteis para instrucção do povo, “[...] estender e promover as luzes e conhecimentos uteis que tanto deseja favorecer o grande e pio soberano” (BRASIL, 1808, p.17). Portanto, era possível prestar um triplo serviço ao soberano: encher os cofres, dar publicidade aos atos do governo e controlar o espalhamento das ideias.

Como vimos, José da Silva Lisboa migra da Bahia para o Rio de Janeiro quando da passagem de D. João por Salvador. Seus contatos com os homens da comitiva do Príncipe-regente colocaram-no no centro da Corte como aquele funcionário régio exemplar, fiel e capaz de ocupar os lugares para os quais foi destacado, desincumbindo-se com louvor de suas funções. Seja por carência de servidores, mas acreditamos que também pelas relações construídas desde

o seu passado universitário, Silva Lisboa foi lembrado por seu padrinho D. Rodrigo de Souza Coutinho para dirigir não apenas o empreendimento tipográfico, mas o empreendimento editorial que se montava com a instalação do prelo, no Rio de Janeiro. Com sua experiência na Junta de Comércio da Bahia, sabia como negociar e propor; com sua experiência como professor sabia ler as linhas e entrelinhas de um texto, sabendo escrever sobre o que lia.

Figura 2: Gazeta do Rio de Janeiro, primeiro jornal impresso no Brasil, 1808



No século XIX, os prelos no Brasil ganham especial deferência na medida em que se apresentam como a grande novidade numa Colônia proibida de imprimir, até o início do dezenove, e cujo único jornal era impresso no estrangeiro, para as elites. Como nos alerta Isabel Lustosa (1999), citando Antônio Cândido: “[...] a vinda da Corte para o Brasil marca o início de nossa época das Luzes” (CÂNDIDO *apud* LUSTOSA, 1999, p. 6) o que significou não apenas a chegada de novos livros com a abertura dos portos, como também significou a possibilidade de abertura dos prelos, livrarias e tipografias. Essa liberalidade de impressão e importação de escritos – livros e jornais – fez com que o rei pensasse na prevenção da inserção de novas ideias no país. O mundo estava convulsionado e era preciso prevenir-se de toda e qualquer ideia que colocasse em risco a Monarquia. Para isso, o rei instala a censura prévia recriando o cargo de Censor Régio. Dessa maneira, o Estado pretendia o controle sobre o

pensamento individual controlando o espalhamento das ideias de forma antecipada, bem como suas formas de veiculação, os meios de comunicação.

1.2.2 O censor do rei: “só pelo bem do Estado”

Para além do controle da Tipografia Imperial, então única impressora no reino que, ao longo do reinado de D. João viria sofrer a concorrência de outras que já se instalavam, era preciso então pesar e medir as ações daqueles que escreviam e falavam às pessoas examinando, inclusive a chegada dos impressos nos navios aportados no país. O grande temor era a difusão de ideias que pudessem abalar a autoridade do trono e do altar na condução do povo brasileiro. Era preciso controlar afirmando que as doutrinas francesas que aqui aportavam ou germinavam eram contrárias à paz que se tentava construir no Brasil. Assim, era preciso que os censores possuíssem e de fato “[...] possuíam um amplo conhecimento da literatura da época, como também sobre a biografia dos seus autores, além das informações que demonstravam ter dos acontecimentos históricos recentes” (NEVES; FERREIRA, 1989, p. 117). Para esse exercício, uma Real Mesa Censória.

De acordo com Ronaldo Vainfas (2001) a Mesa de Consciência surge em 1532 e em 1551 passa a se chamar Mesa de Consciência e Ordens assumindo os mestrados e as provedorias de várias ordens religiosas e militares, a partir de 1608. No século XVIII, com o nome de Real Mesa Censória, a Mesa organizou os Estudos Menores e foi de fundamental importância, a partir de 1771 na reforma dos Estudos Maiores da Universidade de Coimbra. De acordo com Teresa Rosa e Patrícia Gomes (2014) a Carta de Lei de 21 de junho de 1787 substituiu a Real Mesa Censória pela Real Mesa da Comissão Geral sobre o Exame e a Censura dos Livros e mais tarde, em 1794 pela Junta da Directoria-Geral dos Estudos e Escolas do Reino. Assim, a Mesa surgida no século XVI se modificou e se adaptou para deixar de cuidar apenas da religião e cuidar também das escolas e dos livros produzidos no Reino. Com a expulsão dos Jesuítas “[...] passou a ter maior destaque na América Portuguesa, sendo erigida em 1808 com a instalação da Corte e suprimida em 1828” (VAINFAS, 2001, p. 393-395).

A efetividade dos trabalhos da censura se deu por Decreto de 27 de setembro de 1808, que “[...] aprova a nomeação dos Censores Regios”:

Attendendo à proposta que a Mesa do Desembargo do Paço me fez em consulta de 12 do corrente mez; hei por bem aprovar e nomear para Censores Regios os seguintes, para exercitarem o seu Ministerio, sem outro titulo que o deste Decreto que se expedirá a cada um delles por Provisão da Mesa que passará pela Chancellaria sem direitos novos ou velhos. O Padre Mestre Frei

Antonio de Arrabida, Confessor do Principe da Beira, meu muito amado e prezado filho; o Padre Mestre João Manzoni, Confessor da Infanta D. Marianna, minha muito amada e prezada tia; Luiz José de Carvalho e Mello, do meu Conselho e Corregedor do Crime da Côrte e Casa; e José da Silva Lisboa, Deputado da Junta do Commercio, Agricultura, Fabricas e Navegação deste Estado do Brazil. A Mesa do Desembargo do Paço o tenha assim entendido e faça executar. Palácio do Rio de Janeiro em 27 de Setembro de 1808. (BRASIL, 1808, p. 144).

A partir de então reinstalou-se a Real Mesa Censória com nova ampliação de poderes, na medida em que aquela Direção de Estudos que havia substituído a mesa em 1787 sofreu restrições quando foi-lhe ordenado opinar apenas sobre os livros nas escolas do reino. Pessoas da confiança do Rei vão ocupar esse lugar: vê-se pela função anterior que agora vão acumular com a de censores.

Essa experiência era muito requisitada no ofício de Censor Régio, pois para isso “[...] os censores deveriam ser homens eruditos, que tivessem conhecimento da obra que estavam examinando” (BARRA, 2012, p. 127). As experiências anteriores facultavam ao ilustrado Silva Lisboa receber livros, jornais e correspondências da Europa, o que o mantinha muito bem informado sobre as ideias e os acontecimentos no Velho Mundo. Os contatos no porto, as cartas trocadas com os membros da Real Academia de Ciências de Lisboa, em especial o professor Domingos Vandelli, seu professor e de muitos de sua geração, seus editores em Lisboa. Toda essa experiência faz com que Silva Lisboa “[...] que atuava concomitantemente nas duas instâncias de censura pelas quais deveria passar uma publicação antes de ter sua circulação liberada” (BARRA, 2012, p. 146) conferiu-lhe enorme aura de poder e foi demonstrativa da confiança do rei, por meio de seu principal conselheiro, na sua pessoa.

Nos seus novos ofícios, Silva Lisboa se junta a

[...] grupos de letrados comprometidos com o debate sobre política e religião, e, com não menor intensidade, interessados na reflexão sobre arte e literatura. [Homens que] Sabiam da repercussão externa de sua atividade e imaginavam que, com sua ação, estavam trabalhando em prol da Monarquia, da Igreja e das Letras Portuguesas (ABREU, 2007, p. 12).

De acordo com Rafaella Lúcia de Azevedo Ferreira Bettamio (2010), da Biblioteca Nacional, Frei Antônio de Arrábida (1771-1850) foi um velho conhecido de D. João que se afeiçoou a ele ainda em Mafra onde era bibliotecário do Convento dos Franciscanos. Trouxe-o ao Brasil não apenas como confessor, mas como Conselheiro real e preceptor do futuro Pedro I. Em 1822, por nomeação de D. Pedro I, volta a ser Conselheiro e o primeiro bibliotecário da

Biblioteca Imperial e Pública da Corte, instalada nos fundos do Convento de Nossa Senhora do Carmo. Como responsável pela Biblioteca, criou o primeiro Livro Memorial com o assentamento dos livros e publicações da Biblioteca Imperial e Pública da Corte. Escreveu também os primeiros Artigos Regimentais da dita biblioteca. Lutou pela sua ampliação e novas instalações motivada pelo volume de publicações que lá chegavam, após ordem de José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838) de que para lá fossem remetidos um exemplar de toda e qualquer publicação de todas as tipografias do reino. Foi preceptor dos príncipes e princesas e primeiro reitor do Colégio Pedro II.

Quanto ao padre Mestre João Manzoni não encontramos nenhum indicativo de suas ações junto ao Príncipe, além da acima declarada, que pudesse nos informar sobre as suas qualidades literárias para tornar-se censor régio.

E, por fim, José da Silva Lisboa, pessoa da confiança de D. Rodrigo de Souza Coutinho que já havia demonstrado toda a sua erudição nos Conselhos anteriores.

Porém, o que é preciso notar foi a proximidade com o rei e a capacidade intelectual do nomeado, lembrando, com Norberto Bobbio (1997) as palavras de Nicolau Maquiavel (1469-1527): “[...] Somente aos homens sábios [o príncipe] deve dar livre arbítrio para lhe falarem a verdade... Deve, porém, indagar-lhes sobre todas as coisas e ouvir a opinião deles, para depois deliberar por si mesmo e a seu modo” (BOBBIO, 1997, p. 93). Ou seja, a decisão final é a do príncipe que vinha impressa como *com autorização de S.A.R.* (Sua Alteza Real) ou *com licença da Mesa de Desembargo do Paço*, ou ainda até mesmo como uma ordem: *Com ordem de S. A. R.*, presumindo-se aqui uma hierarquia. Aqueles manuscritos menos atentatórios recebiam licenças da Mesa de Desembargo do Paço; aqueles que chegavam até o Príncipe recebiam a autorização necessária; aqueles que partiam do Príncipe recebiam a ordem de impressão, todas recebendo a assinatura do Senhor Deputado presidente da Junta de Impressão Régia.

Não era fácil ser um censor à época do Antigo Regime e mais ainda durante a passagem para o século XIX, num mundo convulsionado pelas ideias francesas. Era preciso ler, escrever, adaptar e adaptar a sociedade e seus leitores a um novo modo de ver o Estado e o Rei. No caso do Brasil, no primeiro quartel do Século XIX, isso era agravado pela novidade das tipografias, da chegada de uma enorme quantidade de livros e de portugueses portadores de luzes, além da volta de brasileiros, estudantes em Coimbra, trazendo com mais força as ideias liberais. O trabalho a ser executado pelos olhos dos censores era delicado e devia estar pronto a detectar

“[...] qualquer menção à ‘infernai Revoluçãõ Francesa’ [pois a mesma] representava uma perigosa evocaçãõ que deveria ser podada” (NEVES; FERREIRA, 1989, p. 5).

A bem da verdade não deve ser fácil ser um censor em qualquer época. Aplicar uma censura significa ler, ouvir, ver em nome de outro, no caso o Estado e o Rei. Censurar significa escolher aquelas ideias que se acredita não trarão prejuízo para o Estado. Um censor vai além do conselheiro dos demais assuntos, na medida em que uma decisão sua pode inflamar as ruas de forma definitiva, uma vez que as ideias ficam mesmo na ausência do ato inicial. Era preciso abortar as ideias previamente. Porém, nem tanto se inflamam os gabinetes que são facilmente controláveis pelo soberano.

Segundo Thomas Hobbes (1997) “[...] os conselheiros mais capazes são aqueles que menos tem a ganhar com um mau conselho, e aqueles que possuem maior conhecimento daquilo que leva à paz e defesa do Estado (HOBBS, 1997, p. 260) colocando assim uma hierarquia de cuidados para a escolha dos conselheiros. Nada a ganhar, muito conhecimento sobre as coisas que o rodeiam, a paz e a defesa do Estado como principais condições para se tornar um conselheiro do rei. Ou seja, seus interesses não podem concorrer com os do Estado; era preciso ter muito conhecimento daquilo sobre o qual aconselha e decide; e, por fim, o objetivo sempre foi a manutenção da paz e do Estado. Silva Lisboa buscou enquadrar-se nesse perfil.

Ainda, conforme Hobbes (1997), daqueles direitos exclusivos do soberano, o sexto deles fala-nos da censura competindo “[...] à soberania ser juiz de quais as opiniões e doutrinas que são contrárias à paz, e quais as que lhe são propícias” (HOBBS, 1997, p. 148). Dessa maneira, a manutenção do Estado passa pelo controle da difusão dos pensamentos e das opiniões. Ora, a pensar com os liberais, um homem em qualquer tempo é defensor da liberdade de expressão e essa defesa é condição para a própria existência do Estado. Isso foi uma contradição posta para aqueles que defendiam a liberdade de expressão, o que dificultava a atuação dos censores durante o governo de D. João VI. Era preciso então recolher, escolher, recusar ou adaptar o que ler no Brasil de forma a proporcionar uma representação que não comprometesse a imagem da liberdade que se vinha pregando no Brasil. Aqui falamos, claro, da elite senhorial.

Essa contradição se apresenta diante da aplicação de “[...] remédios extremos para salvar o Estado” (BOBBIO, 1997, p. 63) como um “[...] conflito entre o valor da liberdade dos indivíduos e dos grupos e o valor da ordem pública” (BOBBIO, 1997, p. 63) e, no caso aqui exposto, na diversidade de projetos que se apresentavam na constituição do Estado do Brasil.

Ideias que iam da conciliação e manutenção dos reinos unidos, passando pela separação e total independência, até a desagregação total do Império transformado numa federação ou confederação.

Voltando a Hobbes (1997):

E, em consequencia, de em que ocasiões, até que ponto e o que se deve conceder àqueles que falam a multidões de pessoas, e de quem deve examinar as doutrinas de todos os livros antes de serem publicados. Pois as ações dos homens derivam de suas opiniões, e é no bom governo das opiniões que consiste o bom governo das ações dos homens, tendo em vista a paz e a concórdia entre eles. E, embora em matéria de doutrina não se deva olhar a nada senão à verdade, nada se opõe a regulação da mesma em função da paz. Pois uma doutrina contrária à paz não pode ser verdadeira, tal como a paz e a concórdia não podem ser contrárias à lei da natureza (HOBBS, 1997, p. 148).

É preciso, portanto, achar o ponto certo, o momento exato, o lugar onde se fala e o que se deve ceder à fala. O que pode ser dado a conhecer por todos. Por isso, Hobbes esclarece que o soberano tem o dever, antes mesmo do direito de “[...] examinar as doutrinas de todos os livros **antes** de serem publicados” (HOBBS, 1997, p. 148, grifo nosso) e não depois. Desta maneira, Thomas Hobbes tenta nos convencer da necessidade de se manter a censura sobre os pensamentos, pois que são deles que derivam as ações e se esses pensamentos não concorrem para a paz e a concórdia são, por consequencia, contrários à manutenção do Estado, que foi instado pela razão e criado para a manutenção dos homens em paz e concórdia. No raciocínio de Hobbes, qualquer doutrina contrária à paz e à concórdia entre os homens não é verdadeira e, portanto, é contrária a natureza humana. Por isso, mais que um direito, é um dever do soberano examinar todas as doutrinas tornadas públicas, verificar o seu valor de verdade tomando como critério a manutenção da paz e da concórdia. Daí deriva a justificativa para a censura prévia.

Tal justificativa é combatida pelos liberais que defendem como um direito de natureza o direito à liberdade de expressão, não apenas religiosa, mas também política, na medida em que tal direito visa à melhoria do Governo do Estado por opor-lhe críticas e apresentar-lhe sugestões. A liberdade de expressão se manifesta com outro direito, o de reunião, pois o que seria da arte da retórica sem a plateia que lhe desse ouvidos? No mundo moderno, a liberdade de expressão se manifesta pela liberdade de imprensa que, segundo Bobbio (1997), amplifica as ideias aumentando-lhes o raio de ação, ou seja, “[...] um artigo publicado em qualquer jornal pode ser lido imediatamente por milhares de pessoas” (BOBBIO, 1997, p. 93) num auditório dilatado daquele que antes apenas se entretinha com os amigos.

Lembre-mo-nos também que a imprensa é o lugar do homem de letras. É na imprensa que o homem de letras se apresenta contra um Estado opressor e se posiciona diante da sociedade civil onde se supõe o exercício das liberdades. Por isso, segundo Bobbio (1997) um dos temas caros a esses homens de letras é “[...] a opressão - entendendo com essa expressão todas as violações dos direitos do homem, à defesa de alguns dos quais (liberdade pessoal, liberdade de pensamento, de imprensa, de religião)” (BOBBIO, 1997, p. 59) são os mais sensíveis.

Segundo Alfredo do Valle Cabral (1881), “[...] as ordens eram concebidas nesses termos”:

O Príncipe Regente Meu Senhor Ha por bem *conceder licença* para que na Impressão Regia se possa imprimir o Manuscrito incluso intitulado...

(...) El Rei nosso Senhor *He servido* que na Regia Officina Typografica se imprima o Manuscrito intitulado...

(...) El Rey Nosso Senhor, Ampliando a Graça que pelo Aviso de 16 de Setembro de 1815 *Foi Servido* Conceder a Monsenhor Pizarro para poder imprimir na Impressão Regia o...

(...) El Rey Nosso Senhor Ha por bem *permitir* que se imprima a...

(...) El Rey Nosso Senhor Ha por bem que na Impressão Regia se *possa imprimir* a obra incluza, intitulada... (CABRAL, 1881, p. XVIII-XX, grifos nossos).

Esse processo de escolhas, do anteparo de ideias expressas em publicações, seja pela Impressão Régia seja pela Censura que autorizava ou não sua impressão cessa, em parte, com o Decreto de 10 de março de 1821, das Cortes Portuguesas, no seu artigo 8º.:

A livre comunicação dos pensamentos é um dos mais preciosos direitos do homem. Todo o cidadão pode conseguintemente, sem dependência de censura prévia, manifestar suas opiniões em qualquer matéria; comtanto que haja de responder pelo abuso desta liberdade nos casos e na forma que a lei determinar (BRASIL, 1821, p. 2).

Os bispos continuariam a fazer a censura sobre escritos de dogma e moral e teriam do governo as armas e os mecanismos necessários para processar e castigar aqueles que fossem condenados. Complementado pelo Decreto de 12 de julho de 1821 – A Lei de Imprensa afirma em seu

Artigo 1º. Toda a pessoa pode da publicação desta lei em diante imprimir, publicar, comprar e vender nos Estados Portuguezes quaisquer livros ou escriptos sem prévia censura; e só com as declarações seguintes (BRASIL, 1821, p. 20).

No debate institucional que se seguiu, José Bonifácio e Silva Lisboa se digladiam. A luta entre *O Tamoio*²³ (1823), periódico dos Irmãos Andradas (Antônio Carlos, Martim Francisco e José Bonifácio) e *O Conciliador do Reino Unido*, de José da Silva Lisboa, situa-nos muito bem sobre o pensamento daquela sociedade sobre a censura de ideias. Enquanto para José Bonifácio e seu grupo o decreto das Cortes foi o mais acertado em relação à censura, abominando o seu caráter prévio e colocando *a posteriori* qualquer responsabilização pelo mal-entendido, Silva Lisboa continua na defesa do Estado e acredita que

[...] os homens racionáveis de todos os paizes concordão, que os desejos dos indivíduos de publicarem o que querem, não devem ser satisfeitos com injuria da comunidade; e que não he digno do nome de Legislação, o que não *une a liberdade particular com a segurança publica*” (CONCILIADOR..., 1821, p. 46, grifo do autor).

Vê-se que o argumento é hobbesiano: a paz e a concórdia. Como um ideólogo do Estado, Silva Lisboa se apresenta sempre na defesa da ordem, da conciliação, de uma liberdade com limites que impeça a civilização de voltar à barbárie. Em seus argumentos, Silva Lisboa apresentou as vantagens de uma censura prévia por ser mais civilizada e mais cortês, “[...] por acautelar desordens, e não infligir castigos” (CONCILIADOR..., 1821, p. 46), pedindo ao verdadeiro patriota e literato que freiasse sua língua em nome da defesa e perpetuidade da boa ordem e pelo sossego do Estado.

Mais adiante, acusou seu interlocutor de não observar a conjuntura pela qual passava a jovem nação. O Brasil, nesse momento estava em arrancos políticos e sociais que, na visão de Silva Lisboa, não se resolveriam com revoltas ou revoluções. Abolir totalmente a censura, nesse momento seria temeroso, pois colocaria em risco as instituições que teimavam em nascer, porém com total ordem e controle evitando-se assim convulsões maiores do que aquelas pelas quais o Reino já vinha passando. Silva Lisboa acusou o seu interlocutor de “[...] têr-se posto fora da real scena da vida” (CONCILIADOR..., 1821, p. 47) e alertou que a proclamação de uma Constituição não provocava nenhum milagre na sociedade constituindo “[...] imediatamente a todos os homens sábios, justos, e discretos; e elevar a todos os paizes do Territorio Nacional á igual gráo de civilização, para ninguém fazer abuso da Imprensa” (CONCILIADOR..., 1821, p. 47).

²³ Veja *Insultos impressos* (2000), de Isabel Lustosa que nos relata a guerra de penas entre os jornalistas à época da Independência do Brasil. De forma mais específica, em relação ao visconde de Cairu, escreveu um opúsculo: *Cairu, panfletário: contra a facção gálica e em defesa do trono e do altar* (1999). Ambos constam das Referências.

A simples declaração de uma Constituição não provocaria mudança sensível na população. A Constituição destina-se a preparar os povos para o seu melhoramento que só virá com a educação. Educação que tem efeitos lentos. Seguindo, Silva Lisboa mostra-nos que a educação é a defesa natural contra as más ideias e que, no futuro, uma nação civilizada poderia abrir mão de qualquer tipo de censura pois teria as luzes necessárias às suas escolhas. A educação é uma defesa natural contra o despotismo e a arbitrariedade, mas, seu efeito é lento. Portanto, na visão de Silva Lisboa, quanto mais educação, menos censura.

Por isso, naquele momento, a necessidade dos censores: “[...] só pelo bem do Estado” (CONCILIADOR..., 1821, p. 49). Silva Lisboa assume para si essa tarefa, mesmo sendo acusado, junto com os demais, de “[...] baldões de inimigos das luzes, dissimuladores das verdades, e apologistas do poder arbitrário” (CONCILIADOR..., 1821, p. 49).

Só pelo bem do Estado, Silva Lisboa escolhe, acolhe e escreve e reescreve selecionando aquilo que poderia ser lido. Os melhores exemplos dessa seleção, de uma memória oficial e de condução de ideias e pensamentos, são duas obras históricas das muitas que Silva Lisboa nos legou. Ele foi o historiador oficial da regência e do reinado de D. João VI e do nascimento do Império e governo de D. Pedro I. Escreveu, encomendadas pelos reis, duas obras que se tornam fundamentais para o entendimento do que se passava no pensamento da elite: *Memória dos benefícios políticos do Governo de el-rey nosso senhor D. João VI* (1818), editado no Rio de Janeiro pela Imprensa Régia, e *História dos principais sucessos políticos do Império do Brasil* (1826), também editado no Rio de Janeiro pela Typographia Nacional – sucessora da Imprensa Régia –, ambas executadas por ordem dos reis.

Rocha (2009), ao discutir o vocábulo recolonização e a maneira como ele foi construído no Brasil, mostra-nos que José da Silva Lisboa, transformou o discurso político dos deputados brasileiros em narrativa histórica ao inserir no seu livro *História dos principais sucessos políticos do Império do Brasil* (1826) as justificativas para a independência do país. Silva Lisboa, ao registrar o vocábulo *recolonização*, o faz construindo uma cronologia dos fatos desde a Revolução do Porto, em 1820, demonstrando as intenções da Cortes Portuguesa de recolonizar o Brasil submetendo-o a um “[...] plano absurdo e tirânico” (CAIRU, *apud* ROCHA, 2009, p. 23). Consolida os fatos com forte argumentação moral e um jogo de coincidências com a Noite de São Bartolomeu, 24 de agosto, “[...] um dia aziago em que o diabo está solto” (ROCHA, 2009, p. 22) encerrando-o num plano maquinado de submissão do Brasil com a volta de D. Pedro a Portugal. Segundo Rocha (2009), a construção da narrativa foi tão bem urdida que se

manteve por mais de um século repetida por historiadores como Varnhagem e Mello Moraes que avalizam a opinião de Silva Lisboa.

Assim também são feitas as escolhas. Ao trazer ao Brasil as Máximas da Moral Mundana de La Rochefoucauld, aplica-lhe a censura e os recortes necessários, reescrevendo-as e aproveitando as máximas morais do conde francês para educar o povo brasileiro, através dos opostos, do jogo de espelhos. Mas, Pedro Meira Monteiro (2004) nos alerta não se tratar de uma relação simples, de um contra o outro e

Mais adequado seria perceber tal presença como sinal do inevitável: José da Silva Lisboa, como todos os moralistas, sabe encarar a corporeidade das paixões, sabe que o mundo se faz de desejos e que o desvio pode ser nosso fim. Mas, como todos os moralizadores, teme que nada, ou ninguém, busque frear e controlar os desvios, disciplinando os órgãos e acalmando a fúria, para finalmente reencontrar nosso rumo (MONTEIRO, 2004, p. 252).

Percebemos que a censura e o papel desempenhado pelos censores foi de grande importância para que saibamos das possibilidades de construção e desconstrução das práticas e representações sociais, bem como das narrativas sobre a sociedade conduzindo o processo de ensino-aprendizagem das ideias e comportamentos. Concordando, também com Barra (2012) “[...] a Impressão Régia tinha não apenas o poder de narrar, mas também o de impedir a formação de narrativas, sendo a censura outra forma de construção da memória” (BARRA, 2012, p. 14).

1.2.3 Inspetor dos Estabelecimentos Literários

Com o afrouxamento da censura e a transferência da administração da Tipografia Régia, Silva Lisboa foi chamado a outra função. Passados treze anos da chegada ao Rio de Janeiro, com sessenta e cinco anos de idade, ao agora Conselheiro do Rei, será dada nova e exclusiva tarefa: a inspeção dos estabelecimentos literários do Reino do Brasil.

O Rei D. João VI já com partida prevista - o que aconteceu em março de 1821 -, e com a demissão em fevereiro de 1821 de Thomaz Antônio de Villa Nova Portugal, do cargo de Ministro e Secretário de Estados dos Negócios do Reino ao qual estava subordinado o ensino no Brasil, reorganiza administrativa e politicamente o reino. Com a nomeação do Major General Ignácio da Costa Quintella, o rei aproveita para nomear uma nova equipe e assim criar o cargo de Inspetor Geral dos Estabelecimentos Literários:

Querendo dar amplas providencias que eficazmente promovam a instrucção publica neste Reino do Brazil, como o mais poderoso meio para se obterem os apreciaveis bens da felicidade, poder, e reputação do Estado, que dela derivam, e lhe são conexos em todos os tempos; e sendo preciso para a effectiva aquisição deste importante objecto, que seja encarregada a execução das mesmas providencias a pessoa que, possuindo vastos e variados conhecimento, esteja aliás mui desembaraçada de outras comissões do Meu Real serviço, que a poderiam distrahir da séria atenção que ele exige: Hei por bem nomear o Conselheiro José da Silva Lisboa para Inspector Geral dos Estabelecimentos Litterarios e Scientificos deste Reino; o qual exercerá esta Comissão pelas instrucções que Eu Fôr Servido Approvar, ficando compreendida nella a direção dos estudos e escolas do Reino, que tinha o Desembargador do Paço Luiz José de Carvalho e Mello, e a do Museu, e outros mais estabelecimentos scientificos, que não forem especialmente cometidos por ordem Minha a outra pessoa. A Mesa do Desembargo do Paço o tenha assim entendido e faça executar. Palacio do Rio de Janeiro em 26 de Fevereiro de 1821. Com a rubrica de sua Magestade (BRASIL, 1821, p. 24).

Esse decreto é bastante informativo da situação da educação no Brasil quando da partida de D. João VI em seu retorno a Portugal. Primeiro, era preciso dar “[...] amplas providências” (BRASIL, 1821, p. 24), o que não significou uma revolução na ministração e administração da educação do Reino, mas apenas um indicativo da necessidade de se prover o reino dos benefícios da educação. Benefícios esses que são reconhecidos pelo rei como a felicidade, o poder e a reputação do Estado e, para tanto, era preciso providenciar as condições para a sua “[...] effectiva aquisição” (BRASIL, 1821, p. 24). Seja por si ou por meio de seus conselheiros, o rei sentia a necessidade de prover o reino de uma melhor educação para seus súditos. Foi a primeira vez que se registrou a criação de um órgão exclusivo para tais cuidados com a educação no Brasil. Apesar da educação, e outros direitos sociais, ainda não merecerem um ministério para sua execução, já vemos aqui uma exclusividade no trato dessa questão. Ainda não se fala de financiamento, permanecendo o Subsídio Literário como a principal fonte financiadora “[...] deste importante objecto” (BRASIL, 1821, p. 24). A exclusividade foi também demonstrada no critério para a escolha do Inspetor Geral dos Estabelecimentos Científicos e Literários devendo tal pessoa possuir “[...] vastos e variados conhecimentos” (BRASIL, 1821, p. 24) e estar “[...] mui desembaraçada de outras comissões” (BRASIL, 1821, p. 24). Ou seja: se antes os homens que cuidavam da educação se envolviam também em outros negócios do reino, dividindo-se entre obrigações muitas vezes antagônicas, agora exigia-se uma exclusividade necessária e não “[...] poderiam distrahir da séria atenção que ele exige” (BRASIL, 1821, p. 24). Necessidade da instrução, conhecimento necessário, exclusividade do cargo. O Estado começa a se ocupar da educação de seus cidadãos de forma mais efetiva e centralizada.

José da Silva Lisboa cuidará dessa exclusividade. Controlar o Subsídio Literário, os Estabelecimentos Literários e Científicos do Reino segundo as instruções do rei, compreendendo-se como campo de ação do inspetor “[...] a direção dos estudos e escolas” (BRASIL, 1821, p. 24), o “[...] Museu, e outros mais estabelecimentos científicos” (BRASIL, 1821, p. 24). Era 26 de fevereiro de 1821. Enquanto não se reorganiza o novo Império foi lá que Silva Lisboa exerceu o seu ofício.

Na opinião de Bento da Silva Lisboa (1839), o “[...] inspetor dos estabelecimentos literários, emprego summamente espinhoso, pois que tinha de censurar todas as obras, que se publicassem; mas que ele satisfatoriamente desempenhou” (LISBOA, 1839, p.187) entrava em uma nova missão. Isso, porém, fez com que o visconde de Cairu continuasse sendo o controlador oficial da consciência da nação. A função ligava-o diretamente à consciência da nação. Como inspetor, exerceria seu papel escolhendo o que a nação deveria ou não deveria ler controlando o espalhamento das ideias. E foi nessa condição de inspetor e censor que se aproveitou para produzir textos que seriam censuráveis por outros. Como o foram, pela imprensa.

Nem tão espinhoso devia sê-lo, nem tão exclusivo. Silva Lisboa continuou acumulando cargos e salários na sua condição de apaniguado do rei. O cargo era mais uma mercê que recebera de D. João VI e seria exercido com o mínimo de esforço. Todo o esforço do visconde estava nas suas ações no Senado Imperial, na defesa do Império e do Imperador. A principal atividade eram os concursos para provimento das cadeiras as mais diversas, apenas para o Município da Corte e a Província do Rio de Janeiro, e necessárias na medida em que raramente se criavam novas aulas.

Após a Lei das Escolas de Primeiras Letras, fez-se mister conhecer quem estava estabelecido com escola no país. Em 14 de janeiro de 1828, o visconde de Cairu recebe a incumbência do Ministro do Império e lança um edital com o objetivo de se conhecer “[...] todos os Collegios ou casas de educação desta Província” (DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO, 1828, p. 1). Seria a nossa primeira estatística educacional. Nela pedia-se um quadro completo com nomes e dados pessoais dos diretores, as licenças para ensinar, os estatutos aprovados e quem os aprovou, os fundos que sustentavam as aulas. Quem não estivesse conforme o expedido acima tinha trinta dias para se regularizar na Diretoria de Estudos da Corte. Por fim, exigia o Ministério que se

[...] inspeccione os sobreditos estabelecimentos, mandando visitadores, quando julgar conveniente, e dando parte todos os semestres do numero, idade, e naturalidade dos alunos, seus estudos, e progressos, e cuidando escrupulosamente que haja o desvelo na educação Religiosa e regularidade de costumes, como bases principaes da boa ordem estabelecida (DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO, 1828, p. 1).

Se antes não se conhecia a prática educativa do país de forma a melhorar e reorganizar o sistema, agora já era possível, na medida em que já tínhamos uma lei, um lugar na burocracia imperial e um Diretor de Estudos que pudesse fazê-lo. Assim era preciso buscar a informação para se ter o controle. Apesar de não financiar todo o sistema educacional, o Império estava obsequioso em saber como as escolas se financiavam e o aproveitamento da aprendizagem dos alunos. Era o início de um processo de inspeção e fiscalização por parte do Estado: concurso público, inspeção rotineira, verificação de resultados. Porém, não foi possível verificar para essa pesquisa se a estatística foi ou não realizada.

1.3 No Império de Dom Pedro – 1821-1835

Após a partida de Dom João VI, em 1821 e a assunção de Dom Pedro de Alcântara como Príncipe-regente, Silva Lisboa destacou-se como panfletário, jornalista, constituinte e Senador do Império. Com a convocação das Cortes Portuguesas, Silva Lisboa se apresentou como candidato pela Bahia. Foi eleito suplente. Como jornalista e panfletário defendeu a autoridade do Estado, na pessoa do príncipe, e mais tarde do Imperador. Na Assembleia Constituinte, presenciamos a sua participação nos debates para a formação e formatação das instituições brasileiras. Acusado por José Bonifácio de ter contribuído para a dissolução da Assembleia Constituinte, Silva Lisboa volta ao legislativo como Senador do Império e mantido no cargo de Diretor dos Estabelecimentos Literários e Científicos. Foi nessa condição que o agora visconde de Cairu participou das Comissões de Instrução Pública do Senado.

No início desse período – 1821 - se dá a intimação das Cortes portuguesas para o regresso do Príncipe-regente D. Pedro a Lisboa. A notícia do regresso gerou no Brasil um embate entre aqueles que acreditavam na manutenção do Império português com o príncipe-regente no Brasil e aqueles que acreditavam que era a hora da total independência e soberania do Brasil. Nesse período, Silva Lisboa torna-se um panfletário fundando jornais e publicando panfletos que defendiam a causa do Brasil, tentando, a princípio promover a conciliação entre os dois povos. Não à toa, e sintomaticamente, seu primeiro jornal chamava-se *O Conciliador do Reino-Unido*

(1821), conclamando à conciliação e à ordem, princípios que vão balizar os discursos e o comportamento político de Silva Lisboa durante sua permanência no parlamento brasileiro.

Tendo o *Correio Braziliense* como o primeiro jornal brasileiro, porém publicado no exterior, cabe à *Gazeta do Rio de Janeiro*²⁴, jornal oficial da regência e governo de D. João VI, o título de primeiro jornal regularmente impresso e distribuído no Brasil. A *Gazeta do Rio de Janeiro* era um jornal vinculado à Secretaria de Estado de Negócios Estrangeiros e seu redator era o oficial de secretaria Frei Tibúrcio José da Rocha (1776-1840), que o redigiu de setembro de 1808 a março de 1812, quando foi destituído do cargo por D. João de Almeida de Melo e Castro, (1756-1814), o Conde das Galveas, novo ministro, em substituição a D. Rodrigo de Souza Coutinho, titular da pasta e morto naquele ano. A *Gazeta do Rio* cumpriu bem o seu papel de jornal oficial divulgando todos os atos do governo sobrando-lhe tempo e espaço para promover também a instrução do povo – conforme determinava o decreto de criação da Imprensa Régia – com o espalhamento das Luzes no Brasil.

O monopólio do prelo, exercido pela Imprensa Régia não impediu, como vimos, o surgimento de novas e outras tentativas de implantação de uma imprensa livre no Brasil. Seja com autorização real, como o caso do prelo de Manuel Antônio Silva Serva, que publicou a *Idade d'Ouro no Brazil*, na Bahia, passando pelo treino e formação de novos impressores, conforme nos relata Myrian Paula Barbosa Pires (2010) ao traçar a trajetória de um dos impressores régios, Zefferino Vítor de Meirelles, que após longa carreira na Imprensa Régia fundou o *Diário do Rio de Janeiro*. Ou seja, havia uma certa tolerância ao surgimento de novos impressores, e a partir do retorno do rei, bem como o acirramento dos ânimos em Portugal e no Brasil, a imprensa deixa de ser apenas espalhadora das luzes para fazer cumprir, de forma mais efetiva e permanente, o seu papel político e revolucionário.

Porém, não podemos tomar o conceito de imprensa apenas como caixa de reverberação da sociedade ou de um segmento social, mas, concordamos com Pires (2010) que vê a imprensa

[...] em sua perspectiva *ilustrada*, tal qual definida pelos enciclopedistas em duas instâncias: a primeira, por seu perfil mecânico, enquanto técnica, aperfeiçoada ao longo do tempo, capaz de aprimorar-se nas produções gráficas. A segunda, por sua dimensão cultural, que abriga seu papel em uma

²⁴ A *Gazeta do Rio de Janeiro* teve o seu número 1 datado de 10 de setembro de 1808 e foi publicada pela última vez, já com o nome de *Gazeta do Rio*, em seu ano XIV, o número 157, em 31 de dezembro de 1822. É o primeiro periódico publicado no Brasil.

espécie de devir *esclarecedor*, (conforme encontrado nos anúncios da época) e capaz de propagar as *Luzes da razão* (PIRES, 2010, p. 121, grifos da autora).

Por um lado, a tipografia foi um ganho técnico na medida em que proporcionou à sociedade o espalhamento do código alfabético por meio de uma técnica reprodutiva do escrito uma vez que acelera o trabalho do copista permitindo e exigindo o surgimento de outros novos leitores além daqueles com acesso direto ao conhecimento produzido e registrado nos livros. Cabe-nos porém, a ressalva proposta por Carlos Rizzini (1977):

A tipografia é menos uma invenção do que um aperfeiçoamento da arte de imprimir. [...] A prensa é de origem imemorial, o papel de algodão, mau, do século XI, e o bom de trapos ou linho, do século XIV, e também deste século a tinta a óleo. Faltasse um desses três elementos e a letra, solta ou presa, de pau ou de chumbo, não teria sido impressa. Não existiria a tipografia (RIZZINI, 1977, p. 123).

Por outro lado, foi também um ganho político para uma sociedade que tornou-se capacitada para divulgar não apenas seus feitos mas também suas mazelas uma vez que agora a versão do arauto real não é a única, sendo substituída por um mecanismo que permite aos homens espalharem as notícias e tirarem suas próprias conclusões, elogios ou denúncias das coisas que competem aos homens de governo. Dessa forma, a imprensa se constitui como uma trincheira na luta política, com o editor capitaneando grupos de opinião, apoio e crítica às autoridades. Segundo Elizabeth Aparecida Duque Seabra (1999), “[...] são armas de combate de grupos que buscam se fazer ouvir na cena política” (SEABRA, 1999, p. 59) tornando-se “[...] embates de ideários distintos, defesas da ampliação dos direitos políticos e enfrentamentos com a ordem estabelecida, que também elabora suas próprias fontes de sustentação e legitimação” (SEABRA, 1999, p. 59).

Antes, as notícias e as ideias políticas circulavam de mão em mão, por meio das gazetas à mão, dos gazetins manuscritos, das cartas de notícias lidas e debatidas nos centros de sociabilidade locais como cafés, armazéns ou boticas e outros lugares de grande concentração popular. “A polícia francesa arrolava barbeiros e lavadeiras, caixeiros e vadios entre os *gazetiers*” (RIZZINI, 1977, p. 88, grifo do autor), e na Lisboa de fins do século XVIII, Pina Manique, o chefe de polícia de Dom João

[...] que por amor ao seu ódio ao “francesismo” negava quartel aos gazeteiros de boca. Em 1800 obrigou, por aviso, os novidadeiros de Nicola a se demorarem no Café apenas o tempo de tomarem os seus refrescos para “não conversarem sobre matéria pouco conveniente”. A uma taberna da rua dos Remolares mandou exercer apertada fiscalização por lá “se juntar muita gente

palrando contra o Príncipe Regente e fazendo apologia da liberdade” (RIZZINI, 1977, p.78).

Não encontramos trabalhos sobre esses locais de encontro, aglutinadores, locais de conversação e de leituras públicas de jornais e livros no Brasil do início do XIX. Porém, cabe mencionar a Tipografia de Antônio Manuel Silva Serva, instalada no seu armazém, que como nos relata Ana Carolina Galante Delmas (2008), ali também era um lugar de encontro, pois “[...] em seu estabelecimento eram vendidos livros, lustres, encerados, alcatifas, vidros da Boêmia e móveis (DELMAS, 2008, p. 143). Sendo tipografia e armazém é correto supor que era também lugar de encontro de viajantes, pessoas da cidade interessadas em leituras e notícias.

Outra estratégia possível foi mencionada pelo jornal *A Nova Luz Brasileira* do boticário Ezequiel Corrêa dos Santos, cuja profissão o aponta como um aglutinador de pessoas em seu estabelecimento usando “[...] de termos e expressões populares e coloquiais, ou as estruturas de texto em forma de diálogos, versos, hinos, orações e cartas, que favoreciam a prática recorrente da leitura oral” (BASILE, 2001, p. 25); ou ainda, a *Botica*, de Jean-Baptiste Debret, aquarela de 1823 onde vimos um pouco das práticas da época: além do comércio, a leitura e discussão representados à esquerda por três homens da elite da época jogando cartas e provavelmente conversando sobre seus temas preferidos (BANDEIRA; LAGO, 2008, p. 192).

Figura 3: *Botica*, de Jean-Baptiste Debret, 1823²⁵



Noticiaristas de toda sorte traziam e levavam novas como os moleques de recado retratados por Guillobel²⁶ em suas aquarelas do cotidiano brasileiro, dos encontros nos portos com a entrada e saída de bens materiais e culturais das várias regiões do mundo, dos cafés e armazéns. Assim, é forçoso perguntarmos “[...] porque o gazetim não se utilizou da tipografia” (RIZZINI, 1977, p. 88) e entendermos que nem toda notícia ou ideia interessa ao governante. Que o jornal, portador da notícia é por princípio feito sem autorização como pré-requisito para a liberdade de consciência. Ter a licença estatal para publicá-lo é como o “[...] moedeiro que, cunhando seguidamente dinheiro falso, resolvesse pedir licença ao governo para continuar a cunhá-lo na Casa da Moeda” (RIZZINI, 1977, p. 89). Levar a gazeta ao prelo significava antecipar ao governante a crítica, a notícia, a ideia que se move contra ele.

Figura 4: Moleque de recado de Joaquim Cândido Guillobel, 1814.



Aliar a tipografia à política é o que cria a imprensa contemporânea. Dessa forma, a liberdade de expressão e da ampliação dessa expressão foi encarada como um direito natural dos homens e necessidade de uma sociedade que se quer civilizada. A liberdade de contar um fato não nasce com a imprensa escrita, pois que os homens de toda ordem sempre pleitearam o púlpito e, para além do púlpito, o direito de reunião que nada mais é que o direito de juntar pessoas para falar, para se expressar a favor ou contra o governante e assim melhorar o governo do Estado, agregando-as em torno de uma ideia e da ideia à ação. A palavra escrita e pensada no prelo permitiu que as ideias fossem muito além da plateia visível, no tempo e no espaço. Esse é o papel político da imprensa. Sua importância é medida na proporção do incômodo provocado em qualquer governante naquilo que deve ser incomodado.

²⁶ Negro de Cartola, levando uma Rosa: Moleque de Recados, de Joaquim Cândido Fillobel, ca. 1814. Aguada e aquarela sobre papel. Coleção Cândido Guinle de Paula Machado. Reprodução fotográfica de autoria desconhecida. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa206709/joaquim-candido-guillobel>>

Leve-se em consideração a população à época, poucos leitores, poucos livros. A proibição da impressão, a dificuldade de importação aliada ao pouco número de alfabetizados fez da novidade de um prelo uma arma educacional e política bastante poderosa, por isso a necessidade do controle do que seria impresso. Porém, diante de uma necessidade de espalhamento das leis e decretos, de informações técnicas visando ao melhoramento da indústria e do comércio, das luzes de uma forma geral, o prelo se anuncia como fundamental na construção de um processo educativo no novo Império. Assim,

A propagação dos conhecimentos úteis naquele começo de século tornara-se questão cara aos defensores do progresso. Na tradição do movimento das luzes que irradiara pela Europa, os brasileiros que lutavam pela inclusão do país na “*rota da civilização*” viam na imprensa o caminho mais fecundo para a instrução do povo sobre os benefícios resultantes do desenvolvimento da ciência e daquelas matérias que viessem enriquecer o espírito dos homens. Era, na verdade, a luta contra a ignorância que comprometia qualquer tentativa de elevar as condições de vida dos brasileiros nos moldes em que se realizavam na Europa (PERIOTTO, 2004, p. 63, grifo da autora).

Como um veículo de educação construindo um projeto para o país, a Imprensa Régia em seu decreto inaugural já previa esta ação como uma vocação em permanente exercício. Apesar da contradição a que foi exposto – imprimir e censurar, publicar e impedir - José da Silva Lisboa, na condição de censor régio e de administrador da Imprensa Régia, cabia a ele cuidar do que se devia imprimir e ler no Reino do Brasil. Junto com uma grande equipe, Silva Lisboa, cumpre ciosamente sua função tornando-se um editor que escolhe, escreve, transcreve, copia e publica ciente da necessidade de “[...] espalhar luzes, vulgarizar a instrução, disseminar idéias úteis, etc.” (PERIOTTO, 2004, p. 62).

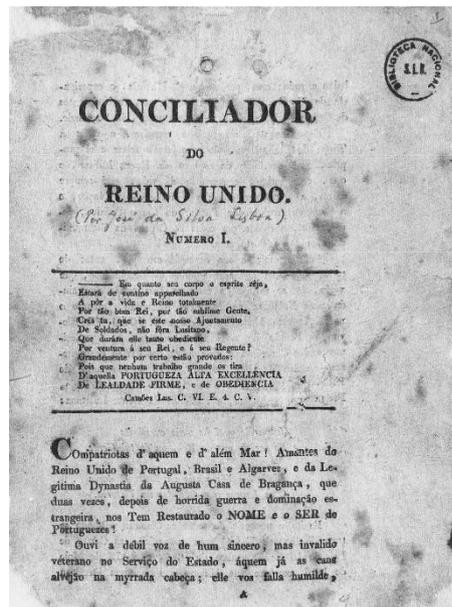
Tal contradição não causou constrangimentos quando Silva Lisboa se lança na defesa de suas ideias quanto à manutenção do Reino Unido, da permanência do príncipe regente D. Pedro e, por fim, da independência do país. Assim como tinha usado sua pena para defender com seus livros os atos de D. João VI, defendeu contra a “[...] facção gálica e seu parasítico partido” (LUSTOSA, 1999, p. 15) e em defesa “[...] do trono e do altar” (LUSTOSA, 1999, p. 5) a conciliação e a ordem, publicando em sete anos “[...] nove jornais e 42 panfletos” (KIRSCHNER, 2009, p. 207).

1.3.1 Na palavra impressa a defesa do trono e do altar

Segundo Kirschner (2009), os jornais que Silva Lisboa publicou foram: *O Conciliador do Reino Unido*, de 1821; *Sabatina Familiar de amigos do bem comum*, de 1821-1822;

Reclamação do Brasil, de 1822; *Roteiro brazílico ou Coleção dos princípios e documentos de Direito político*, de 1822; *Império do Equador na Terra de Santa Cruz*, de 1822-1823; *Causa do Brasil no juízo dos governos e estadistas da Europa*, de 1822-1823; *Atalaia*, de 1823; *Triunfo da legitimidade contra a facção de anarquistas*, de 1825; e, por fim, *Honra do Brasil desafiada de insultos da “Astréia” espadachina*, em 1828 (KIRSCHNER, 2009, p. 320-321).

Figura 5: O Conciliador do Reino Unido, 1821



Como se vê, os nomes dos periódicos são distintivos das intenções de seu autor. O *Conciliador*, publicado pela Imprensa Régia em 1 de março de 1821, em primeira pessoa excita

[...] a memória de todas das Classes (pois que se trata do *Bem de Todos*) para que relião as Cartas de Lei 16 de Dezembro de 1815, e de 13 de Maio de 1816, em que Sua Magestade Fidelissima Declarou a *União* dos Reinos de Portugal, Brasil e Algarves, Incorporando as Armas de todos elles em *hum só Escudo*. Assim o mesmo Augusto Senhor com sabedoria politica pareceo imitar a Divina Providencia, que, segundo se expressa o Apostolo das Gentes na sua Carta aos habitantes de Epheso, consolidou a paz, mediando o Salvador do Mundo, que veio tirar os abusos da Lei velha; e removendo os ciumes dos *filhos da desconfiança*, fez de dous *hum*, para reconciliar ambos em *hum Corpo* (CONCILIADOR..., 1821, p. 2-3, grifos no original).

Dessa maneira, bem ao seu estilo, Silva Lisboa conclama os dois lados do Atlântico à conciliação dos reinos, buscando impedir qualquer possibilidade de ruptura do Reino Unido. Busca na memória dos reinóis as cartas de lei que uniu os reinos e embasa seus argumentos na Bíblia indicando o caminho para a construção da paz e reforço da união. Já no primeiro número,

Silva Lisboa tecia elogios aos portugueses tendo agora os monarcas como garantidores das liberdades, da justiça, da união, trazendo consigo a Felicidade pública.

No *Conciliador*, em seu número 2, a notícia do nascimento de D. João Carlos, o Príncipe da Beira²⁷, foi dada como prova da necessidade de conciliação dos reinos; lembra aos portugueses que o “[...] Senhor D. João VI, depois que vio a Grandeza Physica, e a Importancia Politica deste Estado [...] Fez a Declaração de o Constituir hum só Corpo de reino Unido com o primordial Patrimonio da Monarchia Lusitana” (CONCILIADOR..., 1821, p. 11). Didaticamente, usa exemplos da História do mundo para demonstrar como a união construiu grandes Impérios demonstrando que o desafio atual era a manutenção do Império Português, o que D. João VI fez retirando o Brasil da situação de Colônia, alertando “[...] que o commércio permaneça livre” (CONCILIADOR..., 1821, p. 24) para que se alcance o intento pretendido.

No *Conciliador* de número 5, impresso em 7 de abril de 1821, Silva Lisboa elogia a ação do rei D. João VI quando “[...] Sua Magestade (que Deos Guarde) Fez a Mercê de Conceder a (bem sucedida) *Liberdade da Imprensa*” (CONCILIADOR..., 1821, p. 37), apesar de comparar a compatibilidade da liberdade de imprensa e a segurança do Estado com o problema da pedra filosofal que os alquimistas procuram desvendar desde a Antiguidade. Alega em suas argumentações que é uma quimera, que o que se considera é um

[...] *direito de liberdade natural*, que nunca houve de *falla, escripta, e ação*, na sociedade civil, a qual he essencialmente hum estado de restricção dos direitos e liberdades naturaes do estado salvagem; pois que o direito e liberdade de cada individuo necessariamente se limita pelo direito e liberdade dos outros concidadãos, attento o interesse de toda a communnidade (CONCILIADOR..., 1821, p. 39).

Demonstra, com seus argumentos que, apesar de declarada, a liberdade de imprensa foi algo que nunca existiu em tempo algum, em lugar algum, estando vinculada à responsabilidade de quem escreve para com o Estado. Lembra que as Ordenações do Reino já proibiam a circulação e leitura das *Cartas diffamatórias*, bem como o seu seguimento. Ao citar Edmund Burke (1729-1797) o faz para argumentar que os direitos naturais são um exagero de liberdade que não se deve conceder em sociedade pois que os direitos sociais – que só se adquirem em sociedade – são mais preciosos que os primeiros pois partem da responsabilidade para com o

²⁷ Segundo Laura Pereira de Alcântara (1987), dos filhos e filhas de D. Pedro I com a primeira esposa temos notícias de D. Miguel (1820) e D. João Carlos (1821-1822), ambos falecidos ainda na primeira infância. Situam-se, portanto entre D. Maria da Glória (1819-1853) e D. Januária (1822-1901). Depois nasceram D. Paula Mariana (1823-1833), D. Francisca (1824-1898) e, por fim, D. Pedro II (1825-1891).

outro e com a sociedade. Dessa maneira, o Censor Régio se permite lançar suas ideias e tornar-se um panfletário, na medida em que acredita estar atento ao interesse de toda a comunidade.

Ao louvar a Constituição, jurada por D. João VI, ainda em espírito conciliatório, explica que “[...] A declaração da Constituição deixa os povos como se achão, e só destina preparallos para gradual melhoramento, promovendo a Instrução Publica, o que sempre he de effeito lento, e tardío” (CONCILIADOR..., 1821, p. 47) alertando, dessa forma, que nas nações superiores em civilização e luzes não havia imprensa tão livre como se desejava no Brasil. Apenas a declaração e o juramento de uma Constituição não tornava os povos melhores, mas os preparava para um novo tempo e para isso era necessário preparar o povo, instruí-lo, educá-lo, levar-lhe às luzes. Silva Lisboa responde ao seu interlocutor demonstrando que o trabalho do Estado era longo e lento devendo os censores proteger “[...] as classes ínfimas” (CONCILIADOR..., 1821, p. 49) estando o “[...] povo despreparado para systema mais franco” (CONCILIADOR..., 1821, p. 49) devendo a liberdade de imprensa ser gradual e compatível com o “[...] gráo de instrucção e civilização” (CONCILIADOR..., 1821, p. 51), pois

[...] os povos atrazados em Litteratura são como os meninos travêssos, que estragão tudo quanto lhe cahe á mão. Nos Estados de população livre, propecta nas Sciencias, ainda que haja algum abuso da Imprensa [...] Ahi o auditorio eh sereno, discreto, e habituado a distinguir o ouro de auricalcho (CONCILIADOR..., 1821, p. 51).

Na visão de Silva Lisboa, o censor e o jornalista responsável, trabalhando em defesa do Estado, tornam-se defensores do povo. Mas, era também necessário o investimento na educação de forma a civilizar as nações para que os povos aprendam a escolher e distinguir o que ler e assim recebessem a imprensa como instrumento dessa liberdade. No último número do *Conciliador* o de número 7, sem data, declara que “[...] o Prélo tem fatalmente realizado a verdade do proverbio: ‘Muitas vezes pequena faísca desprezada excitou grande incendio’” (CONCILIADOR..., 1821, p. 59).

Ainda no *Conciliador*, Silva Lisboa demonstra certo desprezo com os jornalistas da época que se arrogam responsáveis pelo encaminhamento das Luzes ao povo. Além de elevar os Censores a legítimos defensores da Sociedade e do Estado, pois que cuidam da formação, da informação e da consciência da nação, reputa aos escritores de jornais tamanha ignorância provocada pela falta de iniciativa na leitura dos livros sobre a constituição do Estado. Na medida em que a Imprensa se coloca como representante do povo - uma vez que informa, forma e esclarece – ela também recebe seu quinhão de crítica do *Conciliador* considerando seus

faustores medíocres e maus leitores, principalmente de Aristóteles, que muito observou e escreveu sobre a Política. Assim,

Eis os Escriutores do dia arrogando-se o direito não só de *Censores* dos Homens Publicos, mas tambem de *Instructores* dos Representantes do Povo, impondo á Nação o labéo de ignorante! Até agora não havião Bibliothecas, e Universidades? Não se achão nas mãos de qualquer mediocre litterato tantos Livros sobre as Constituições dos Estados antigos e modernos? [...] Agora he que os Candidatos para a Deputação ao Supremo Conselho Nacional, não tendo dado annos ao officio, se hão de fazer sabios repentinos? Agora he que hão de mendigar a lição de Folhêtos da Quadra? Deos nos livre de taes aprendizes e admiradores dos oraculos dos Trophonios resurgidos (CONCILIADOR..., 1821, p. 59).

Para Silva Lisboa a imprensa totalmente livre seria a perdição do Estado. A ideia de uma imprensa livre de todos os embaraços para se fazer portavoz presente da sociedade perante o Estado não passava jamais pela cabeça de Silva Lisboa. A sua grande preocupação era a segurança do Estado. Dessa forma, não podia imaginar redatores de gazeta interferindo no exercício da liberdade dos Deputados, impondo-lhes diretrizes sem nenhuma base concreta de ação, defendendo apenas interesses particulares.

Na *Sabatina Familiar de amigos do bem comum* (1821-1822) o projeto educacional de Silva Lisboa foi visto como um “[...] serviço à Patria [executado com] *Leituras e Conversações* sobre os oportunos expedientes da Liberal Educação da Mocidade” (SABATINA FAMILIAR DOS AMIGOS DO BEM COMUM, 1821, p. 2, grifos do autor). Resultado do novo modelo de governo, a Monarquia Constitucional em construção pelas Cortes de Lisboa e jurado pelo rei D. João VI, Silva Lisboa coloca num mesmo patamar a decretação da “[...] *Igualdade de Direitos* de todos os subditos [e] o Provimento da *Instrução Publica*, abrindo a estrada da Honra aos talentos e virtudes” (SABATINA... 1821, p. 2, grifos do autor). Esta era a crença liberal de Silva Lisboa: os talentos e virtudes a serviço do Estado e não a nobreza de sangue, como até então acontecia. Porém, ainda foi um projeto conservador na medida em que pretendia fazer com “[...] que os que mandão, augmentassem os seus conhecimentos sobre o que devem ordenar; e os que obedecem, achassem hum novo prazer em ser subordinados” (SABATINA... 1821, p. 16) limitando as possibilidades de justiça social promovida pela educação.

Seguindo a linha que caracterizou o ciclo de preito ao rei, com elogios exagerados a D. João VI, que jura antecipadamente uma Constituição, surge na mesma época, o jornal *O Bem da Ordem*, do cônego Francisco Vieira Goulart, “[...] também funcionário público, [que] teve sua publicação subsidiada pelo governo” (LUSTOSA, 1999, p. 7). A tônica do cônego Goulart

foi na educação dos novos cidadãos para que se tornem capazes de representar o povo numa Assembleia Nacional. Dessa forma, busca alertar aos “[...] portugueses d’ambos hemisphérios” (O BEM DA ORDEM, 1821, p. 2) da necessidade de se instruir sobre a nova forma de governo que se instalava e

[...] mais que tudo deveis cuidar, he em adquirir os conhecimentos políticos, que vos são necessarios, já para desempenhardes com acerto o importante emprego de Representantes da vossa Patria, ou Provincia, quando fordes para isso legitimamente nomeados, já quando por seu turno vos tocar exercer alguma função na publica administração; visto que hum a vez estabelecida esta fórma de Governo, em que a Nação toma hum a parte tão essencial nas suas operações, he de absoluta necessidade, que todos se instruaõ no que lhes cumpre fazer (O BEM DA ORDEM, 1821, p. 6).

No parágrafo seguinte afirma que a “[...] Nação não esta ainda preparada [pois] à reserva dos homens de Letras, e d’algumas pessoas das Cidades” (O BEM DA ORDEM, 1821, p. 6) todos os demais ignoram o que é uma Constituição e essa forma de Governo que se instala com as Cortes de Lisboa. Foi dessa maneira que o Cônego Goulart trouxe à tona o tema da Educação: para além de um direito social é também um dever cívico-moral de atenção ao governo do Estado. Com o juramento da Constituição e a instalação de uma nova forma de governo torna-se necessário à implantação de um processo educativo para toda a sociedade na medida em que não se conhece quem será nomeado, no seu turno, na administração pública. Dito de outra forma, a instrução é absolutamente necessária para que a Nação seja parte essencial na condução do Estado. E continua afirmando que não fala de uma

[...] Educação Liberal, mas até a do ensino mais simples, e elementar, que entre nós havia! Mas o novo estado de cousas demanda muito maior número de idéas, e conhecimentos para qualquer indivíduo ser membro activo em hum a Monarchia Constitucional (O BEM DA ORDEM, 1821, p. 6-7).

Sabedor das dificuldades de expansão das Luzes, o Cônego Goulart põe *O Bem da Ordem* a serviço da instrução da população e com as portas abertas a todos aqueles que queiram contribuir com suas ideias para o bem da Nação. *O Bem da Ordem* nasce já com o perfil de instruir a população naqueles conhecimentos necessários ao cumprimento do dever de cidadãos de uma Monarquia Constitucional, não admitindo em suas folhas outros assuntos ou parcialidades que impedissem o benefício de todos. Foi clara e explícita a vocação do jornal, não se admitindo discussão ou trabalho que não atenda a esse princípio. Goulart fez um diagnóstico da educação no país e exortou a “[...] todos os homens de Bem, todos os Literatos que melhor conhecem a necessidade d’estas instrucções [para] concorrer para esta importante

obra com o precioso cabedal das suas luzes” (O BEM DA ORDEM, 1821, p. 7). Dessa maneira, o autor se apresentou com um projeto educacional por meio da imprensa ocupando-se como editor, jornalista-periodista e pedagogo.

Figura 6: Visconde de Cairu, de Alberto Sisson, 1859



Era a preparação para um novo tempo: não mais súditos de uma Monarquia despótica, mas “[...] elevados á Dignidade de Cidadãos, de homens livres” (O BEM DA ORDEM, 1821, p. 8) de uma Monarquia Constitucional e que devem estar preparados para “[...] este honroso, mas arduo emprego” (O BEM DA ORDEM, 1821, p. 8) de servir à Pátria e para isso devem “[...] adquirir as luzes, e as virtudes Moraes, e Sociaes [...] a quem a Nação houver de confiar os seus destinos, e os seus mais caros interesses” (O BEM DA ORDEM, 1821, p. 8).

Havia uma necessidade de uso do prelo com o caráter educativo da população. Não apenas para disputas políticas – que, *grosso modo*, também educa – mas como forma de espalhar a civilidade que a Europa construiu e os Estados Unidos começava a viver. Seja pelo oferecimento do Cônego Goulart, ao criar um jornal para a educação do povo, seja de forma indireta como o faziam os demais escritores, a imprensa, autorizada ou não, nesse início de Brasil foi definindo o espaço público. Para além dos velhos espaços de sociabilidade que levava as pessoas à discussão e, conseqüentemente, à mudança de hábitos, a palavra escrita e impressa, circulando pela cidade nas mãos dos moleques cumpria o seu papel de espalhadora das luzes, das ideias e dos ideais dos grupos políticos que discutiam e disputavam o modelo de Estado que se queria fundar.

1.3.2 A elite letrada: muitas ideias, poucos leitores

Segundo Ilmar Rohllof de Mattos (1987), em 1830 a Corte contava com “[...] 124.978 [habitantes] dos quais 89.293” moravam nas cidades (MATTOS, 1987, p. 76), com aproximadamente 40% de escravos. Portanto, resta-nos apenas 54.000 cidadãos livres e possíveis leitores no país, apesar de alguns escravos também dominarem a escrita e a leitura. Num país em que o analfabetismo girava em torno de 85% - esse número também vale para a Corte – restavam, pelas nossas estimativas, 8.100 leitores. Leve-se em consideração o afluxo à Corte de uma elite letrada e ilustrada que trabalhava na burocracia imperial, além de funcionários públicos medianos, comerciantes e prestadores de serviços.

As tiragens não excediam a média de 500 exemplares, com preços que giravam de 40 a 80 réis os avulsos, ou como a *Sentinela da Liberdade na Guarita de Pernambuco* de Cipriano Barata, bastante barato, com assinaturas mensais de 1\$000 (mil réis). As informações de Valle Cabral (1881) são bastante esclarecedoras dessas quantidades de impressos da Impressão Régia. Aqueles documentos publicados por ordem do rei, cujo objetivo era a louvação ou a publicidade, atingiam de 3000 a 4000 exemplares. Imagina-se que não eram vendidos, mas entregues aos interessados na portaria da própria Impressão Régia. Outros como o *Almanach do Rio de Janeiro*, impresso no ano de 1823, a tiragem foi de 1000 exemplares.

O jornal mineiro *Abelha do Itaculumy*, de 20 de agosto de 1824, número 96, anuncia uma arroba de toucinho – 13,500kg -, um gênero de primeira necessidade da alimentação à época, a 2\$400 (dois mil e quatrocentos réis). O *Diário do Rio de Janeiro*, lançado em 1821 a \$640 réis por mês ou \$040 réis o exemplar, preço módico e acessível, foi apelidado de “Diário da Manteiga”. O seu preço equivalia a uma libra de manteiga (453g) no mercado da Corte, uma média de \$180 réis a libra-peso. Ou seja, com uma arroba de toucinho um leitor do Império teria duas assinaturas mensais de um jornal. Quando pensamos no salário mínimo para um professor de primeiras letras no Primeiro Reinado, decidido em lei de que seria de 150\$000 anuais, acreditamos que esse público leitor foi o principal destinatário direto da imprensa àquela época. Nesse caso, o professor era também um espalhador dessas ideias, sejam elas quais forem e de qual partido for.

Villalta e Morais (2010) nos esclarece que os condicionantes sócioeconômicos da Província de Minas Gerais concentrou

[...] nas mãos de homens livres, brancos, do sexo masculino, sobretudo aqueles que conjugavam a posse de bens de raiz com o exercício de algum

ofício que exigisse o uso de livros [...] clérigos, advogados, boticários, militares, professores e os funcionários da administração régia/imperial. Houve, contudo, aqueles que, embora ocupassem posições inferiores na escala social, lograram ter acesso à posse de livros: um pequeno número de mulheres, forros, mulatos e negros chegou a possuir modestas bibliotecas (VILLALTA; MORAIS, 2010, p. 417).

Para a Província de São Paulo, Deaecto (2010) confirma e nos apresenta outros caminhos da leitura no Império do Brasil afirmando que o “[...] estudo de inventários *post-mortem* tem se afirmado como um importante caminho de pesquisa” (DEAECTO, 2010, p. 435). Indica que os ricos não dominavam tão bem a leitura e a escrita enquanto que “[...] por outro lado, as camadas médias da sociedade, em geral voltadas para o setor terciário, portanto envoltas em um ambiente urbano, estas sim legaram bens culturais, em especial livros” (DEAECTO, 2010, p. 435). Citando Contier (1979) aponta-nos, ainda que boa parte desses proprietários eram “[...] completamente ‘analfabetos’ [cujos documentos] através de uma redação imprecisa, repleta de erros gramaticais e ortográficos denunciando o semianalfabetismo da elite intelectual” (CONTIER *apud* DEAECTO, 2010, p. 436) da Província. Essa situação, segundo a autora, começa a mudar a partir de 1827 com o “[...] aparecimento de *O Farol Paulistano*, primeiro libelo impresso” (CONTIER *apud* DEAECTO, 2010, p. 436, grifo da autora) e a instalação dos cursos de Ciências Sociais e Jurídicas, formando novas comunidades de leitores na província.

Dessa forma, percebemos que no imenso Império brasileiro não havia tantos leitores quanto se pode imaginar em uma sociedade minimamente alfabetizada, mas as ideias ainda corriam sob outros formatos. Ligeiras.

1.3.3 Uma obra inconclusa: nem Império, nem Comércio

A década de 1830 seguia com a “experiência republicana” das Regências (1831-1840) após a abdicação do imperador D. Pedro I. No sentimento de Miguel Calmon Du Pin e Almeida (1796-1865) pareceu-lhe que “[...] o ano [de 1835] fora aziago para os raros ornamentos do nosso acanhado Templo das Ciências e Literatura” (DIÁRIO DO RJ, 1836, p. 2). A década fora marcada por algumas mortes da geração coimbrã que ocupou os mais importantes cargos públicos desde o traslado da Família Real, em 1808, até a assunção de D. Pedro II ao trono do Império do Brasil, em 1840. Foi uma década de perdas para esse grupo de homens.

Enquanto os homens que iniciaram o Brasil morriam em seus leitos, o povo e a elite se agitavam nas revoltas provinciais, acreditando que com a Abdicação de D. Pedro I havia

chegado o momento do Brasil ser entregue aos brasileiros. Na descrição de Mattos (1987) não foram momentos muito fáceis para a acomodação dos interesses em jogo.

De um lado a Casa Senhorial lutava por manter a independência do país, mas se dividia quanto a forma de governo. Gradativamente perdeu-se a ideia de uma monarquia dual sonhada pelos conciliadores em 1821. O Império constitucional foi mantido até 1831, sofrendo um intervalo com a Abdicação de D. Pedro I. A experiência republicana das Regências, de 1831 a 1840, chegou-se a discutir a Monarquia Federativa, porém o Golpe da Maioridade fortaleceu a figura do Imperador Constitucional e se manteve até 1889. De maneira nada fácil “[...] a trajetória percorrida transformou o colono em cidadão ativo, elevou o plantador escravista à condição de uma classe, restaurando seus interesses e fazendo-o construir uma autoimagem que lhe permitia unir pontos descontínuos na fixação de uma memória” (MATTOS, 1987, p. 95). O cidadão brasileiro estava se fazendo a partir do alto, a partir das elites ilustradas.

Do outro lado, ou melhor, do lado de fora da Casa Senhorial, portanto na rua, o povo também se agitava procurando melhores condições de vida fossem esses escravos, ex-escravos alforriados, mulatos e brancos pobres, mas também comerciantes de retalho ou pequenos arrendatários. Assim, nesse período poderíamos elencar a Cabanada em Pernambuco (1832-1835), Cabanagem no Grão Pará (1835-1840), o Levante dos Malês na Bahia (1835), a Sabinada na Bahia (1837-1838), a Balaiada no Maranhão (1838-1841) como movimentos populares que buscavam incomodar o modelo de Estado que vinha se consolidando. O que mais preocupava a elite senhorial nesse momento político da Regência era o fato de pequenas desobediências locais tornarem-se

[...] reações coletivas, [assumindo] três formas principais: a revolta organizada visando a tomada do poder, como a dos negros malês na Bahia, no período entre 1807 e 1835; a simples revolta armada, como a de Manuel Balaio no Maranhão, denunciadora da organização escravista; e a fuga que conduzia à formação de quilombos, como o de Manuel Congo, em Pati do Alferes, e do qual se dizia não só que os negros possuíam “todas as ferramentas necessárias para abrir uma nova fazenda” como também que “enfrentaram o fogo do mosquetão” da polícia local (CARNEIRO, *apud* MATTOS, 1987, p. 74).

Assim, segundo Mattos (1987) de um lado víamos a Casa, sinônimo da liberdade e da cidadania; do outro, a Rua, sinônimo da desordem e da anarquia; ambos requerendo um Estado que funcionasse com a autoridade e legitimidade necessárias à manutenção da ordem. De um lado, os rebeldes liberais, proprietários que reivindicavam um modelo de Estado descentralizado, federativo, aproximando-se perigosamente da fragmentação e da República.

Apesar da guerra ainda pertenciam à Casa: a esses seria dispensado o tratamento cortês e moderado, cavalheiresco, sinônimo da elegância necessária para a convivência pacífica dentro das regras de civilidade política imposta pelo Parlamento e seus códigos de conduta e etiqueta. Do outro lado, a Rua a qual, caso promovesse o pânico e um processo de haitinização do país, seria dado o tratamento mais cruel e definitivo, pois era preciso distinguir os farrapos do

[...] Rio Grande do Sul e a rebelião que “em tão breve tempo rebentou nos Sertões do Pará, Maranhão e Piauí”, diferenciado com nitidez entre crimes políticos e aqueles ‘horrores friamente perpetrados pela barbaridade, pela lascívia, pela vingança e por outras paixões alheias à política. Afinal, naqueles Sertões, rebelava-se “uma massa enorme de homens ferozes, sem moral, sem religião e sem instrução alguma, eivados de todos os vícios da barbaridade! (...) Nem o sexo, nem a idade, nem a propriedade, nada respeitavam (MATTOS, 1987, p. 110)!

Eram tempos de incerteza e inconclusão dos projetos nacionais. Os rumos diversos propostos tanto pela Casa quanto pela Rua tiveram um único destino em 1840. A centralização e o reforço da ideia monárquica constitucional. Durante a década, a mão de ferro dos Regentes, na figura de seu lugar-tenente Luiz Alves de Lima e Silva (1803-1880), o duque de Caxias, controlou a golpes de espada a Casa e a Rua. Aos da casa, a tolerância do vencedor e um convite à sala; aos da rua, a constância da guerra e o fio da espada. Enfim, nem o Império, nem o Código de Comércio de José da Silva Lisboa estavam prontos.

1.3.4 Imagens de José da Silva Lisboa

A imagem que se fixou de José da Silva Lisboa na sociedade imperial toma dois rumos, não opostos mas complementares, desse homem que foi figura ímpar de seu tempo. Apesar das oposições que sofreu durante toda a sua vida, manteve seus princípios e suas crenças num modelo de civilização que se espelhava numa Inglaterra conservadora, no espalhamento das luzes nos Estados Unidos da América e na fidelidade ao trono e ao altar como guias seguros para um Brasil que se apresentava ao mundo como Estado independente.

As melhores fontes para o entendimento das contradições desse homem são os jornais da época em que viveu e pouco depois do tempo de sua morte. Durante a regência e o reinado de D. João VI, em que na sua atividade pública de funcionário régio não se inseriu numa disputa aberta, de demarcação de campos políticos, não se lê críticas em oposição às suas ações. Sabe-se dos comerciantes de grosso da praça do Rio de Janeiro que, em nenhum momento, aprovaram a abertura dos portos, na medida em que isso aumentou a concorrência às suas atividades com a chegada de capitais ingleses e até mesmo portugueses. Ou daqueles negociantes que

reivindicavam privilégios na praça para abrir indústrias e monopólios que tiveram pareceres contrários de Silva Lisboa que considerava tais mercês danosas e desnecessárias.

Quando a vida exigiu do visconde de Cairu seu posicionamento político atraiu para si os elogios dos conservadores e a ira dos opositores. A sua atividade parlamentar, jornalística e panfletária abriu-lhe os flancos aos ataques de toda ordem. Desde o debate de ideias, que já vimos - e veremos especificamente nos debates acerca da educação no próximo capítulo - até ataques do mais baixo nível permitido pelo término da censura e o anonimato da escrita, a liberdade de imprensa e o acirramento dos ânimos.

Com a normalização política e a instalação das instituições legislativas o início dos debates no parlamento permitiu aos jornais a crítica, a ironia, o xingamento, a mofa em torno da imagem do visconde de Cairu. Já feito visconde e senador, ao ocupar o lugar na tribuna valia aos jornalistas e deputados farto material para seu prelo. O visconde respondia, segundo Lustosa (1999) com o máximo de elegância possível, não sendo do seu feitio mover uma guerra de baixo calão com seus adversários por meio dos jornais que criou. De acordo com Lustosa (1999) o registro de um único cacófato, sem intenções de ofensa quando afirma o *Silfo* diz, referindo-se ao jornal *O Silfo*²⁸ em 1823.

Se seus amigos e correligionários o enchiam de elogios, se o Imperador o agraciava com títulos e mercês agradecido da sua erudição que o apoiava e muitas vezes justificava seus atos, veremos adiante como os jornais de oposição viam o visconde de Cairu. Para o Estrela Marianense era já o “[...] *celeberrimo*” visconde de Cayrú (ESTRELLA MARIANNENSE, 1830, p. 4).

Para o *Astro de Minas* (1828), logo após a instalação do Senado e noticiando o restabelecimento físico de Nicoláo Pereira de Campos Vergueiro (1778-1859) credita a cura à sua nomeação para o Senado onde “[...] esperamos vê-lo brevemente sentar-se ao lado do Diretor geral dos estudos, cujos escriptos recheados de citações, e de phrases ininteligíveis, a maneira das obras do 16º século escriptas em Latim Tudesco” (ASTRO DE MINAS, 1828, p.2), ou seja, um erudito sem sentido e prolixo.

Na Câmara, a oposição apresentou-se mais uma vez na discussão do orçamento quando lá se inscreveu os salários recebidos sem a execução da atividade. Pela fala do deputado Lino

²⁸ O *Sylpho Periodico Fluminense*, foi editado pelos Irmãos Andrada e impresso na Tipografia de Silva Porto & Cia, circulando de 6 de agosto de 1823 até 1 de novembro de 1823.

Coutinho não era apenas um caso, mas dos vários que tinha como exemplo preferiu citar a cadeira de Economia Política, “[...] cujo ordenado recebe o *Visconde de Cayrú* sem contudo ensinar” (DIÁRIO DA CÂMARA, 1828, p. 2). As discussões em torno dos vencimentos do visconde de Cairu aparecem ao longo de toda a sua vida pública. Senadores, Deputados e jornalistas questionam o “[...] Sr. Visconde de Cayrú que desfructando ainda hoje pingues ordenados accumulados, recebendo dos cofres públicos mais de 6:000\$000 [seis contos de réis]²⁹ annuaes” (O NOVO FAROL PAULISTANO, 1833, p. 2), uma pequena fortuna para a época, que recebia nas várias funções que nem sempre exercia. Encarregado por D. Pedro I de escrever a História do Brasil, o Senado discutia se devia ou não colocar no orçamento a despesa com um escrevente que trabalhava para o visconde de Cairu. Além dos seus salários, o visconde defendia a despesa com seu escrevente pois já não apresentava uma saúde perfeita que lhe desse condições de desenvolver a tarefa. Para *O Universal* “[...] ninguém duvidava ser aquelle Sábio o ornamento da nossa Litteratura” (O UNIVERSAL, 1830, p. 2), porém era inadmissível custear aquela despesa. O Senado não aprovou a despesa.

Para o jornal *Voz Fluminense*, aproveitando-se de um aparte do visconde de Cairu, no Senado, em que se declara a favor da inércia³⁰ em casos de confrontação política, refere-se a ele como o criador da “[...] Lei da inercia [na política]” que barra “tudo quanto é justo, util e Constitucional [...] tudo parece combinado contra o Brasil Independente, e Livre” (VOZ FLUMINENSE, 1830, p. 3).

Isso não impedia que seus adversários reconhecessem suas características como parlamentar ou escritor. O *Farol Paulistano*, durante os debates de 1830, que encheram as galerias do Senado, elogia, de um lado o povo que ocupou ordeiramente as galerias, de outro lado o visconde que sábia e respeitosa colocou sua posição diante do assunto e

[...] nesta parte nós simpathisamos com a franqueza e superioridade d’alma que mostrou o Sr. V. de Cayrú, expendendo livremente o seu pensamento sem curar de popularidade ou impopularidade. Embora não accedamos ás suas opinioes; estimamos que cada um apresente em publico a sua convicção com denodo, sem tergiversações, nem medos simulados (FAROL PAULISTANO, 1830, p. 4).

Ou seja, tomando como modelo o visconde de Cairu, o jornal traça um pequeno perfil muito negativo do início de parlamento brasileiro, receosos e medrosos em suas funções. Um ponto em que, na Assembleia Constituinte o visconde já havia tocado, afirmando que se um

²⁹ 1.000\$000 (um conto de réis) significam 1.000.000 (um milhão de réis). Comparando-se o salário de 150\$000 (cento e cinquenta mil réis) destinados anualmente a um professor de primeiras letras, o visconde de Cairu auferia, anualmente, dos cofres da Coroa o equivalente a 40 professores, ou seja 6.000\$000 (seis contos de réis).

³⁰ Cairu o fez citando Isaac Newton (1642-1727) e sua primeira lei, Lei da Inércia, na Física.

deputado não tivesse a coragem de enfrentar e esclarecer o povo, não servia para representar esse mesmo povo.

Os debates de 1830, no Senado, ainda caminhavam. E as críticas e elogios à figura do visconde também. Para *O Verdadeiro Patriota*

[...] é igualmente louvável a imparcialidade do Sr. Visconde de Cayrú expedindo sempre o seu voto segundo lho dicta a sua consciência, mesmo a despeito de com elle encontrar a maioria, o que não duvidar de sua boa fé; este homem ancião, respeitável pelo seu caracter cizuto, que póde afoito desdobrar a serie de seus passados anos, sem que n'elles se encontre uma so nodoa, que possa envergonha-lo, merecia, por éstas qualidades, e por seus talentos, mais respeito a esses jornalista [...] (O VERDADEIRO PATRIOTA, 1830, p. 4).

Ainda na mesma linha, em 1831, *O Correio da Camara dos Deputados* coloca-o na condição de um homem livre e amante de seu país, zelador da causa pública, trazido como um exemplo a todos os demais “[...] porque esse velho honrado e respeitável constantemente tinha enunciado as suas opiniões no mesmo sentido, como resultado de sua convicção sem atender a circunstancias e lugares” (CORREIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1831, p.3).

O Astro de Minas chama-o de “[...] caduco” (ASTRO DE MINAS, 1830, p. 2) quando Cairu afirmou o caráter demagógico das leis votadas pela Assembléia Constituinte e que, portanto, não as respeitaria, porque foi desautorizada com a sua dissolução. O jornal considerou a fala ofensiva à Assembleia, ao povo e ao Senado, porém, a surpresa era o fato do orador não ter sido chamado à ordem pela Mesa.

Na linha da chacota, do riso e do ridículo em que cai a maioria das autoridades públicas, o visconde de Cairu tornou-se personagem constante dos jornais, principalmente *O Sete D’Abril*³¹. Como o próprio nome do jornal enuncia, era um jornal de oposição a D. Pedro I e aos restauradores. Surgido logo após a abdicação de D. Pedro I, em 7 de abril de 1831, o jornal fazia os seus ataques de maneira séria nas primeiras páginas, porém ao final, em seções que hoje chamaríamos de variedades, o riso e o ridículo andavam soltos.

Após a abdicação de D. Pedro I, a galhofa se fez presente no jornal *O Tributo do Povo* por meio de um anúncio que liquidava junto com o Imperador, o seu Senado e a sua nobreza:

Arremata-se a todo o preço (para fora da terra) uma porção de Marquezes, Condes, e Viscondes, e Barões, e toda a restante nobreza feita pelo Pedro Panaca a pedido da Meretriz Dumitilia: assim como uma grande porção de Comendas da Roza, habitos e Christo, &c. &c. &c. O Leilão é todos os dias; adverte-se mais que se arremata tambem uma mumia de *perereca* com sua

³¹ O nome do jornal é uma referência à data da Abdicação de D. Pedro I ao trono brasileiro, em favor de seu filho Pedro de Alcântara, futuro D. Pedro II. A data foi considerada, durante a Regência, como um dia vitorioso dos brasileiros que não queriam ver laços de espécie alguma com portugueses.

funda e stramonio; e um boneco que serve de vaso para flores, e se chama o Cayrú – mais um escravo *Irlandez*, que tem muito jeito para contar estórias de fadas; esta boa joia da-se de graça a quem a quizer (O TRIBUTO DO POVO, 1831, p. 4).

Naquela atividade que o visconde mais se dedicava à época, a publicação de jornais e panfletos, *O Sete D’Abril* inicia uma onda de galhofas e risos. O primeiro era o anúncio de mais um jornal “[...] que vai publicar o Sr. V. de Cayrú, intitulado o *Energumeno* (O SETE D’ABRIL, 1833, passim) que contaria com a colaboração dos grandes Restauradores do Império. Logo após, na edição seguinte, surge o adjetivo demente e delirante (O SETE D’ABRIL, 1833, passim) para desqualificar ainda mais o visconde.

Em 16 de julho de 1833, o mesmo *Sete D’Abril* anuncia uma gratificação de 33 tostões a quem prender um macaco fujão que “[...] disfarçado de Guarda Nacional [...] foi visto os dias passados nas Galerias do Senado a dar *apoiados* aos Nobres Senadores Paranaguá, Saturnino, Caethé e Cayrú” (O SETE D’ABRIL, 1833, passim). Uma semana depois o jornal publica aquilo que na sua opinião é o apotegma, a expressão lapidar de Cairu, em caixa alta: SENATUS POPULUS QUE ROMANUS³² que é traduzido pelo jornal como “[...] o Senado está primeiro que tudo” (O SETE D’ABRIL, 1833, passim) ridicularizando sua erudição e sua obsessão pelo Senado.

Mais tarde, em 13 de agosto de 1833, o jornal reconhece-lhe “[...] a cabeça cheia de erudição, mas não o coração de que transborda a perversidade” (O SETE D’ABRIL, 1833, passim). Na tensão das discussões, o jornal reconhecia a inteligência do adversário, porém acusava-o de perverso pela sua posição política. Para finalizar e explicar a sua transformação em um Caramuru convicto, o jornal tece o seguinte raciocínio:

O Ex-Imperador quando quis fazer titular o Visconde de Cayrú, dizem que dera com a cabeça pelas paredes a procurar uma terra que se parecesse no nome com o Cairo, d’onde achava que elle devia ser Bachá: quanto ao *Jacaré* o assemelhou melhor, mas nem por isso desviou-se muito com o Sr. Cairo, e ele forte no ú vai-se declarando *caramuru* (O SETE D’ABRIL, 1833, passim).

As opiniões vão se repetindo pelo país afora. Em sinal de apoio e como recurso para baratear a edição, muitos jornais de fora da Corte copiavam as notícias e opiniões daqueles primeiros. Assim, os demais concluem que o visconde de Cairu foi um “[...] demente” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 1833, p. 1); que “[...] o senhor Cayrú não tem firmeza de caracther e que todos os caramurus são como elle” (O NACIONAL, 1833, p. 111); lembrando mais uma vez a

³² O acrônimo latino SPQR (no original SENATVS POPVLVS QVE ROMANVS) significa O Senado e o Povo de Roma, demonstrativo da autoridade e da soberania em Roma.

sua origem pobre, *O Noticiador* do Rio Grande do Sul chama-o “[...] Visconde do Quibebe”³³ (*O NOTICIADOR*, 1834, p. 3); ou “[...] os conhecimentos antiquários de um Cayrú, já assombrados pela caduquice” (*A VERDADE*, 1833, p.3); um verdadeiro “[...] representante das idéas velhas” (*AURORA...*, 1833, p.1).

Figura 7: Monumento a Cairu, (detalhe), Salvador, BA, de Pasquale de Chirico,



Para os amigos e correligionários era o “[...] Nobre adorno da Nação, Athléta da Ordem e do bem estar do Brasil, e sustentaculo do nosso Jovem e adorado Imperador o Sr. D. Pedro 2.º” (*O IMAN*, 1833, p. 4); para o jornal *O Catão* foi o “[...] nosso Sabio por excelencia o Sr. Senador Cayrú” (*O CATÃO*, n78, 05/07/1833, p. 4); para *O Campista*, num misto de elogio e ironia era “[...] o legitimista Cayrú” (*O CAMPISTA*, 1834, p. 1).

O Diário do Rio de Janeiro, nº. 9, do dia 10 de março de 1837, apesar de passados quase dois anos da morte do visconde de Cairu, torna públicos de forma oficial e não noticiosa, resultados de sua ação como Diretor dos Estudos e Inspetor Geral dos Estabelecimentos Literários do Império. Foi uma decisão de 19 de julho de 1834, em que se declara

José da Silva Lisbôa, Visconde de Cayrú, Senador do Imperio, do Conselho de S. M. I., Commendador das Ordens de Christo, e do Cruzeiro &c. Attesto que exercendo o emprego de Director dos Estudos, e Inspector geral dos Estabelecimentos Literarios, recebendo ordem do Ministro e Secretario

³³ Quibebe: prato à base de abóbora amarela (moranga ou mugango), considerado comida de escravos e pobres.

d'Estado dos Negocios do Imperio para proceder a exame de hum Candidato que pertendia ser provido na Cadeira de língua Franceza na Cidade de S Paulo [...] Em fé do que, por me ser esta pedida, lha passei [o atestado] de minha letra, e sinal. Rio de Janeiro, 19 de Julho de 1834 – (Assignado) Visconde de Cayrú (DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO, 1837, p. 1).

Foi dos últimos registros que encontramos do visconde de Cairu, na função que lhe fora incumbida por Dom João VI. Apesar do registro tardio, 1837, acreditamos que a cumpriu até a sua morte. De sua vida familiar temos poucas informações. Já viúvo de longa data, deixou cinco filhos: Bento da Silva Lisboa, o segundo barão de Cairu, Nicolau da Silva Lisboa, D. Eufrozina da Silva Lisboa, D. Isabel da Silva Lisboa e D. Joanna da Silva Lisboa (JORNAL DO COMMERCIO, 1836, p. 1).

Após a sua morte, os ecos de sua eloquência o sacralizam no panteão dos heróis erguido pelos jornais. Para *O Chronista* a imagem que ficou é a de “[...] um homem de summa instrucción, de summo talento e estudo; fez valiosos serviços ao paíz, sua constancia, sua moralidade” (O CHRONISTA, 1838, p. 4) são exemplos a ser seguidos pela mocidade; A *Revista Guanabara*, ao anunciar uma publicação póstuma³⁴ de Cairu anuncia que “[...] os leitores deste Jornal verão no próximo número essa producção do nosso sabio e benemerito compatriota” (GUANABARA, 1850, p. 40); o *Monitor Campista*, sucessor d’*O Campista* na cidade de Campos dos Goitacazes que tanto o atacou anuncia-o como o “[...] Sábio visconde de Cayrú” (MONITOR CAMPISTA, 1878, p. 1). O mesmo *O Sete D’Abril*, três anos após a morte do visconde, saindo em sua defesa, aponta-o como “[...] o immortal luzeiro do Brasil, o Exmo. Sr. Visconde de Cayrú, esse Genio universal, esse sabio, reconhecido como tal, de que o Brasil se ufana” (O SETE D’ABRIL, 1838, p. 1).

No encerramento deste primeiro capítulo já podemos dizer, minimamente, quem foi José da Silva Lisboa. No seu tempo percorreu aqueles espaços que lhe foram possíveis percorrer. Filho de um arquiteto português radicado na Colônia, portanto um artífice urbano que nessa condição imaginamos tinha algum estudo e dinheiro, estudou em Coimbra fazendo-se magistrado e professor prontificando-se a servir a Coroa naquilo que ela mais necessitava: homens capazes de empreender uma racionalização do Estado sem perder a crença na figura do Rei e a fé na Igreja Católica. Transladando as influências de uma Universidade de Coimbra

³⁴ O texto *Da Liberdade do Trabalho*, um inédito publicado em 1850, consta da seleção de Antônio Penalves Rocha para o livro *Visconde de Cairu*, da Editora 34, listado na Referência. O artigo faz veemente defesa do trabalho livre e condena a escravidão por considera-la, em primeiro lugar, uma imoralidade e, economicamente, um desperdício de capitais.

reformada no pombalismo para a Colônia, esses novos magistrados começaram por iniciar a racionalização do Estado português.

Exerce seu ofício de professor com as mesmas dificuldades dos demais da Colônia, mas aproveita-se bem de seus conhecimentos e amizades. Invariavelmente viaja a Lisboa, fosse para tratar da frágil saúde ou mesmo para estreitar relacionamentos, foi assim ampliando seu cabedal cultural e formativo permitindo-lhe escrever os primeiros livros sobre Economia Política no Brasil, apesar de editados em Portugal. Como um dos exemplos mais bem acabados do Iluminismo português, Silva Lisboa não apenas divulga, mas pratica a obra de Adam Smith aconselhando o Rei naquelas decisões importantes para o destino do Reino.

Foi na condição de professor e escritor de Economia Política que percebemos nos seus escritos um forte didatismo de quem não quer apenas escrever e expor ideias a quem quiser lê-las. Percebe-se forte intencionalidade em propor uma nova sociedade e educar todas as classes para essa convivência. Seja de maneira direta como o censor e editor do rei na Imprensa Régia, seja de maneira indireta como debatedor na Assembleia Constituinte e depois no Senado, essas ideias estavam sempre presentes. Nas suas obras ficam claras as defesas do comércio e da educação como condições para a paz e, portanto, da civilidade.

Sua participação na institucionalização da educação foi pequena. Talvez pela idade, mas não por desinteresse. Apesar da educação ser uma verdade inquestionável para o visconde de Cairu, como economista sabia das dificuldades do Tesouro Real em garantir tudo para todos. Acreditava, então, na filantropia e liberalidade dos homens ricos para investir na educação popular. O Estado já tinha feito a sua parte. Atuou fortemente nos debates sobre a instituição da universidade no Brasil, mas, não o fez em relação à Lei das Escolas de Primeiras Letras. A lei, bastante econômica em seus artigos e em suas despesas, com certeza atendeu as expectativas do então Diretor de Estabelecimentos Literários.

Por fim, identifica-se na sua biografia uma constante atividade pública e política, intervindo fortemente na Constituição do Estado e na instituição daqueles organismos que visam a manutenção da autoridade do Rei e da Coroa. Apresenta-se claro em suas ideias não abrindo mão de nenhuma delas. Em função do debate político e da sua posição em liderar, pela ordem cronológica, as defesas da conciliação, da Constituição e da restauração, é visto até hoje como um reacionário e conservador.

No próximo capítulo, pretendemos buscar os elementos necessários para entendermos a atuação do visconde de Cairu na constituição do Estado brasileiro e na instituição da educação como um daqueles mecanismos de perpetuação da Sociedade e do Estado. Não discutiremos a sua atuação parlamentar, que foi intensa, naqueles outros assuntos que vinham se debatendo nas Assembleias e no Senado e dos quais participou intensamente. Voltaremos nosso olhar apenas para a Educação no parlamento e na cena pública. Quanto ao debate na cena pública, investigaremos os periódicos na expectativa de encontrar ecos da atividade parlamentar, buscando entender como os articulistas e jornalistas interferiram no debate sobre a educação no Primeiro Reinado.

CAPÍTULO 2 - CONSTITUIR O ESTADO, INSTITUIR A EDUCAÇÃO

Nesse segundo capítulo, o objetivo é identificar a participação do visconde de Cairu no processo de institucionalização da educação brasileira, nos debates públicos, nos jornais e panfletos, e em sua ação legislativa na Assembleia e no Senado. Quanto à constituição do Estado, nosso objetivo é examinar como a educação foi pautada na Assembleia Constituinte de 1823 e como, após a instalação da primeira legislatura em 1826 deu-se os debates em torno da Lei das Escolas de Primeiras Letras e outras leis relativas à educação no Império. Quanto à mobilização da sociedade torna-se necessário entender como a educação vinha sendo pautada e debatida por meio de jornais e panfletos

Para que possamos entender melhor a proposta, estruturamos o capítulo em três partes sem, no entanto, levar em consideração uma cronologia estática e sequenciada, mas uma divisão temática. Na primeira parte, investigamos a atuação de Silva Lisboa no período de constituição do Estado, momento em que as elites se reúnem para, junto com o Imperador, dar ao país um arcabouço jurídico que emanasse os princípios norteadores do Império e a instituição daqueles mecanismos necessários à sua perpetuação; frustrado o debate constitucional, interessamo-nos, especificamente, na segunda parte, em localizar o debate sobre a educação no organograma burocrático do Estado Imperial, culminando na Lei das Escolas de Primeiras Letras; a terceira parte, dedicamo-nos a entender a mobilização da sociedade em torno do tema educacional, perscrutando suas necessidades e seus desejos expressos pelos jornais da época.

Definida a estrutura organizacional do Império e escolhidos o Senado Imperial e a Câmara dos Deputados tentamos identificar as ações do visconde de Cairu examinando de que forma a sua atuação interferiu nos projetos educacionais propostos desde a Assembleia Constituinte até a sua atuação como Diretor dos Estabelecimentos Literários do Império. Numa pesquisa nos periódicos investigamos as proposições e as reações dos articulistas quanto ao melhor modelo de educação para o Brasil.

Em princípio, o surgimento de um Estado, se dá por meio de um pacto que, modernamente registramos na Constituição, aquele documento que, segundo Giuseppe de Vergottini (1998) apresenta

[...] as opções essenciais referentes à *forma de Estado* ou regime, à *organização e junções dos poderes públicos*, e aos *direitos e deveres* dos cidadãos [sabendo] que a essencialidade dos princípios está estreitamente

ligada a um juízo de valor, diversamente condicionado por aspectos históricos e políticos que tornam difícil sua enunciação em termos absolutos (VERGOTTINI, 1998, p. 259, grifo do autor).

Prerrogativa de um demiurgo ou de uma assembleia com caráter extraordinário, da Constituição derivam as demais leis complementares tendo-a como princípio. Por um lado, cabem às Constituições a perpetuidade do Estado. Por outro lado, cabe às Assembleias ordinárias de todos os níveis produzirem o ordenamento prático daqueles direitos e deveres dos cidadãos positivando e instituindo os costumes e práticas, bem como as estruturas que refletem a sociedade do presente em seus condicionantes materiais e imaginários.

Assim, cabia aos homens do Reino do Brasil, e depois do Império um duplo trabalho: constituir o Estado, dar-lhe uma forma e ao mesmo tempo instituir aquelas práticas necessárias à perpetuidade do Estado e da Sociedade. O Deputado Constituinte Sr. José Joaquim Carneiro de Campos (1768-1836), na sessão de 30 de julho de 1823, ao discutir uma premiação a quem fizesse um tratado de educação, fez o alerta de que “[o mesmo] só pode ser perfeito depois de acabada a constituição e estabelecidos os princípios da moral publica e liberdade da nação” (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 179). Apesar da advertência, a Assembleia Constituinte de 1823 prosseguiu na discussão de um projeto de educação.

Durante os seis meses em que durou a Assembleia Constituinte, a mesma aprovou e enviou para sanção do Imperador apenas uma lei: a que cria as Universidades no Brasil. Essa lei provocou intenso debate trazendo à tona nossas mazelas legislativas no tocante à educação. Ao invés de criar um sistema a partir de sua base, a preocupação herdada de D. João VI em prover o reino de homens capazes de administrá-lo, fez com que os constituintes iniciassem o processo de construção de um sistema educacional pelo topo, ou seja, pelas faculdades e universidade, quando o contrário seria pensar no conjunto. Vejamos como se deu essa discussão em que o visconde de Cairu expõe o seu pensamento sobre a Universidade no Brasil.

A chegada do Príncipe Regente D. João ao Brasil, em 1808, foi um marco na História brasileira e do ocidente europeu na medida em que era a primeira vez que um rei se dignava a sair da Europa, mesmo fugindo de uma invasão, para o Novo Mundo. Para além da novidade e da surpresa, a presença do futuro rei e a chegada inesperada da Corte portuguesa foi seguida das adaptações necessárias na Colônia. Isso significou, entre outras coisas, a preparação de um novo modo de educar os súditos para uma nova realidade que incluía o viver na Corte, o serviço real e a burocracia estatal. Estamos falando, portanto, de um novo tempo que se instala no

Brasil, ainda Colônia, entendendo a necessidade de reordenação tanto da sociedade colonial quanto do Estado, antes tão distante agora tão perto, presente e mais forte.

A partir de 1815, a sociedade civil que aqui vivia pensa um novo modelo de convivência política, um novo modelo de contrato: foi a passagem da situação de Colônia ultramarina à condição de Reino Unido, o que significou um novo desenho nas relações políticas. Como “[...] só é política a relação com o poder na sociedade global: aquela que constitui a totalidade dos indivíduos que habitam um espaço delimitado por fronteiras que chamamos precisamente de políticas” (REMOND, 2003, p. 444) coube à sociedade da época criar um novo arcabouço legal no qual deveriam estar explícitas as novas relações entre a Sociedade e o Estado nos Reinos do Brasil, Portugal e Algarves. Ou seja, constituiu-se uma nova totalidade de indivíduos num novo território. Em 1820, com a convocação das Cortes para deliberar uma Constituição para o Reino Unido viu-se a necessidade de reorganizar e constituir essa nova “[...] totalidade dos indivíduos” (REMOND, 2003, p. 444). A urgência e a necessidade da constituição do Estado brasileiro, mesmo que associado a outros nesse momento, foi condição *sine qua non* para sua afirmação política, saindo da condição de “[...] mera ‘população’” (ROSANVALLON, 2010, p. 72) apesar do doloroso “[...] processo sempre conflituoso de elaboração de regras explícitas ou implícitas acerca do participável e do compartilhável, que dão forma à vida da *polis*” (ROSANVALLON, 2010, p. 72). Ou seja, mais do que um ato político, a comunidade só se institui como *polis* na medida em que constitui seu pacto. E o Brasil precisava passar por isso.

A essa ação política inicial - a elevação do Brasil à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarves - registramos a reação da Província de São Paulo, com a ideia de Regeneração política³⁵ do Reino por intermédio de seus deputados, ao apresentarem ao novo Príncipe Regente, D. Pedro de Alcântara, as bases para esse novo pacto:

Começaremos pelos [negócios] que dizem respeito à organização de todo o Império Lusitano; depois passaremos aos que o dizem ao Reino do Brasil, e acabaremos pelos que tocam a esta Província em particular. Assim dividiremos este papel em três Capítulos. = Negócios da União. = Negócios do Reino do Brasil. = E Negócios da Província de São Paulo. = Esta nos parece ser a marcha que deve seguir o Soberano Congresso para completar o Augusto projecto da nossa Regeneração Política e reciproca união; objecto capital, que requer de todo o bom Patriota imparcialidade e boa fé, madureza e critica

³⁵ A ideia de “regeneração política” proposta pelos paulistas nesse texto é sinônima da “regeneração” portuguesa e oposta à ideia de recolonização. O princípio proposto pelos paulistas era de manutenção do Reino Unido, porém em novas bases, agora constitucionais. À época chamou-se “regeneração” a tomada do poder pelos liberais portugueses e a convocação de uma constituição, ou seja, um novo pacto político. Veja esse sentido em Sérgio Buarque de Holanda, **História Geral da Civilização Brasileira**, vol. 3 p. 157 e, Antônio Penalves Rocha, **A recolonização do Brasil pelas Cortes**, p. 11.

apurada, para que os laços» indissolúveis, que hão de prender as diferentes parte» da Monarchia em ambos os Hemispherios sejam eternos: como esperamos; afiançando ao Reino Unido, ao do Brasil, e ás suas respectivas Províncias os seus competentes Direitos e encargos; e determinando o modo porque cada huma dellas deve concorrer para se conseguirem tão necessários e faustissimos fins (BRASIL, LEIS, 1821, p. 5).

Nessa hierarquização fica explícita a maneira como os deputados paulistas concebiam a nova organização do Império Lusitano – Constituição Liberal e autonomia para os reinos e as províncias - definindo, assim, as novas obrigações e direitos dos novos contratantes, no caso, os brasileiros que assim viam a oportunidade de iniciar a construção da sua cidadania, na medida em que, na situação anterior de colonos pouquíssimas vezes eram consultados sobre os negócios do Brasil. A nação, constituindo-se para tal como um corpo político, quer se ver representada no Estado, esse “[...] instrumento e símbolo (...) ao qual se reconhece o poder de decidir por todos a capacidade de impor a obediência às leis e o direito de punir as infrações” (REMOND, 2003, p. 444).

Com que clareza os deputados paulistas propõem esse novo pacto organizando e hierarquizando, determinando os lugares políticos de cada corpo autônomo do Império Lusitano. Primeiro a organização do Império Lusitano, colocando-o no topo da organização de todos os portugueses no lado de cá e no lado de lá do Atlântico. Não há uma proposta de separação, não se pensa em independência. Depois o Reino do Brasil e, por fim, a Província de São Paulo em seus particulares. O modelo proposto já demonstra a importância da autonomia provincial na composição do reino dando a entender que o reino também é composto da união das províncias. Foi um pacto federativo aquilo que foi proposto pelos paulistas. E eles o entenderam como a marcha natural que qualquer congresso de representantes reunidos, fosse em Lisboa ou no Rio de Janeiro deveria seguir com “[...] imparcialidade e boa-fé, madureza e crítica apurada” (REMOND, 2003, p. 444) como demonstração de recíproca confiança entre governantes e governados, bem como a garantia de direitos e deveres para todas as partes.

Entendem os representantes paulistas que a instalação do governo se dá pela confiança do governado, pela reciprocidade de direitos e deveres de cada parte concorrendo para os mesmos objetivos. Nada de novo quando analisamos *a posteriori*, porém naquele momento era uma nova ideia que se apresentava à totalidade do mundo colonial brasileiro. Reflexos da Revolução Francesa. O concerto da elite, ilustrada pela filosofia liberal formada em Coimbra, provocando a assunção do indivíduo e a construção do espaço público requeria a participação

nas decisões e uma Constituição que os regulasse, a si mesmos e ao Estado. Não mais a vontade do rei, mas a vontade dos cidadãos – não mais súditos -, mesmo que encarnada no rei.

Nesse novo pacto que começa a ser discutido não mais cabiam planos educacionais encomendados pelo rei aos intelectuais da Corte, como nos períodos anteriores. A educação também entra nas discussões e proposta como uma das necessidades da nação para atingir as luzes e a civilização, principal justificativa das iniciativas aqui analisadas. Quanto à educação nessa época, ainda vivíamos sob os efeitos e a organização da reforma do ensino, financiado pelo Subsídio Literário, promovida pelo Marquês de Pombal no século XVIII. Essa organização entra pelo século XIX provavelmente, pelo sucesso da reforma naquilo que ela se propunha, ou seja, criando as aulas régias, em que o Estado passou a atuar na educação de forma mais propositiva retirando da Igreja a primazia do ensino. Assim, não se via urgência de uma nova modelagem para o ensino. A importância da instrução, como condição a um governo constitucional, subjaz aos Apontamentos dos paulistas que indicam a necessidade de “[...] haver em todas as Cidades, Villas e Freguezias consideráveis, escolas de primeiras Letras pelo methodo de Lancaster com bons cathecismos para leitura e ensino dos meninos” (BRASIL, LEIS, 1821, p. 8), além dos ginásios, colégios e as universidades “[...] indispensáveis para o augmento, riqueza e prosperidade da Nação” (BRASIL, LEIS, 1821, p. 8). Porém, ainda na Assembleia Constituinte de 1823, a reação do deputado Carvalho e Melo ao pedido do deputado José de Alencar, na sessão de 11 de agosto de 1823, demonstra a situação do ensino de primeiras letras no recém-proclamado Império:

[...] com que maravilha e espanto ouvi agora ao Illustre Deputado o Sr. *Alencar* dizer, que em uma Villa tão notável não os havião nem ainda o de primeiras Letras. Sei que pela maior parte se dá por motivo ou desculpa desta o não chegar para as despesas a renda do Subsidio literario particularmente destinada para o pagamento dos Proffessores públicos (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 568, grifos do autor).

Partindo das Reformas Pombalinas, D. João não propôs nada novo para o ensino das primeiras letras e cuidou de, tão somente, formar quadros para a nova administração que aqui aportava. Exceção se dá quando em 1816 o general Garção Stockler “[...] é encarregado pelo Conde da Barca, Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra, de organizar um Plano de Instrução Publica para o Reino do Brasil” (SARAIVA, 1997, p. 82-83). Garção Stockler já havia desenvolvido um Plano de Educação para o reino de Portugal em 1799, plano esse que não foi, contudo, posto em prática por ser considerado impraticável, caro, revolucionário e excessivamente teórico, segundo as críticas da junta designada pela Real

Academia de Ciências de Lisboa para apreciá-lo.³⁶ Mesmo assim, Garção Stockler, atendendo ao pedido de Antônio de Araújo e Azevedo, o Conde da Barca apresenta-o a D. João VI³⁷. Não se sabe que destino tomou o plano. Sabe-se apenas que seu autor foi nomeado Governador dos Açores, em 1820, e não mais voltou ao Brasil.

Por fim, em 1820, D. João VI convoca as Cortes Gerais Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa, o que incluía o Brasil e o Algarves na condição de reinos unidos a Portugal. Mediante tal convocação, iniciam-se os debates sobre a organização do Estado e, dessa forma, a elaboração de um projeto educacional para o Brasil. Na falta de outra legislação no Brasil, começaram a valer o que se decidia pelas Cortes reunidas em Lisboa. Assim,

durante o processo constituinte, as Cortes elaboraram um Decreto, o de 10 de março de 1821, pelo qual, independentemente de exame ou licença, qualquer cidadão poderia oferecer o ensino das primeiras letras. O Príncipe Regente (futuro D. Pedro I), em nome de D. João VI (já em Portugal) o publica no Brasil (CURY, 2014, p. 23).

Com a Independência e a convocação de uma constituinte no Brasil, aprova-se a lei de 20 de outubro de 1823, em que a Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império decretaria a validade daquelas leis e regimentos que, votados em Portugal pelas Cortes Portuguesas foram adotados no Brasil até o dia 25 de abril de 1821. Dessas leis, constava aquela que permitia “[...] a qualquer o ter Escola aberta de primeiras letras, sem dependência de exame, ou de alguma licença” (BRASIL, LEIS, 1823, p. 8-10), conforme citado acima por Cury (2014).

2.1 A Educação na Constituinte - 1823

Instalada a Assembleia Constituinte do recém independente Império do Brasil, o maior problema a ser enfrentado era a constituição do Estado e a instituição de seus organismos. Livre, soberano e independente, o território só se tornaria, de fato, um Estado após uma Constituição – fosse ditada ou debatida, outorgada ou votada. E com a instalação da Assembleia instalou-se, oficialmente, o debate sobre os problemas e as mazelas do Brasil.

³⁶ Esta junta era composta por Antônio Ribeiro dos Santos (1745-1818), Joaquim de Foyos (1731-1811) e Agostinho José Costa Macedo (1745-1822), membros da Academia de Ciências de Lisboa.

³⁷ “[...] Stockler preparou igualmente, a pedido régio, um plano detalhado relativo à reorganização global da Instrução Pública, que apresentou primeiro em Lisboa, em 1799, e que depois reformulou aquando da sua estadia no Brasil” (SARAIVA, 1997, p. 80).

O sentimento de construção de algo novo estava posto. Porém, essa novidade já conhecida por vários deputados constituintes significava também pontos de vista diferentes sobre a concepção de Estado que se estava fundando. A elite do Império se viu ali representada com “[...] elementos do clero, altos funcionários, magistrados, militares, proprietários e negociantes [...] mais da metade deles formara-se na Universidade de Coimbra, seis haviam participado das Cortes de Lisboa e alguns haviam participado do movimento pernambucano de 1817” (KIRSCHNER, 2009, p. 233).

Membro dessa elite, lá estava José da Silva Lisboa, magistrado e alto funcionário na Corte de D. Pedro I. A essa época ocupava o cargo de Diretor dos Estabelecimentos Literários e administrador da Tipografia Nacional. Eleito como suplente, chegou à Assembleia por recusa de um de seus desafetos, o antilisboa Cipriano Barata, de tomar assento por discordar dos rumos que estava levando a nação.

Nessa empreitada, a Assembleia Constituinte encontrou homens como José Bonifácio de Andrada e Silva, Deputado por São Paulo, Martim Francisco Ribeiro de Andrada, Deputado pelo Rio de Janeiro, ambos do ministério do príncipe –regente e agora Imperador; o professor, médico e deputado mineiro Antônio Gonçalves Gomide, com quem dividiu a Comissão de Instrução Pública da Assembleia Constituinte; Luiz José de Carvalho e Mello, como Censor Régio; nomes, dentre muitos que viviam em torno da discussão sobre a necessidade de se educar a população para que o Brasil se constituísse como verdadeira civilização.

Eram homens imbuídos de uma vontade política e de um sentimento público num momento de novidade para o Brasil. Uma novidade que precisava ser construída de modo a não degenerar em coisa ruim, como o Haiti ou a França, vista pela ótica das elites à época. Mas num padrão de civilização que provocasse orgulho naqueles homens que viram outros povos na Europa. Homens a quem poderíamos chamar de intelectuais. Não apenas pelo seu lustro cultural adquirido nas melhores universidades europeias, notadamente Coimbra, mas pelo modo de se comportar num espaço público que vinha se constituindo, ou, como nos assegura Carlos Eduardo Vieira (2008):

Em outros termos, a intervenção dos cultos na cena pública não é uma inovação do século XIX, porém as condições materiais de organização da cultura nesse período, particularmente favorecida pela presença de jornais e de revistas de ampla circulação, propiciaram a formação da identidade dos intelectuais como protagonistas políticos. Dispondo, como nunca antes, de meios eficientes para disseminação de ideias, eles mostraram-se capazes de

atuar de forma organizada em torno de questões sociais tópicas, porém com grande apelo cívico (VIEIRA, 2008, p. 72).

Ou seja, homens que afirmaram sua identidade e seu caráter como protagonistas políticos de forma organizada na defesa de valores e princípios que, adaptados ao Brasil do século XIX, respondiam às suas necessidades. Além da defesa do patrimônio, a transmissão de uma cultura para as novas gerações era uma de suas preocupações: aqui entra a necessidade de um projeto educacional.

O pensamento desses intelectuais se reflete em suas ações e em seus escritos. Protagonistas de uma época de construção do pensamento liberal no Brasil, cada um a seu modo construiu uma ideia de nação, Estado e governo para o país independente. Esse desejo por uma educação nacional era também uma luta política externa e interna. Externa, na medida em que era preciso reafirmar a independência do país provendo-se de todos os benefícios que a terra e os homens pudessem produzir, não se admitindo reduzir tão grande Império a uma dependência cultural de outro. Enviar os filhos à Europa, além de ser uma fuga de divisas, mesmo sabendo-se que quem demandava tais serviços eram os filhos de uma elite abastada, significava a dilapidação de um patrimônio significativo que poderia e deveria ficar no país uma vez que o país já tinha quadros intelectuais que pudessem prover a educação em todos os níveis. Interna, porque representava a luta de modelos institucionais que precisavam se afirmar perante um Estado nascente, devendo a prerrogativa de tal ou qual província fazer-se valer perante o centro e vice-versa. Era preciso que o centro se afirmasse culturalmente perante as províncias como forma de manter uma unidade política e cultural que aceitasse e não violasse o patrimônio real e senhorial.

A atuação do Deputado Silva Lisboa, na Constituinte, se deu em várias frentes. Discursou sobre a constituição e modelo do Estado, dos poderes constituintes, da política de juros, do comércio e indústria, da anistia a presos, porém sempre caracterizados “[...] pela prudência na proposição de reformas, pela coerência das suas argumentações e pelo apoio sistemático ao governo” (KIRSCHNER, 2009, p. 241).

Assim, após os debates sobre o prêmio para um “[...] tratado de educação physica, moral e intellectual para a mocidade brasileira” (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 182), na medida em que o mesmo não provocou sequer a legislação necessária para a instalação do concurso, as discussões sobre educação limitaram-se à instalação de uma Universidade.

2.1.1 As ideias educacionais dos paulistas

Martim Francisco Ribeiro de Andrada (1775-1844) foi o irmão mais moço de José Bonifácio e comporá com Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, também deputado, a linha de frente na defesa de um pensamento e de uma Constituição Liberal no Brasil. Bacharel em Matemática e Doutor em Ciências Naturais pela Universidade de Coimbra em 1798, foi Diretor-geral de Minas e Matas, de São Paulo, empreendendo várias viagens pelo leste da Capitania de São Paulo mapeando, coletando e escrevendo relatos sobre a região. Sua biografia foi marcada pela atividade política e, por duas vezes, foi Ministro da Fazenda nos Primeiro e Segundo Impérios. Antes, foi Secretário do Interior do Governo Provisório da Província de São Paulo, ocasião em que, em 10 de setembro de 1821, na 33ª Sessão: “[...] apresentou Sua Memória sobre a reforma, que reputa necessária nos Estudos d’esta Província e o Governo aprovando-a, encarregou-se de dar com tempo com providencias necessárias para a criação de hua Escola normal nesta Província” (SÃO PAULO, 1821, p. 55).

Na Sessão seguinte, a 34ª, de 12 de setembro de 1821,

Leu o Excellentissimo Senhor Vice Presidente os Estatutos para se formar hua Sociedade Economica e beneficio da Agricultura, e Industria da Província, os quais foram aprovados pelo Governo, e mandou que remetessem por copia ás pessoas mais instruídas, e authorizadas da Província, convidando-as a entrar para a dita Sociedade.

Igualmente foi aceito pelo Governo, e se mandou fazer honrosa memoria, a oferta que fez o mesmo Excellentissimo Senhor Vice Presidente da sua Livraria, mappas, modellos, e machinas para uso da mesma sociedade, emquanto não se estabelecer a Universidade, ou a Sociedade não os tiver próprio (SÃO PAULO, 1821, p. 56).

No caso, estamos falando do Vice-presidente da Província, o Senhor José Bonifácio de Andrada e Silva. Quando observamos bem as atas, pela proximidade e pelo assunto, já percebemos aí indícios de um projeto educacional que abrangia as primeiras letras e levasse os meninos da província até a Universidade. Lá, na 33.ª Sessão o projeto de Escola normal para que se formasse profissionais para o atendimento dos meninos e meninas; aqui, dois dias depois, na 34.ª Sessão, o sonho de uma Universidade.

A necessidade de se construir um sistema educacional era urgente como vimos pelo prazo dado para apresentação de um tratado. Porém, a ideia de um tratado não mobilizou a sociedade brasileira, à exceção de Martim Francisco que tem sua Memória mais uma vez apresentada. Sobre a apresentação do plano de Martim Francisco à Assembleia Constituinte de 1823, Osmar

Fávero (1996) nos dá a notícia do pedido de urgência, em função do grande atraso que o novo país vivia em matéria de educação. Ora,

O plano referido por Gomide era um plano feito por um dos Andradas, Martim Francisco, quando presidente da Província de São Paulo³⁸. Este tomara algumas ideias básicas de Condorcet e elaborara uma “Memória sobre Reforma dos Estudos Menores da Província de São Paulo”, organizando a escolaridade em graus (...) Nas justificativas, o autor recorria às idéias de Condorcet para a instrução, como instrumento de liberdade e igualdade, e fonte de moralidade pública, prosperidade do Estado e progresso da humanidade. O projeto de Martim Francisco foi o mais ambicioso e sistematizado programa de instrução pública formulado no primeiro quartel do século XIX, com sequência de séries, organização curricular e objetivos definidos para cada grau (FÁVERO, 1996, p. 40-41).

Na visão de Fávero (1996), já destacamos alguns princípios liberais propostos por Martim Francisco: Liberdade e Igualdade. Porém, cabe-nos perguntar: qual Educação para qual Liberdade e qual Igualdade se pregava na Província de São Paulo, no Reino e no Império do Brasil em 1823? Como esses conceitos vão figurar na Constituição do Império e na Lei de 1827? Quem começa a nos responder é Demerval Saviani (2008) que nos alerta:

[...] o texto de Condorcet foi alterado, de modo que se ajustasse a um perfil ideológico algo distinto, esposado pelo autor brasileiro, conforme esclarece Querino Ribeiro: se Condorcet inicia seu ensaio se referindo a sociedade e cidadãos, Martim Francisco fala em soberanos e vassallos e a palavra “igualdade”, que aparece frequentemente no texto de Condorcet, está inteiramente ausente na Memória de Martim Francisco (RIBEIRO *apud* SAVIANI, 2008, p. 120).

Porém, é preciso localizar a proposta de Martim Francisco no tempo e no espaço. Este quando oferta sua obra o faz na condição de Secretário da província paulista, portanto, como parte do corpo político e administrativo do rei Dom João VI. Em 1815, o Brasil havia passado pela experiência de tornar-se um Reino e as forças que levaram o país e os Irmãos Andradas a militarem pela causa da “independência” ainda não estavam postas. Assim, podemos inferir que a educação proposta por Martim Francisco não era para a sociedade vindoura e seus cidadãos no conjunto da nação que vinha se formando. Ao retirar das suas Memórias a palavra “igualdade”, o autor já demonstra o seu lugar na sociedade e ao se dirigir aos vassallos aponta-

³⁸ É preciso considerarmos que Martim Francisco nunca chegou a ocupar o cargo de Presidente da Província de São Paulo. Antes da instituição dos governos provinciais provisórios, conforme mandava as Cortes de Lisboa, o último governador de São Paulo foi o Marquês de São João da Palma – Francisco de Assis Mascarenhas de 08.12.1814 a 25.04.1819. Martim Francisco foi membro da primeira junta provisória. Disponível em: <http://www3.al.sp.gov.br/historia/governadores-do-estado/governantes3.htm>. Acesso em 15/02/2016 às 17h37min.

nos que apenas aqueles em condições de servir ao Rei têm o direito à educação. Ora, a vassalagem era uma relação de confiança para o serviço do Reino. Não era a condição de qualquer um. Era preciso conquistá-la numa relação de contrato. Portanto, apesar de “copiar” as ideias de Condorcet, Martim Francisco parece ter consciência de seu lugar: um homem da elite colonial, ilustrado na metrópole, mas fiel ao Rei. Como disse em sua “Memória”:

[...] §1º - A instrução pública é um dever do soberano para com os seus vassallos, é uma obrigação contraída no nascimento das sociedades políticas, entre o governante e os governados, e que manifestamente redundará em proveito de ambos: a instrução pública, igual e geralmente espalhada por todos os membros de qualquer Estado, nivela pouco mais ou menos suas faculdades intelectuais; aumenta sem prejuízo a superioridade daqueles, que a natureza dotou de uma organização mais feliz; aniquila esta dependência real, triste monopólio, que as luzes de uma classe exercitarão sobre a cega ignorância da totalidade; destrói a desigualdade, que nasce da diferença de sentimentos morais; facilita a cada um o gozo dos bens, que a sociedade confere; corta pela raiz os males e brandões da discórdia, com que a ignorância em diferentes épocas tem abusado o mundo, e dos quais estão cheios de páginas da história; e, finalmente conspira a promover a prosperidade dos Estados e a torna-los firmes, e estáveis pela reunião das forças morais com as físicas (ANDRADA, 1945, p.466).

O que nos interessa nesse primeiro parágrafo da Memória? Em primeiro lugar ele foi uma justificativa do projeto de Martim Francisco; foi uma justificativa política na qual demonstra os benefícios auferidos pelo soberano e pelos seus vassallos por meio da instrução. Em segundo lugar diz que é um “dever do soberano”; por conseguinte é um direito de seu vassallo na medida em que direitos e deveres redundam numa soma zero. Isso é, portanto, o resultado de “uma obrigação contraída” e condição *sine qua non* para a instalação das “sociedades políticas” modernas. São as noções de Contrato Social que orientam o trabalho de Martim Francisco. Não é a matriz inglesa do pensamento liberal, mas a matriz francesa de Rousseau, que “[...] opera basicamente com as noções de: cidadania, igualdade e soberania popular” (PEIXOTO, 2001, p. 21). Assim, percebemos a noção de igualdade que escapa a Saviani (2008) nas expressões “iguais”, “geralmente espalhada”, “todos” a quem se deve dirigir o projeto educacional do soberano de forma a equilibrar aqueles que a natureza fez diferentes, pois “[...] nivela pouco mais ou menos” (ANDRADA, 1945, p. 466) todos os homens.

Martim Francisco sabe das diferenças naturais dos seres humanos e acredita que apenas uma educação ofertada de maneira igualitária diminuiria as diferenças sociais apresentadas naquele momento. Dessa maneira, a instrução pública dá a todos as condições de estar na sociedade em condições mínimas para participar do corpo político e social uma vez que

aproxima opostos, aqueles “[...] que a natureza dotou de uma organização mais feliz” (ANDRADA, 1945, p. 466), daqueles que vivem sob “[...] cega ignorância” (ANDRADA, 1945, p. 466) fazendo desaparecer a dependência dos segundos em relação aos primeiros. Por fim, a instrução pública é necessária, pois é democrática e distributiva facilitando “[...] a cada um o gozo dos bens [com as ressalvas] que a sociedade confere” (ANDRADA, 1945, p. 466); promove a paz e a justiça cortando “[...] pela raiz os males e brandões da discórdia” (ANDRADA, 1945, p. 466) na medida em que os homens passam a usar a razão para a resolução dos conflitos; e, por fim, fortalece o Estado, reunindo as “[...] forças morais com as físicas” (ANDRADA, 1945, p. 466). Nesse sentido, no segundo parágrafo, Martim Francisco desenvolve seu argumento demonstrando que uma distribuição desigual da instrução só provoca malefícios. Os Estados que promovem essa estratégia de domínio da sociedade ao “[...] limitar os conhecimentos exclusivamente a algumas classes” (ANDRADA, 1945, p. 466) acabam por cair no despotismo militar ou religioso.

No terceiro parágrafo, Martim Francisco retoma sua justificativa pelos benefícios da educação, mas começa a explicitar a necessidade de algumas divisões mínimas devendo-se criar um plano geral, “[...] uma base geral de educação, que encerre em si os elementos de todas as instruções particulares” (ANDRADA, 1945, p. 467). Cabe à educação geral o desenvolvimento das faculdades humanas em relação “[...] à humanidade e ao Estado” (ANDRADA, 1945, p. 467), ou seja, aquelas virtudes cívicas que formam o cidadão de bem, portador de luzes e capazes de estar a serviço da humanidade, de sua terra, de seu Estado; cabe à educação particular as “[...] disposições naturais e talentos pessoais” (ANDRADA, 1945, p. 467) das pessoas desenvolvendo-lhes as capacidades necessárias para a vida, portanto, as condições para a sua sobrevivência.

Quanto ao método, a sua grande preocupação foi com a manutenção de uma “[...] instrução incompatível com o progresso gradual de nossa razão” (ANDRADA, 1945, p. 467) que se limitasse à repetição de lições e doutrinas, “[...] estribada em noções imperfeitas de cousas, ou pouco úteis, ou supérfluas, ou nocivas ao bem da sociedade” (ANDRADA, 1945, p. 467) citando como exemplo a “[...] instrução gótica e bárbara do tempo de Carlos Magno” (ANDRADA, 1945, p. 467).

Propondo uma instrução pública leiga e aos cuidados do governante, para o terceiro ano sugere que o menino deva ser introduzido nos princípios morais e legais cuidando para que

conheça a Constituição portuguesa³⁹. A diferença que Martim Francisco propõe está na religião. Abertamente, dispõe sobre a separação do ensino e consagra a ideia de uma escola laica deixando a religião para a vida privada do cidadão: “[...] não incluo no pequeno código de moral as opiniões religiosas do nosso culto por competirem privativamente aos pais, e curas d’almas; e com toda justiça semelhantes opiniões devem ficar a cargo deles” (ANDRADA, 1945, p.473). Há, portanto, uma separação das esferas pública e privada do ensino. O ensino das ciências afeto à razão deve ser público e equalizador enquanto o ensino privado deve se dirigir à formação dos valores morais e religiosos não desconhecendo a autor o valor desse ensino reservado aos pais e sacerdotes. A constituição da cidadania se dá numa ampliação, não numa transposição, dos valores morais religiosos agregando valores cívicos que constituem a cidadania. À escola caberia acrescentar “[...] uma felicidade mais pura à felicidade, que eles vos prometem, e uma certa indenização aos sacrifícios que eles vos demandam: nós não vos oferecemos um jugo novo, mas aligeiramos o peso do antigo” (ANDRADA, 1945, p.473).

José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838), filho da elite santista de meados do século XVIII segue para Coimbra em 1783, aos vinte anos, para estudar mineralogia e, após os estudos, segue em viagem pela Europa, demorando-se em Paris e Freiburg. Publica em importantes revistas francesas e ocupa vários cargos burocráticos e acadêmicos, como cientista, chegando ao cargo de Secretário da Academia de Ciências de Lisboa. Sua linguagem de mineralogista se revela na sua concepção de nação e política brasileiras quando inscreve em seu projeto civilizatório a necessidade de “[...] amalgamar tantos metais diversos, para que saia um todo homogêneo e compacto, que se não esfarele ao pequeno toque de qualquer convulsão política” (SILVA, 2000, p. 25). Visto como dos mais capazes ilustrados brasileiros inicia sua breve carreira política como vice-presidente da junta provisória de São Paulo. Passa à condição de principal ministro de D. Pedro, então regente depois imperador, quando foi demitido e ocupou a sua cadeira de deputado à Assembleia Constituinte de 1823. Após a dissolução da mesma foi preso e deportado para a França terminando, assim, essa sua primeira fase política. Anistiado, retorna mais uma vez como deputado à Assembleia Nacional em 1831, portanto já com a Constituição outorgada e afasta-se, em definitivo, em 1833. Foi desse breve período,

³⁹ Aqui, também cabe uma importante ressalva: no início do Capítulo VI, primeiro parágrafo, Martim Francisco cita, textualmente: “[...] à exposição da organização constitucional portuguesa, e da natureza dos poderes, que a mantém” (ANDRADA, 1945, p.473). Ora, em 1816, Portugal já não estava sob a intervenção francesa, mas também não tinha uma constituição, o que será uma reivindicação da Revolução do Porto, em 1820, e não antes.

como constituinte que retiramos os dois textos que ora analisamos, quando transforma em proposição de lei aquilo que lhe era caro:

[...] que a nação só poderia existir se fossem criados laços de solidariedade entre os seus diversos segmentos sociais, gerando um sentimento de comunhão de interesses, de pertencimento a uma mesma comunidade nacional. Era a própria nacionalidade brasileira que precisava ser construída. A civilização, por sua vez, só seria alcançada mediante a educação dessa população "nacionalizada", organizada em uma sociedade regida pelos princípios da boa política. Para que fossem atingidos ambos os fins, identidade nacional e civilização, eram condições necessárias (ainda que não suficientes) o fim da escravidão e a integração dos índios (DOLHNIKOFF, 1996, p. 125).

Para José Bonifácio de Andrada e Silva, o comércio e a educação seriam uma maneira de transformar inimigos naturais – índios e negros - em amigos e irmãos, compatriotas e cidadãos. Foi isso que transpareceu em seus escritos. O exercício das liberdades, da justiça, da indústria e do comércio faria o Brasil adquirir o *status* de nação livre e soberana seguindo o exemplo dos Estados Unidos da América. Entretanto, apesar de seu reconhecido cabedal intelectual, adquirido na Universidade de Coimbra e em suas viagens pela Europa, José Bonifácio não traz uma proposta pensada e acabada para a educação nacional. Após deixar o ministério de D. Pedro I, toma posse da sua cadeira de Deputado constituinte e apresenta à Assembleia duas propostas: uma “Representação à Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil sobre a escravatura” (SILVA, 2000, p. 23-45) com 32 artigos e os “Apontamentos para a civilização dos índios bravos do Império do Brasil” (SILVA, 2000, p. 47-62) com 44 itens, mas não em forma de artigos. Em suas propostas, raramente, menciona os brancos pobres e quando o faz coloca-os numa relação de superioridade aos índios e negros.

Em sua exposição, José Bonifácio esclarece que “[...] a sociedade civil tem por base primeira a justiça, e por fim principal a felicidade dos homens” (SILVA, 2000, p. 30). Ao indicar a base e a finalidade da sociedade apresenta o mote para uma “[...] Constituição liberal e duradoura” (SILVA, 2000, p. 24) que acreditava ser a única forma possível de se constituir como Nação e Estado. Justiça e Felicidade são os motes para toda a obra legislativa apresentado nesse opúsculo.

A principal ação seria cessar o tráfico de negros para o Brasil e parar de promover a guerra contra o indígena. A primeira justificava-se na noção de propriedade que o pensamento liberal nos traz “[...] pois que o homem, não podendo ser coisa, não pode ser objeto de propriedade” (SILVA, 2000, p. 30). Para cessar a guerra contra os indígenas, a justiça passa pelo comércio, comprando-lhes as terras ao invés de tomá-las. Dessa maneira explicita seus princípios liberais

de justiça, felicidade e propriedade. Uma derivando da outra, porém a simples ideia da escravidão já era demonstração da falta de luzes, prova inequívoca de que “[...] as famílias não têm educação, nem a podem ter com o tráfico de escravos, nada as pode habituar a conhecer e amar a virtude, e a religião” (SILVA, 2000, p. 27).

Enfim, a liberdade, o comércio e a educação eram as ferramentas necessárias e úteis para transformar “[...] escravos brutais e inimigos” (SILVA, 2000, p. 24), e o fato “[...] de serem os índios povos vagabundos, e dados a contínuas guerras, e roubos” (SILVA, 2000, p. 47) como maneira de se atingir a civilização. O objetivo proposto em relação à população em geral e, em específico, aos índios e negros é “[...] domesticá-los e fazê-los felizes” (SILVA, 2000, p. 47), e, assim:

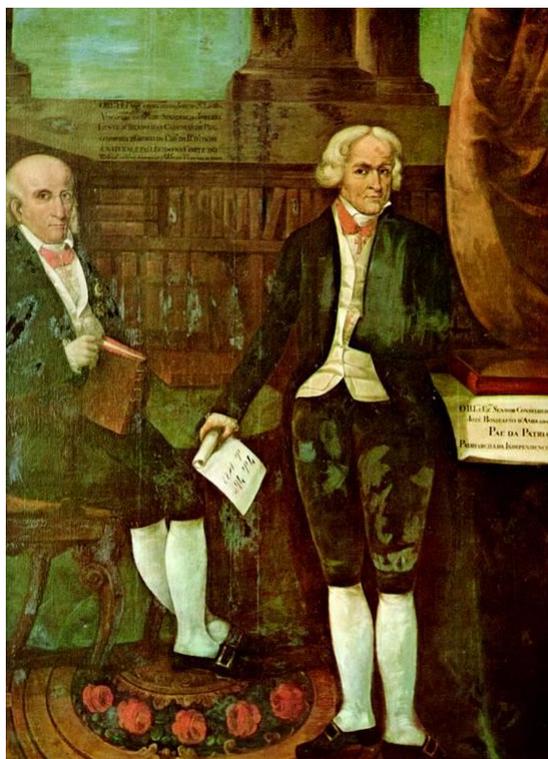
[...] ir acabando [com] tanta heterogeneidade física e civil; cuidemos pois desde já em combinar sabiamente tantos elementos discordes e contrários, e em amalgamar tantos metais diversos, para que sai um todo homogêneo e compacto, que se não esfarele ao pequeno toque de qualquer nova convulsão política (SILVA, 2000, p. 24-25).

Além de um imperativo moral era preciso tornar legal a obrigação de cuidar dos escravos para que “[...] se convertam brutos imorais em cidadãos úteis, ativos e morigerados” (SILVA, 2000, p. 31) de modo que “[...] se as leis os consideram como objetos de legislação penal, por que o não serão também da proteção civil” (SILVA, 2000, p. 31)? Assim, “[...] forçados pela razão e pela lei a convertê-los de vis escravos em homens livres e ativos” (SILVA, 2000, p. 32) num duplo movimento de libertação moral e mental da população do Império “[...] livrando as suas famílias de exemplos domésticos de corrupção e tirania; de inimigos seus e do Estado; que hoje não têm pátria, e que podem vir a ser nossos irmãos, e nossos compatriotas” (SILVA, 2000, p. 32).

A responsabilidade da educação dos libertos no projeto de José Bonifácio restringe-se ao cuidado com o filho de senhor com sua escrava. No artigo XI, o constituinte propõe que “[...] todo senhor que andar amigado com escrava, ou tiver tido dela um filho ou mais filhos, será forçado pela lei a dar liberdade à mãe e aos filhos, e a cuidar na educação desses até a idade de quinze anos” (SILVA, 2000, p. 35). No outro extremo, o cuidado do governo com os escravos que chegassem e o possível novo cidadão que viria a se formar com a libertação se “[...] dará igualmente todas as providências para que os escravos sejam instruídos na religião e moral, no que ganha muito, além da felicidade eterna, a subordinação e fidelidade devida dos escravos” (SILVA, 2000, p. 37).

A ideia de felicidade, para José Bonifácio estava diretamente ligada à ideia de civilização. Na sua concepção um homem bruto, bárbaro não tinha as condições técnicas para ser um homem feliz. Então, “[...] para ser feliz o homem civilizado precisa calcular, e uma aritmética por mais grosseira e manca que seja lhe é indispensável” (SILVA, 2000, p. 49). O cálculo está ligado à ideia de propriedade, na medida em que a matemática, para além de uma linguagem pura e simples, uma maneira elegante para descrever o mundo, nas civilizações nasce para contar o que se tem, o que se deseja, o que se projeta e o que se deve acumular e proteger. Do contar à contabilidade. Portanto, “[...] o índio bravo, sem bens e sem dinheiro, nada tem que calcular, e todas as ideias abstratas de quantidade e número, sem as quais a razão do homem pouco difere do instinto dos brutos, lhe são desconhecidas” (SILVA, 2000, p. 49).

Figura 8: Cairu e José Bonifácio, de R.Nunes, Câmara Municipal de Salvador, BA



A determinação de construir um arcabouço legal onde coubesse uma nação ainda indefinida faz com que esses sujeitos ajam com pressupostos iluministas pensando a filosofia liberal como forma de afirmação do indivíduo frente ao Estado e a Sociedade. Em Silva Lisboa, identificamos o pensamento de Adam Smith onde “[...] a obrigação política, ou seja, a obediência, (...) conduz a uma atitude habitual de deferência frente à autoridade estabelecida” (PEIXOTO, 2001, p. 23) que, revestida de grande senso público deve promover a felicidade geral da nação. Dois movimentos que se complementam, pois não muito distante, o pensamento dos irmãos Andrada, “[...] imbuídos do ideal reformador, mas que temiam o curso que adotara

o processo político na França revolucionária” (NEVES, 2001, p. 81). Não se permitiam pensar nem no retrocesso proposto pelas Cortes Portuguesas nem os avanços propostos pelos Liberais Exaltados. Era preciso muita cautela na condução da Assembleia Constituinte para que não se perdesse o que já havia sido ganho.

2.1.2 A Universidade da Corte

Nem as proposições de José Bonifácio, nem as Memórias de Martin Francisco ganharam fôlego no turbilhão da Assembleia Constituinte de 1823. Ambos sucumbiram com a Assembleia. Porém, como afirmamos, apenas o projeto de uma Universidade foi apresentado, debatido, votado e enviado à sanção pelo Imperador. Além dos projetos e propostas de uma instrução inicial, a defesa dos estudos de níveis superiores também se fez presente nas proposições dos deputados, como apresenta o projeto de Silva Lisboa, na Sessão do dia 6 de setembro de 1823, ao defender a urgência da criação de uma Universidade para o Império. Vejamos a proposição de lei apresentada:

Art. 1.º Criar-se-ha por ora já uma universidade nesta côrte, á custa do thesouro, a qual se intitulará - universidade das sciencias, bellas letras e artes.

Art. 2.º Começará o anno lectivo em 1824 depois das ferias da Paschoa da Ressurreição.

Art. 3.º Fundar-se-hão universidades semelhantes nas capitancias das outras provincias do imperio do Brazil, quando forem requeridas pelos respectivos povos, e governos locaes, que designarem e segurarem os fundos, e creditos de cada uma, necessariós ao estabelecimento, e independentes da sua estabelecida renda publica (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 49).

Apesar do grande apoio que teve a proposta, alguns dos apartes dos demais deputados inscritos – contrários e favoráveis – nos permitem conhecer os argumentos de Silva Lisboa acerca da educação. Para o Deputado Antônio Gonçalves Gomide (1770-1835), membro da Comissão de Instrução Pública, era possível uma universidade, mas não na Corte, pois os prazeres da Corte retirariam a concentração e a capacidade de estudo dos moços. Cita, como exemplo, a distância da Universidade de Coimbra dos grandes centros portugueses, como Lisboa e Porto. Contrário ao Deputado Gomide, o Deputado Miguel Calmon acreditava que era nas cidades que se deveriam ter universidades, pois a cidade ofereceria a prática daquilo que se aprendesse em teoria. Sugeriu, ainda, que a Assembleia autorizasse duas universidades com o argumento de que “[...] aquela província que tiver condições que faça mais pelo Império”. O deputado Nicolau Pereira de Campos Vergueiro (1778-1859), que compartilhava da mesma crítica do colega Gomide, acrescentou, ainda, os custos do viver e estudar na Corte; além disso,

via a Universidade no Rio de Janeiro como um monopólio da ciência e, fazê-la na Corte seria um privilégio. Como se percebe são argumentos econômicos. Nenhum argumento pedagógico que justificasse o não espalhamento das Luzes.

Contra o argumento da centralização dos estudos no Rio de Janeiro, Silva Lisboa estava ciente da precariedade de se instalar uma universidade na Bahia, em função dos custos das lutas ali travadas em favor da Independência, ou em qualquer outro lugar naquele momento, pelos poucos recursos existentes. O argumento era financeiro e, portanto, era preciso concentrar esforços para a criação de uma universidade. Se cada província não o podia fazer, que o fizesse o Império. Dessa forma, fundá-la no Rio significava concentrar esforços na medida em que a Corte já tinha escolas suficientes e para lá se dirigia a elite brasileira. De outra forma, “[...] multiplicando-se já tantos estabelecimentos, todos serão fracos, ou excedentes à demanda do país” (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 51) e a experiência já tinha mostrado “[...] que várias cadeiras que foram criadas na Bahia de estudos maiores, se mostrarão como plantas exóticas, que não vingarão” (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 51).

Em sessão anterior, de 22 de agosto de 1823, Silva Lisboa fez uma grande defesa da instrução pública e do ensino superior, colocando as suas opiniões e princípios sobre os quais se deveriam legislar em favor dessa matéria. Advertiu a Assembleia que sua intervenção seria longa, pois era “[...] reconhecida a urgência do Estabelecimento de uma Universidade no Brasil” (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 51) devendo a mesma ser única e na Corte, impugnando assim a proposta da Comissão de Instrução Pública. Num momento de defesa da Independência, após o trauma pelo qual tinha passado a Bahia, sua terra natal, deixando bem claro as prioridades daquele momento: “[...] a nossa primeira, mais urgente necessidade he a defesa; depois virá a instrução superior do Império” (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 51).

Para Silva Lisboa, que indicava a província de São Paulo, as razões eram óbvias como a “[...] bondade do clima, fertilidade da terra e barateza do passadio” (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 51), porém, atendendo à tradição das maiores universidades, que eram fundadas e instaladas nas capitais dos países, a Universidade do Brasil deveria ser na Corte. Apesar de apoiados na autoridade de Robert Southey, Silva Lisboa desconstruiu esses argumentos naturais e expôs os problemas da instalação de uma universidade em São Paulo: deles cabe destacar a interiorização da cidade, o que dificulta e até impossibilita a comunicação e o comércio interno, argumentos ditos pelo “[...] seu patrício, o ex-Ministro das Finanças” Martim Francisco, e com um argumento mercadológico, a lei da oferta e da procura “[...] nem se deve esperar a continuidade

da barateza dos víveres e edifícios, havendo concorrência de estudantes” (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 51), haverá, por consequência, aumento do custo de vida.

Em defesa do Rio de Janeiro, Silva Lisboa começa argumentando das facilidades econômicas e naturais marcadas “[...] pela liberdade de comércio, e posição corográfica” (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 51). Ao porto do Rio acorrem os principais navios mercantes facilitando a importação de livros e instrumentos, e não só pela economia, mas “[...] pela maior confluência de estrangeiros” (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 51), bem como o fato das principais escolas do Império já estarem ali instaladas, faltando apenas um Curso Jurídico: “Eis, pois já uma Universidade quasi formada” (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 51).

Mais racional, Silva Lisboa, argumentou que um maior número de universidades espalhadas pelo país significaria uma “[...] superabundância de Doutores desproporcionados aos Empregos necesarios do Estado” (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 51). Reforçou seu argumento, sobre a exclusividade, afirmando que era

[...] reconhecido por Estadistas praticos, que não convém facilitar demasiado a todas as classes os estudos superiores, a fim de que entre somente a justa proporção dos Servidores do Estado, segundo a demanda do Paiz; e para que também dê garantias ao publico, como pertencentes á certas famílias remediadas, e de consideraveis posses. Aliás os supranumerários baratearão, ou não terão seo justo preço, como em todos os generos, que entrão no mercado (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 51).

Eram, pois, regras de mercado que deveriam determinar quando, onde e como instalar uma Universidade. O diploma teria um custo e deveria, portanto, oferecer um retorno às famílias que fizessem tão grande investimento. Ora, num país pouco populoso com uma elite dependendo das benesses do Estado para o sustento de seus filhos que não herdassem e nem administrassem a terra, a manutenção dos empregos públicos era fundamental para a manutenção do nome, da influência e do capital cultural. O diploma era uma distinção de peso na cultura imperial brasileira.

O próximo argumento do deputado era de caráter ideológico. Os olhares e os cuidados do censor do Reino de D. João VI se perpetuavam no deputado do Império de D. Pedro I:

He tambem notado por Grandes Mestres em Política, que nas Cortes, os Estudos Publicos tomão o character necessario de Cortesania, e profundidade, por se apresentar maior numero de combinações, mais desafferro de parcialidades locaes, maior conhecimento dos homens, e dos negocios do Mundo, mais affecto ao Governo estabelecido. Infelizmente tem havido nas Provincias partidos dissidentes da Causa do Imperio Constitucional. Importa

pois, que os que devem influir nas classes menos instruídas, venhão fazer estudos, e firmar o espírito do nosso systema na Roma Americana. Assim praticou o Celebre Summo Pontifice Leão X, na *Restauração das Letras* da Christandade, creando mais de cem Cadeiras das Sciencias, segundo convinha (como disse) na *Capital do Mundo Catholico* (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 51).

Que controles teriam o Imperador sobre estudantes e professores distantes de si? Em um país de dimensões continentais, a vigilância sobre as ideias dissidentes seria dificultada pelas distâncias impedindo, dessa forma, uma ação mais imediata e enérgica sobre novos comportamentos. O momento ainda era bastante tenso. Estar próximo do Rei significava também expor-se com mais facilidade a um cargo na magistratura. Estando próximos, o Rei honraria professores e estudantes com sua presença, observaria os melhores para os altos cargos públicos e excitaria os jovens estudantes. Por fim, e ao cabo, a máxima “[...] regra da Escripura – o Olho do Rei dissipa todo o mal” (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 51). Vigilância máxima sobre as ideias e “[...] muito se faz notavel o paragrafo do Projecto, em que omite a Creação de um Reitor, e se designa somente um Vice-Reitor do Corpo dos Lentes” (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 51). Ou seja, o Reitor seria da confiança do Imperador. Chartier (2002), citando Elias em *A Sociedade de Corte*, fala-nos desse controle da aristocracia por meio de um jogo de “[...] favores monárquicos” (ELIAS *apud* CHARTIER, 2002, p.107) e dessa maneira a autoridade ao conter os estudantes, tanto nos costumes quanto nas ideias, garantiria “[...] a vigilância pela proximidade, e assegura[ria] o controle do rei sobre os seus mais perigosos concorrentes potenciais” (CHARTIER, 2002, p.107), impondo-lhe uma etiqueta que educaria essa elite letrada e ávida que, já muito próxima da Corte, preparava-se para o exercício do poder.

Silva Lisboa critica a nova didática proposta refutando a ideia de que as velhas práticas universitárias teriam feito a mesma “[...] resistir ao progressso das sciencias, perpetuando doutrinas antiquadas, e crassos erros” (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 51). Tais críticos, egressos de Coimbra, seus oponentes, são originários dessas velhas práticas ainda muito eficientes, pois

[...] he incontestável, que elles mesmos, e os maiores mestres das sciencias, se formarão em Universidades, e que a emulação dos estudantes, com a obrigação de ouvir as lições, e fazerem os mais exercícos e exames Academicos, muito contribue para a solida instrucção, e bons hábitos (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 52).

Seguindo a linha das Reformas Pombalinas da Universidade de Coimbra, Silva Lisboa fez veemente defesa do Curso Jurídico com base no Direito Romano: “[...] para haverem Juizes de Direito, ainda que alias a Constituição estabeleça Juizes de facto, Instituição difícil de tomar

raiz no Brasil” (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 52). Demonstra com esse raciocínio que o resgate do Direito Romano, por meio das Universidades, civilizou a Europa estabelecendo, assim, a relação entre o Estado de Direito e a Civilização nos moldes europeus. Por fim, como argumento síntese, afirmou:

[...] não propuz monopolisar, e para sempre, os estudos da universidade nesta Côrte; somente attendi á urgencia das actuaes circumstancias do imperio, e á reconhecida impossibilidade do thesouro publico em já fazer a dotação simultanea de tantas universidades que se requerem. Dividindo-se enfraquecem-se (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 52).

Percebe-se que Silva Lisboa reconhecia a necessidade do aumento do número de universidades em todo o país, mas reconhecia também a incapacidade do Tesouro de mantê-las. Não havia impedimento para que se criassem outras universidades nas províncias, desde que cada província as mantivessem em suas necessidades.

Quando, em 1827, o projeto de estabelecimento dos Cursos Jurídicos de São Paulo e Olinda foi apresentado no Senado, o *Farol Paulistano* manifestou preocupação de que o mesmo não passasse pelos senadores “[...] por ahi estarem os Srs. que na Assembléa Constituinte fizeram a mais forte opposição a elle” (FAROL PAULISTANO, 1827, p.1), os senhores visconde de Cairu e marquês de Inhambupe. Mas, o *Farol Paulistano* não entendeu a oposição de Cairu. Sua oposição aos Cursos Jurídicos em duas províncias ainda se mantinha com a mesma argumentação: os custos financeiros para a sua manutenção levando em consideração a pobreza do país. Com o argumento bíblico de que “[...] o sábio vem no tempo de descanso, quando pelo progresso da riqueza nacional muita gente póde ser dispensada dos trabalhos mechânicos” (BRASIL, ANNAES SENADO, 1827, p. 144) acreditava que quando as famílias tivessem acumulado riquezas suficientes para manter seus filhos longe de casa e no ócio criativo, aplicado ao conhecimento e às ciências em geral, faria sentido ter tantos cursos superiores e universidades no Brasil. E foi levando em consideração a pobreza e a necessidade de priorizar que defende: “[...] o que por ora necessitamos é de escolas de primeiras lettras, e estudos preparatórios, e principalmente do ensino das Artes mais indispensáveis” (BRASIL, ANNAES SENADO, 1827, p. 144).

Para Cristiano Ferronato (2006),

[...] José Honório Rodrigues considera seu discurso [o do visconde de Cairu] o melhor que foi pronunciado na Assembléa em defesa da universidade no Rio de Janeiro. O discurso apresenta a racionalidade de um homem com formação de economista e que reconhece as necessidades e problemas

financeiros que o Estado passava e iria piorar se fosse assumida a instalação de mais de uma instituição de ensino superior (FERRONATO, 2006, p. 123).

Era um debate da necessidade diante da realidade. Necessidade de constituir uma nação diante de uma realidade com alto custo financeiro e monetário. A elite senhorial percebeu, durante os debates constituintes e nos anos seguintes da década de 1820, que o espalhamento das luzes pelo Império teria um custo que, naquele momento, não poderia ser prioridade em suas discussões. Por outro lado, era preciso criar um sistema que educasse a mocidade brasileira naqueles princípios caros a essa elite e contivesse os demais. O Brasil “[...] poderia ter ido além de Mandeville em assunto de educação popular” (FERRARO, 2009, p. 309), mas já de início não o quis a nossa elite que concordava com Mandeville ao afirmar, na prática que “[...] a submissão do povo é coisa inegociável, e a ignorância desempenha papel estratégico na consecução desse objetivo. No seu entendimento, somente a pobreza e a ignorância juntas poderão gerar tal submissão” (FERRARO, 2009, p. 313).

Ferronato (2006) discutindo como os debates acerca da educação na Constituinte de 1823 foram encaminhados destaca que a finalidade dos projetos educacionais que chegaram à Assembleia Constituinte em 1823 “[...] era moldar a mocidade segundo os valores da burguesia europeia. A base desta indicação era uma educação baseada na educação física, moral e intelectual” (FERRONATO, 2006, p. 101), porém, durante todo o debate, ficou claro que se falava de uma educação para a elite e não uma educação popular. No debate centro versus periferia, colocado a todo instante na Assembleia Constituinte, a educação não ficou imune, e assim, Ferronato conclui que

No meio de toda essa discussão de cunho regionalista a Comissão de Instrução Pública se manteve coesa. E em nossa visão de uma maneira sábia distribuiu os núcleos de formação das elites em dois pólos regionais. O que se apresentava era a disputa pelo poder na Assembleia, mas o que veio a prevalecer foi o bom senso e a lógica no tocante à coesão política no entorno de um Estado Monárquico, representado nas duas esferas, a nacional e a regional. O papel mais importante que a educação cumpriu nesta discussão foi o de contribuir para o processo de coesão das elites e para a consolidação do poder do Estado em suas mãos (FERRONATO, 2006, p. 124).

Nesse debate não entraram outros projetos de educação popular que ainda precisam ser investigados pela História da Educação no Brasil⁴⁰ para esse período.

⁴⁰ Mais tarde analisaremos outras propostas veiculadas pelos jornais da época por meio de seus articulistas ou dos seus leitores. *A Nova Luz Brasileira*, um jornal de oposição radical não apresenta uma proposta contrária nem ao pensamento de Silva Lisboa, nem ao projeto das elites brasileiras naquele momento. Apenas corrobora a sociedade

2.1.3 Sem Constituintes, mas com Constituição

Em lances de memória, Antônio de Menezes Vasconcellos de Drummond (1794-1874), nas anotações à sua biografia publicada em 1836, relembra as conversas com José Bonifácio de Andrada e Silva. Afirma que sendo o autor da biografia de José Bonifácio submeteu ao mesmo os manuscritos antes da publicação. Ao relembra os episódios da Assembleia Constituinte de 1823, cita, em forma de poema – quantos maus versos! – o processo de dissolução referindo, assim, aos que conspiraram para o fato:

De Luiz José de Carvalho e Mello diz o seguinte:

“Mas indo a beijar o pé carnudo
 Bambo mulato pesadão, basbaque
 Satyro, já decrepito, que sabe
 Por obras a Arte inteira do Vieira,
 E quer por isso agora ser ministro,
 Um pontapé lhe deu e o cu voltando
 Este risonho o lambeu três vezes.” [...]

Eis os versos que me vêm á memoria acerca de Jose da Silva Lisboa:

“O mesmo quer fazer Sylvio o Carcunda,
 Fração de gente, charlatão idoso,
 Que abocanha no grego, inglez, hebraico,
 Mas sabe bem a língua de cabinda
 E o pátrio Bororó e mais o moiro,
 Que escreve folhetos a milhares,
 Que ninguém lê porque ninguém o entende
 Por mais que lhe dê títulos diversos.”

.....

De Manoel Jacintho Nogueira da Gama pouco me recordo. O autor o fustigou com justiça:

“Em cujo ethico rosto as feições cava
 Em pedra de Lioz e não de Paros

.....

Mineiro talentoso e novo Phydias,
 Que há de guardar os nossos debitantes
 Como peça famosa da antigualha,
 Onde viva sculpida a hypocrisia,
 A mentira servil, a inveja, o opróbrio” (DRUMMOND, 1890, p. 113-115).

racista e sexista que é a sociedade brasileira dando cores revolucionárias a um projeto tão ou mais conservador do que aquele que se votava na Assembleia Geral.

Acusado por José Bonifácio de conspirar para a dissolução da Assembleia Constituinte, o deputado José da Silva Lisboa não foi chamado para escrever a Constituição do Império. Porém, lá estavam os homens com quem dialogou desde que chegou à Corte, dentre eles Marianno José Pereira da Fonseca, com quem esteve na Imprensa Régia; Luiz José de Carvalho e Mello, na Censura Régia; Manoel Jacintho Nogueira da Gama, na Assembleia Constituinte. Enquanto os amigos escreviam a Constituição política, Silva Lisboa dedicava-se à sua Constituição Moral.

Com a dissolução da Assembleia Constituinte, a tensão do parlamento se transfere para o palácio imperial. D. Pedro I havia prometido uma constituição e o faz em 25 de março de 1824. Estava pronto o pacto constitutivo do Estado imperial brasileiro. A forma de Estado era o Império, com quatro poderes políticos: legislativo, executivo, judiciário e moderador, e uma extensa lista de direitos e deveres dos cidadãos. Dentre eles, no Artigo 179, a única menção à instrução como um direito do cidadão:

Art. 179 – [...]

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidade, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (BRASIL, 1824, p.85).

A Constituição política do Império estava pronta. Entregue ao Imperador em 11 de dezembro de 1824 foi outorgada em 25 de março de 1825. Nesse ínterim, José da Silva Lisboa escrevia a sua *Constituição Moral e Deveres do Cidadão* (1824). Na edição número 11, de 15 de janeiro de 1825, o *Diário Fluminense* publicava em sua primeira página, na Repartição dos Negócios do Império o seguinte:

S. M. o Imperador, Querendo Dar ao Conselheiro José da Silva Lisboa hum publico testemunho do apreço que faz do seu mérito litterario: Há por bem aceitar Benignamente a Obra intitulada – Constituição Moral, e Deveres do Cidadão – que dedicou ao Mesmo Augusto Senhor, e Permitir que ella seja impressa á custa do Estado, para cujo fim, nesta data se expedirão á Junta Directoria da Typografia Nacional as ordens necessárias. O que Manda, pela Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio, participar ao referido Conselheiro para sua intelligência, e execução. Palacio do Rio de Janeiro em 8 de Janeiro de 1825. – Estevão Ribeiro de Rezende (DIÁRIO FLUMINENSE, 1825, p. 1).

Assim, na sua *Constituição Moral e Deveres do Cidadão* (1824), Silva Lisboa expôs seu raciocínio sobre a moral, lembrando autores iluministas fazendo o leitor perceber a naturalidade

da moral na vida humana, isto é, as bases da moral da nossa civilização estão assentadas na Natureza; na parte II, aproxima a natureza da razão ao construir a moral a partir da consciência de humanidade que tem todos os homens; e, por fim, na parte III, a construção dos deveres do homem público e privado.

Tempos de sossego? Após a outorga da Constituição, D. Pedro I convoca eleições gerais para compor o Poder Legislativo. Silva Lisboa foi eleito Senador do Império do Brasil.

2.2 A Educação no Senado - 1826

Passada a crise de autoridade entre os poderes da nação, outorgada a Constituição em 1824, D. Pedro I busca a normalidade institucional do Estado. Definidos os poderes e instituído o Poder Moderador, considerado para bem e para mal o máximo guardião da Constituição, era preciso instalar os demais poderes e organizar o Estado. Assim, em 26 de março de 1824 manda organizar as eleições para a composição da Assembleia Geral Legislativa - composto pela Câmara e o Senado - e os Conselhos Gerais de Província; em 18 de setembro de 1828 cria-se o Supremo Tribunal de Justiça.

Segundo a Constituição de 1824, em seu capítulo III, o Senado seria composto por membros vitalícios e organizado por eleição provincial; o número de senadores equivalia à metade do número de deputados da província; se tal número fosse ímpar arredondar-se-ia para baixo o número de senadores; se a província tivesse um deputado teria direito a um senador. Diferente da Câmara dos deputados, a eleição para o Senado produziria uma lista tríplice cabendo a escolha final ao Imperador; na vacância do cargo, os mesmos procedimentos para a nova escolha; e por fim,

Para ser Senador requer-se

- I. Que seja Cidadão Brasileiro, e que esteja no gozo dos seus Direitos Políticos.
- II. Que tenha de idade quarenta annos para cima.
- III. Que seja pessoa de saber, capacidade, e virtudes, com preferencia os que tiverem feito serviços à Patria.
- IV. Que tenha de rendimento anual por bens, indústria, commercio, ou Empregos, a somma de oitocentos mil réis (BRASIL, CF 1824, p. 71).

Estas eram, pois, as condições para se candidatar a uma vaga no Senado do Império. Isso colocou na primeira legislatura do Senado Imperial aqueles homens nascidos antes de 1784, descritos por Cipriano Barata como de “[...] escuro nascimento” (SENTINELA... 1831, p. 221-222), brasileiros que viveram os tumultuosos períodos do traslado da Família Real e que enriqueceram mais ainda durante o Reino de D. João VI, ao ponto de obterem uma pequena fortuna de 800\$000 (oitocentos mil réis) anuais⁴¹. Quem são esses homens que realizaram serviços à Pátria? Quais serviços? Não era muito difícil de prever os ganhadores dessas eleições durante o Império. Com a partida de D. João VI, os poucos portugueses do corpo burocrático que aqui ficaram se naturalizaram. D. Pedro I já estava cercado desses brasileiros em condições de se candidatar ao Senado. A escolha, portanto, recairia sobre aqueles que estavam do lado do Imperador e da Causa do Brasil.

Com a prerrogativa de escolher numa lista tríplice, qual a necessidade de uma eleição para compor o Senado do Império? Nenhuma. Aliás, a primeira legislatura, ou seja, os cinquenta primeiros senadores que compuseram o Senado do Império, apesar das eleições, foram uma escolha pessoal do Imperador. Mas, a eleição permite ao Estado, por meio de seu soberano, fazer-se conhecer e legitimar-se perante seu povo. Com uma ressalva: o povo que aqui falamos é a elite agrário-exportadora que, na esteira do processo da Independência, pretendia-se cidadão de um Império e não mais o colono dos séculos anteriores. Portanto, mais do que procedimentos civilizados à manifestação popular as eleições imperiais eram impedimentos aos não proprietários de se manifestar dentro da lei. O voto censitário era sinal de civilização e usado em vários países da Europa. Era justificado como um exercício de liberdade dentro do Liberalismo: se ganho o meu sustento sou livre e minha escolha não é constrangida pela necessidade.

A primeira ordem, portanto, foi organizar as eleições, cuidar dos procedimentos e empossar os eleitos. O mesmo decreto de 3 de junho de 1822, que organizou as eleições para a Assembleia Constituinte de 1823, regulou as eleições para a Assembleia Geral, instalados, em 1826. Antes mesmo da Constituição de 1824, as eleições para Deputados e Senadores estava prevista em dois turnos. De acordo com tal decreto, no primeiro turno

⁴¹ Para pensarmos no padrão ouro. Segundo informações do Banco Central do Brasil, a moeda de maior peso que circulou no mundo foi o dobrão, cunhado em Vila Rica nos meados do XVIII, cujo valor de face era 20\$000 (vinte mil réis) e pesava 53,78g. Ou seja, um Senador pesava 2,120kg em ouro, aproximadamente e descontado alguma inflação do período. Algo em torno de R\$ 300.000,00 hoje.

7. Têm direito a votar nas Eleições Parochiaes todo Cidadão casado e todo aquelle que tiver de 20 annos para cima sendo solteiro, e não fôr filho-familia. Devem, porém, todos os votantes ter pelo menos um anno de residência na Freguezia onde derem o seu voto.

8. São excluídos do voto todos aquelles que receberem salários ou soldadas por qualquer modo que seja. Não são comprehendidos nesta regra unicamente os Guarda-Livros e 1^{os} caixeiros de casas de commercio, os criados da Casa Real, que não forem de galão branco, e os Administradores de fazendas rurais e fabricas (BRASIL, 1822, p. 43).

Tais limites vieram confirmados na Constituição de 1824 que previu uma renda mínima anual de 100\$000 (cem mil réis) para o eleitor paroquial. Retiradas as exceções acima da população geral, cabiam aos demais elegerem os eleitores do distrito que elegeriam os deputados da Comarca. Assim também, em dois turnos se fizeram, até 1842, as eleições para o Senado.

Os jornais diários apresentaram o resultado das eleições para o Senado e para a Câmara em algumas províncias. Ao verificarmos as primeiras listas de votação encontraremos o nome de José da Silva Lisboa na Província do Rio de Janeiro em 9^o. lugar com 146 votos (DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO, 1824, p. 1); na Província da Bahia em 3^o. lugar com 135 votos (DIÁRIO FLUMINENSE, 1824, p. 132); na Província de Minas Gerais em 15^o. lugar com 291 votos (O SPECTADOR BRASILEIRO, 1824, p.1).⁴²

As eleições para o Senado não foram um teste de fogo para a elite brasileira daquele momento. As eleições da Câmara dos Deputados sim, pois o Imperador não teria nenhum controle direto na escolha dos distritos e províncias. Como o Grande Eleitor do Império, D. Pedro I não teve muita dificuldade para compor o Senado Imperial. Bastava observar a Câmara e, lentamente, escolher um Senado que lhe garantisse a unidade do Império e o respeito pela sua imperial pessoa. Todos os homens nas condições acima e, principalmente, aqueles que prestaram relevantes serviços à pátria estavam listados nas atas de votação. Ali estavam os mesmos homens que estudaram em Coimbra até os anos 1780, aqueles que estiveram com D. João VI e com D. Pedro na regência durante o Reino Unido, aqueles que foram a Lisboa para as Cortes e logo depois se debateram e se digladiaram na Assembleia Constituinte de 1823, à exceção daqueles que foram retirados da cena com o fechamento da mesma. Os Anais do Senado, em suas páginas iniciais, trazem o decreto 22 de janeiro de 1826 com a nomeação dos cinquenta senadores, assinado pelo Imperador e por seu ministro, João Vieira de Carvalho, o

⁴² A lista completa para o Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia, as três maiores províncias, pode ser vista no Apêndice.

barão de Lages, nos seguintes dizeres: “Relação dos Senadores *eleitos* por Sua Magestade o Imperador a que se refere o Decreto desta data” (BRASIL, 1827, p. XI, grifo nosso).

2.2.1 O lugar da educação na burocracia imperial

Escolhido, o Poder Legislativo reorganizou o organograma do Império. Nas Atas do Senado de 1826 e na Assembleia Geral de 1826, na primeira legislatura, momento em que ainda se organizava o Estado brasileiro, localizamos o lugar da Instrução Pública no organograma do Império. Na Assembleia Geral, em sessão de 23 de junho de 1826, o projeto apresentado à Assembleia Geral previa em seu artigo primeiro “[...] seis secretarias de estado e cada uma será confiada a um ministro e secretario de estado” (BRASIL, 1826, p. 122) e em seu artigo 3.º dizia que: “[...] Ao ministro, e secretario de estado dos negocios do interior pertence: [...] A direção da instrução publica, e de todos os estabelecimentos civis litterarios, assim como museus, e laboratorios” (BRASIL, 1826, p. 122).

Entrando já na terceira e última discussão, o projeto ficou assim:

Artigo 3.º - Ao Ministro e Secretario d’Estado dos Negocios do Imperio pertence:

[...] IV. A Colonização dos Estrangeiros.

V. A civilização dos Indios.

VI. direção da instrução publica, e de todos os Estabelecimentos Civis Litterarios, assim como Universidades, Academias, Sociedades, ou Corporações Científicas, Musêos, e Laboratorios (BRASIL, 1826, p. 66).

Dessa forma, foi “[...] remetido a final à Camara dos Srs. Deputados em 18 de Agosto” (BRASIL, 1826, p. 345) ficando organizado da forma acima apresentada.

Como se vê, há uma ampliação dos poderes e funções do Ministro e do, a partir de então, Diretor de Estabelecimentos Civis Literários, agregando as Universidades, que não teriam vida no Brasil do século XIX, uma vez que aquela discussão da Assembleia Constituinte não foi sancionada, as academias, sociedades ou corporações científicas que já haviam ou viessem a surgir. Do debate inicial que cuidava apenas de uma educação primária, o cuidado da Assembleia passa a ser com todo o projeto educativo e civilizacional incluindo a colonização dos estrangeiros, prevendo e organizando o seu assentamento e a civilização dos índios. Negros escravizados ficam de fora desse projeto educacional inicial, a menos que fossem considerados estrangeiros.

Além desse modelo administrativo que vinha sendo criado, com a instalação da Assembleia Geral e do Senado do Império em 1826, criam-se as comissões que vão construir ou emitir pareceres das diversas leis e regimentos que deveriam reger o Império.

Dada a dificuldade de se organizar um setor de estatística para o Império, de buscar e colher as informações necessárias ao bom andamento do governo, o senador José Joaquim Carneiro de Campos, o visconde de Caravelas alerta que unir comissões muito trabalhosas poderia inviabilizar a obra de construção legislativa em que estavam imbuídos o Senado e a Assembleia. E manifesta seu descontentamento e sua defesa:

Mas agora unir-se á instrucção publica, eu acho ainda peor do que unir-se á da fazenda. A instrucção publica é um ramo muito extenso, que deve ocupar uma comissão, e uma comissão muito zelosa desse objeto; não só pela sua necessidade, mas por ser de summa difficultade.

Pelo que toca á educação dos índios, não se podem civilizar homens selvagens sem educação: para conseguir esta, torna-se necessário empregar os meios de os trazer á civilização; não aquelles, que talvez por um erro se tem adoptado até agora, fazendo dar saltos mortaes, de que não se tira proveito algum.

Portanto, eu acho que esta comissão, somente com as attribuições, que estão designadas na proposta e indicação, terá sufficiente trabalho (BRASIL, SENADO, 1826, p. 46).

Não mais que a Instrução Pública, na visão do visconde de Caravelas. Esta já teria trabalho bastante. Porém, vencida a matéria, após todos os debates regimentais, criaram seis comissões, sendo a sexta a de “[...] Instrucção publica, e negócios eclesiásticos: os Srs. – Aguiar, com 25 votos; Santos Pinto, com 12; Barão de Cayrú, com 11” (BRASIL, SENADO, 1826, p. 50) foram eleitos e nomeados para a mesma, nesta primeira legislatura.

Em Sessão de 6 de maio de 1828, na segunda legislatura, a Comissão de Instrução Pública e Negócios Eclesiásticos, composta de três membros “[...] e correndo-se o escrutínio, obtiveram a pluralidades os Srs. Francisco dos Santos Pinto, com 26 votos; José Caetano Ferreira de Aguiar, com 14, e Visconde de Cayrú, com 13” (BRASIL, SENADO, 1828, p. 13).

A urgência da educação da mocidade estava posta diante do governo desde o retorno de D. João VI. O processo de independência e consolidação do Império, por meio da construção de um arcabouço legal, tomou todo o tempo de constituintes e depois de deputados e senadores. Apesar das tentativas de continuidade usando regulamentos que vinham de Espanha ou das Cortes Portuguesas, a questão da educação não demonstrava ser prioridade, nem era vista como um direito de fato, por falta de regulamentação e financiamento.

Manoel Jacintho Nogueira da Gama, o visconde de Baependy, nos dá um panorama do homem de letras no Império, desestimulado pelo secular tratamento que era dado a professores públicos: “Há muitas pessoas de grandes luzes, e capazes de instruir, que são pobres, e que não têm, não seis contos de réis, seis reaes: para prova desta verdade, olhe-se para a classe dos homens de letras, e observar-se-há que quase todos têm sido pobres.” (BRASIL, SENADO, 1826, P. 147).

A discussão sobre a urgência de se votar um regimento para a construção de um sistema educacional para o Império não saía dos discursos de deputados e senadores. Porém, não se materializava de maneira a constituir e consolidar a orientação necessária para as escolas. Em 1827, o visconde de Aracaty, exaltado, reclama:

Ninguém certamente nos arguirá de adiantarmos pouco no breve tempo, que ha de durar essa sessão anual: mas, se além de fazermos pouco, não escolhermos com discrição aquellas matérias de maior urgência; se não dermos preferencia ás leis regulamentares, que são precisas para completar a constituição, e arredar os estorvos, que por ora tolhem o seu andamento, e depois disso as leis, que forem relativas a novos estabelecimentos públicos, e tenderem a melhorar os que já existem, e á educação da mocidade, parecerá que indifferentes á necessidade publica, que nos está pedindo taes leis, nos contentamos com encher as horas da nossa reunião com a discussão vaga de matérias, que o acaso nos offerece (BRASIL, SENADO, 1827, p.86).

Na Coleção de Leis do Império encontramos a ação de Silva Lisboa como Inspetor dos Estabelecimentos Literários, criando as cadeiras de primeiras letras na “[...] villa de São João da Barra” (BRASIL, LEIS, 1824, p. 70), na “[...] freguesia de S. Miguel de Cotegipe, Provincia da Bahia” (BRASIL, LEIS, 1824, p. 163), na “[...] freguesia de S. Felipe, termo de Maragogipe, Provincia da Bahia” (BRASIL, LEIS, 1824, p.164). Já sob a égide da lei de 15 de outubro de 1827, encontramos extenso decreto, em 16 de junho de 1832, que confirma e cria várias escolas de primeiras letras na Bahia. Quem assinou foi José Lino Coutinho, como Ministro e Secretário de Negócios do Império (BRASIL, LEIS, 1824, p. 5). Não encontramos na documentação analisada, como nos anteriores, a assinatura do Diretor de Estabelecimentos Literários que, ainda era José da Silva Lisboa.

Apesar de garantido na constituição, mas sem uma regulamentação do direito, a insegurança legislativa criada com debates infindos na Assembleia Geral e no Senado impediu um melhor e maior espalhamento das luzes naquele período. O novo pacto social não caminhava, ou caminhava sem rumo, sem prioridades, sem nexos.

Foi assim, nesse tom moroso e impeditivo, que o visconde de Cairu participou dos pareceres, das discussões e das intervenções nos projetos de lei sobre educação no início do Império. No Poder Legislativo, participando das comissões; no Poder Executivo, na função de Diretor dos Estabelecimentos Literários, agora ligado ao Ministério e Secretaria dos Negócios do Império.

2.2.2 A Comissão de Instrução Pública do Senado

A primeira legislatura do Senado do Império examinou o Projeto de Lei das Primeiras Letras vindo da Câmara dos Deputados. Não encontramos nos acervos pesquisados o parecer da Comissão de Instrução Pública e Negócios Eclesiásticos acerca do assunto.

Mas, quem participava da Comissão de Instrução Pública no Senado? Como vimos: o Senador padre José Caetano Ferreira de Aguiar, o Senador padre Francisco dos Santos Pinto e José da Silva Lisboa, desde 1826, barão de Cairu.

De acordo com informações do Senado Federal (2015), o padre José Caetano Ferreira de Aguiar era senador pela Província do Rio de Janeiro. Filho de Caetano Ferreira de Aguiar e Maria Tereza de Jesus. Formado em Cânones pela Universidade de Coimbra. Encontramos menção ao seu nome também como Juiz de Fato⁴³, numa convocação de 14 de outubro de 1825 dos sessenta juízes de fato para julgar uma causa de abuso de liberdade de imprensa. (DIÁRIO FLUMINENSE, 1825, p. 367-368). Não localizamos sua data nem local de nascimento. Sua morte se deu a 27 de julho de 1836, na cidade do Rio de Janeiro.

Porém, o mais intrigante é como explicar o Padre José Caetano como Senador pela Província do Rio de Janeiro. Lembremo-nos do que foi dito anteriormente: o Imperador foi o Grande Eleitor do Senado. O Padre José Caetano havia disputado as eleições pela Província de Goiás e indicado em sua lista tríplice. A Província de Goiás teria direito a um senador apenas e o padre não foi o primeiro da lista. O que para o Imperador não queria dizer muita coisa. Quem explica o fato é o escritor e senador João Manuel Pereira da Silva (1817-1898) em seu livro, *Segundo Período do Reinado de D. Pedro I no Brasil: Narrativa histórica*, publicado em 1871 pela livraria Garnier do Rio de Janeiro. Vejamos, na prática como funcionava o poder discricionário do Imperador na escolha para o Senado:

⁴³ Encontramos seu nome listado entre os Juízes de Facto do Conselho de Jurados para Excesso da Liberdade Imprensa no *Almanak do Rio de Janeiro* para o ano de 1827 (p. 121-124) e na Cúria Episcopal era Previsor e Juiz dos Casamentos. Morava na Rua dos Ourives, 117. (idem, p. 53).

A lista tríplice de Goyaz compunha-se do conde de S. João da Palma, do general José Joaquim Curado, e do Padre José Caetano Ferreira de Aguiar: cada um d'elles obtivera cerca de cento e vinte votos accordes da província, o que exprimia quase unanimidade dos eleitores. Escolheu o imperador ao Conde da Palma pela província de S. Paulo, em cuja lista se incluíra também seu nome. Exerceu seu direito em favor do Padre José Caetano, tirando-o da lista do Rio de Janeiro [...] (SILVA, 1871, p. 35).

O outro senador que comporá a Comissão de Instrução Pública e Negócios Eclesiásticos foi o padre Francisco dos Santos Pinto. Segundo dados do Senado Federal (2015) era o único senador a que tinha direito a Província do Espírito Santo. Formado em Teologia e Filosofia, faleceu em 3 de abril de 1836. Figura inexpressiva no Império não se produziu nenhuma informação sobre o Senador. Porém, essa foi a regra de D. Pedro I. Cercou-se de inexpressivos sacerdotes, porém conservadores fazendo-os senadores e uma maioria de recém nobilitados, que lhe desse o apoio necessário à manutenção do Império.

Os dois senadores que compuseram com Silva Lisboa a Comissão de Instrução Pública do Senado, aparentemente, e apesar da idade, não traziam muita experiência na questão da educação posta pela sociedade da época. É possível que, por serem sacerdotes, fossem também professores. Porém, isso não diz do engajamento nas discussões sobre educação. Provavelmente, por isso, não obtivemos muitos registros dos fazeres desta comissão. Nada se sabe de suas vidas políticas, nem de suas vivências junto à Corte.

Pesquisando nos *Anais do Senado*, no *Diário da Câmara dos Senadores* e nos jornais da época, não encontramos um parecer sequer sobre a Lei de Primeiras Letras. Nenhuma manifestação dos senadores que compunham a Comissão de Instrução Pública e Negócios Eclesiásticos. Em suma: ousamos afirmar que não houve pareceres importantes da Comissão de Instrução do Senado sobre o Projeto de Lei. O mesmo foi debatido e votado diretamente em plenário.

2.2.3 A Lei das Escolas de Primeiras Letras

O *Diário da Câmara dos Deputados à Assembleia Geral Legislativa do Império do Brasil*, em sua sessão de 16 de junho de 1826, sob a presidência do Sr. Monsenhor Pizarro apreciou o “Projecto de Lei sobre a Instrucção Publica, organizado pela respectiva Commissão” [de Instrução Pública] (DIÁRIO DA CÂMARA, 1826, p. 413). Antes da leitura, algumas pistas nos mostram o caminho que a ideia percorreu até chegar à Comissão de Instrução Pública. Na negativa de assinar o parecer do Deputado Ferreira França propondo-se a expor suas opiniões em separado, durante os debates do projeto, deixa transparecer o caminho da ideia. De início,

[...] Propoz-se a esta Camara o plano do *Sr. Stockler*"; disseram os Membros da Comissão que o aprovavão, mas a Camara não o quis, pelo modo como foi apresentado, e mandou formar um Projecto de Lei sobre ele. O *Sr. Januário da Cunha* teve o trabalho de fazer este Projecto, mas eu não concordo na fôrma, em que ele está feito; discordo em muitas cousas..." (DIÁRIO DA CÂMARA, 1826, p. 413, grifo do autor).

A ideia de um plano para a educação no Brasil Império vem desde o Reino de D. João. Como vimos, Garção Stockler apresentou um plano que era um melhoramento do plano anterior, apresentado em 1799, ao reino português, época ainda de Brasil Colônia e que não se pensava ainda no concerto que houve para a independência e soberania do país. É possível crer que as divergências do projeto apresentado por Januário da Cunha Barbosa não fossem tão distantes assim de Garção Stockler, talvez apenas no custo, na medida em que a Academia de Ciências de Lisboa acusou o alto custo da proposta como impedimento para a sua implantação no reino.

Segundo o Deputado Ferreira França, o projeto de Garção Stockler foi proposto à Comissão de Instrução Pública que o aprovava, provavelmente com ressalvas, Cortes e recortes, emendas e outros artifícios de adaptação, porém no seu cerne já representava o ideal de educação que se pensava para o Império. Ou seja, a proposta ainda servia aos interesses de brasileiros na Câmara dos Deputados. Como a Câmara não o quis, mostra-nos o antagonismo de outros grupos que também pensavam a educação e que não participavam diretamente da Comissão de Instrução Pública. O Deputado Ferreira França parece-nos ser uma voz solitária na Comissão, mas não o foi na Assembleia sobre esse assunto. De imediato avisa que não concorda com a forma do Projeto. Ao longo do debate, foi possível identificar alguns desses nomes. O Deputado Januário da Cunha Barbosa foi o autor desta proposta.

Algumas questões devem ser colocadas: quem compõe a Comissão de Instrução Pública em 1826? Qual o perfil dessa Comissão? Compunham a Comissão os Deputados Cônego Januário da Cunha Barbosa, o padre José Cardoso Pereira de Mello e o médico Antônio Ferreira França. O primeiro do Rio de Janeiro, os dois últimos da Bahia.

O primeiro, relator da proposta

Nascido no Rio de Janeiro em 1780, Januário da Cunha Barbosa, perdeu os pais muito cedo e foi criado por um tio paterno, que cuidou de sua formação escolar e religiosa. Januário ordenou-se em 1803, assim que atingiu a idade necessária para tal. Em 1808, com a transferência da Família Real para o Brasil, foi nomeado Cônego da Capela Real (posteriormente Capela Imperial), tornando-se pregador régio. Desde então, até o fim de sua vida, aos 66 anos,

transitou ininterruptamente – quase sempre de forma harmoniosa – pelos altos escalões da política e da intelectualidade brasileiras (JORDÃO, 2010, sp.).

O Cônego Januário da Cunha Barbosa foi um dos mais importantes nomes do Império no seu tempo. Foi orador de púlpito, de parlamento, escritor, compilador, jornalista, pesquisador, intelectual dos mais brilhantes perante seus contemporâneos agindo e influenciando em todas as áreas da cultura brasileira.

Não sabemos as razões de sua escolha para a Comissão, mas muito provavelmente o foi pela importância que os sacerdotes dão à instrução. O seu projeto inicial nos dá uma ampla visão do que seria um sistema de educação completo, com quatro níveis de ensino e as instruções legais necessárias para se compor uma lei geral de educação no Império. O projeto do Cônego Januário padecia dos mesmos problemas do projeto de Garçon Stockler. Era muito caro, inexecutável. Chegou ao Senado totalmente mutilado na forma da Lei das Escolas de Primeiras Letras como a conhecemos. Sofreu pouquíssimas alterações e nenhuma delas significativa.

Os debates no Senado foram pífios. Parece-nos que nada interessava aos Senadores pela morosidade e displicência com que olharam a lei. Estava praticamente pronta. Na sessão de 14 de agosto de 1827 o projeto de lei sobre a criação de Escolas de Primeiras Letras nas províncias do Império que havia sido remetido da Câmara dos Deputados entra em primeira e segunda discussão. Os debates nesse dia limitaram-se aos artigos primeiro ao décimo.

O Senador Antônio Luiz Pereira da Cunha, marquês de Inhambupe, abrindo os debates, acreditava que “[...] este negócio recomenda-se por si mesmo, e não he necessário demonstrar a precisão do estabelecimento destas Escolas” (BRASIL, 1827, p. 463). Ainda como um preâmbulo da discussão, o Senador Luiz Antônio Monteiro de Barros, visconde de Congonhas lembra quando ocupou a presidência da Província de São Paulo e fala do baixo salário dos professores e dos remédios que providenciou na província para amenizar a situação, mas impedido que foi pela lei – ou pela falta dela - de melhorar a instrução pública. Afirmava que “[...] cinquenta mil réis annuaes não he quantia que convide a ninguém para se dedicar a tal exercício” (BRASIL, 1827, p. 463), mas ofereceu os mesmos valores ao bispo para que “[...] houvesse de convidar os Parochos, e mesmo os Coadjuutores das Freguezias, a fim de que tomassem a obrigação de dar Escola” (BRASIL, 1827, p. 463) aos meninos, acrescentando-os à cômputo anual que recebiam do Estado.

Diante da fala do visconde de Congonhas, abriu-se mais uma vez a discussão sobre os salários dos professores⁴⁴, que o Projeto de Lei fixava em 150\$000 (cento e cinquenta mil réis) anuais. Para o senador Gomide “[...] Este objeto he da maior importância. Depois do alimento, a instrucção he a coisa mais necessária á mocidade, e por isso estou em que os Mestres devem ser bem remunerados” (BRASIL, 1827, p. 464) e propõe uma fórmula que alia o mínimo exposto na lei a um critério de produtividade acreditando poder assim atrair professores para o ofício e premiá-los pela quantidade e excelência. Assim ficou a emenda do senador Gomide:

150\$000 réis será o ordenado geral ate 30 discipulos; de 40 para cima, mais a quarta parte; de 50 para cima, o dobro, e na mesma proporção aonde os Ordenados já são maiores que 150\$000 réis. – Salva a redacção. – *Gomide* (BRASIL, 1827, p. 464).

Nesta fórmula, o professor receberia um piso salarial anual de cento e cinquenta mil réis podendo atingir um salário anual de trezentos mil réis. Desde que, para isso, cuidasse de mais meninos do que o habitual. Para aquelas situações em que o professor recebia menos que o piso proposto – caso da província de São Paulo, exposto anteriormente – a lei era favorável. Mas, a emenda encarecia, onerava em muito os cofres públicos quando propõe “[...] na mesma proporção aonde os Ordenados já são maiores”. Aplicada a fórmula, em algumas situações, alguns professores chegariam a 600\$000 (seiscentos mil réis) anuais. É contra esse cálculo que os senadores argumentarão contrários à emenda do senador Gomide.

Em oposição ao senador Gomide, o senador Oliveira vota no artigo e rejeita a emenda. Na sua argumentação, o modelo de pagamento proposto por Gomide “[...] vai privar os Presidentes de poderem proporcionar os ordenados segundo as localidades” (BRASIL, 1827, p. 464) na medida em que os mestres das cidades e vilas mais populosas teriam mais alunos, e se aplicada a fórmula, chegariam a 300\$000 (trezentos mil réis) enquanto a lei previa até 300\$000 (trezentos mil réis) independentemente da quantidade de alunos. Na outra ponta, vilas e freguesias pobres onde um número menor de professores teria um número maior de alunos, mas não teriam dinheiro suficiente para efetuar os pagamentos conforme a emenda, mesmo com o merecimento do professor. Porém, para o marquês de Inhambupe essa era uma questão de fácil resolução, como qualquer questão de despesa com a educação da mocidade, “[...] huma vez que a Constituição garantio a instrucção primaria, e gratuita. A despeza forçosamente há de

⁴⁴ A Sessão do Senado de 30.06.1827 já havia apreciado a questão salarial dos professores de primeiras letras em que o senador Carneiro de Campos considera que “[...] esta Resolução é a mais justa que póde haver, porque estes ordenados dos mestres de escola não compensa *o insano trabalho de soffrer meninos*” (BRASIL, ANAIS SENADO, 1827, p. 334, grifo nosso). A resolução foi enviada à sanção imperial em 2 de julho de 1827 fixando o piso dos professores em 150\$000 réis anuais (idem, p. 344).

fazer-se, tenham, ou não as Provincias os meios necessários para ella” (BRASIL, 1827, p. 466). Boa solução, porém, nunca implementada.

Ao mesmo tempo que se falava em valores necessários para estimular os “Mestres hábeis” para as crianças, discutia-se que o valor de 150\$000 era insuficiente para a manutenção de um homem e sua família. Concluindo, o marques de Inahmbupe, que os ordenados “[...] insignificantes, não convidão ninguém a dedicar-se a tão improbo trabalho: assim sem augmentarmos esse ordenado, e darmos algumas outras providencias, nada poderemos conseguir” (BRASIL, 1827, p. 464). A discussão do artigo demonstra a contradição entre o louvor e a necessidade da educação e do professor para o melhoramento da nação, mas mostra os limites que uma visão economicista da educação, vista como despesa e não investimento do Estado, coloca para o parlamento.

Entrando em discussão o artigo quarto entende o Senador José Egydio Alvares de Almeida, o marquês de Santo Amaro que “[...] o método que se há de seguir nas Escolas, que he o método de Lencaster para todas ellas” (BRASIL, 1827, p. 464-465) é impossível de se cumprir, na medida em que não existem professores em quantidade suficiente no país para a promoção de tal método. Assim, a lei ficaria prejudicada uma vez que elegeu um método sem a devida preparação dos professores. Ou, que deve o Império prepara-los para que se cumpra a lei. Elogiando o artigo, o senador Costa Barros lembra que o método foi exigido apenas para as capitais das províncias e nos demais lugares onde fosse possível se estabelecerem. Para o Senador Manoel Alves Branco, marquês de Caravelas, o problema não era uma questão de valores – acreditava que a despesa seria pequena – mas, a falta de mestres que soubessem ensinar por aquele método. Por isso, a lei exigia o método para as capitais. Os demais lugares continuariam com o velho método de ensino. O marquês de Caravelas ainda pondera da impossibilidade de se cumprir a lei daquela maneira, apesar da mesma prever um tempo de adaptação ao novo método. A impossibilidade se dava de duas formas: primeiro, os esprofessor que não soubessem o método “[...] irão instruir-se em curto prazo nas Escolas das Capitaes”, (BRASIL, 1827, p. 465) às suas expensas, uma vez que a lei não prevê nenhum investimento na formação desse professor; segundo, quem substituiria esses professores na medida em que “[...] nem para essas mesmas Escolas das Capitaes haverá Professores” (BRASIL, 1827, p. 465).

O Senado não discutiu a lei em seus princípios. A versão que fora enviada pelos Deputados foi praticamente aceita pelos Senadores. Em 27 de agosto de 1827, o projeto entrou em terceira e última discussão. Em setembro, após acordo com a Câmara dos Deputados foi

enviada à sanção do Imperador. Em 15 de outubro de 1827 a lei foi sancionada e tornada pública. Porém, nada de mais significativo, da parte do Estado, aconteceu na educação do Império. Nenhum entusiasmo da parte dos governos que se seguira, nenhuma iniciativa oficial que aumentasse substancialmente o número de escolas ou aulas públicas. O assunto era recorrente nos pedidos feitos pelo Imperador nas suas Falas do Trono. Porém, a Assembleia não conseguia responder à altura, nem ao Imperador, nem ao povo.

2.3 A Educação nos jornais – 1821-1835

A imprensa brasileira, no seu nascedouro, foi extremamente pródiga nas notícias, análise e incitação de seus leitores no debate sobre a independência, do modelo de Estado a ser implantado no Brasil, na discussão sobre a autonomia das províncias e soberania do poder central. Pródiga em críticas, como de fato é sua função, a imprensa sempre teve o papel de conduzir a opinião pública, opondo-se ao Estado e ao Governo sugerindo também reflexões sobre as funções do primeiro e sobre os atos do segundo.

Caberia também à imprensa fazer, no início do século XIX, o papel da crítica e oferecer sugestões para os sistemas que estavam se instituindo por meio da Constituição de 1824 e das leis complementares que vinham surgindo? Cremos que sim, porém o que vimos em relação à educação nas primeiras letras foi de uma insipidez que demonstra como o assunto não interessava àquela elite. Não era um assunto que lhes afetava diretamente na medida em que seus filhos continuavam em suas aulas particulares com os melhores professores e, depois, eram encaminhados à Europa para os seus cursos superiores. As poucas propostas veiculadas na imprensa também versavam sobre o ensino superior.

A educação das outras classes não interessava aos jornais nem no momento em que se discutia a Constituição nem depois nas legislaturas seguintes que discutiram as leis necessárias para iniciarmos a construção de um sistema educacional. No tocante à educação, a imprensa funcionou mais como um espaço de reverberação da Assembleia Constituinte, e depois da Assembleia Geral e do Senado, copiando-lhe as decisões do que propondo algo diferente para a educação no Brasil.

Os acontecimentos cotidianos da prática escolar noticiados pela imprensa demonstraram, de fato, o desconforto dos professores e da população ao que se vinha legislando na Assembleia,

porém nenhuma proposta contrária ao modelo que vinha se instalando foi apresentada. O debate sobre a Lei não aparece nos jornais com a ênfase e importância que gostaríamos que tivesse aparecido.

O que tivemos foi a sugestão de formação das Academias de Ciências veiculada por meio da publicação da *Sabatina Familiar dos Amigos do Bem Comum* (1821), de José da Silva Lisboa; o jornal *A Nova Luz Brasileira*, um jornal jacobino⁴⁵, que apresenta uma proposta, mas que não acrescenta nenhuma novidade quanto à obrigatoriedade de uma legislação que proporcionasse uma educação pública e popular; o que mais se sobressai na imprensa da época foi o apelo dos leitores em relação ao Método de Lancaster, que acaba por ser incorporado à Lei das Escolas de Primeiras Letras como método oficial de ensino; e, por fim, as notícias de uma prática de ensino desastrosa e desastrada, violenta e indisciplinada da educação de meninos na Corte.

2.3.1 A *Sabatina Familiar dos Amigos do Bem Comum*

A maior preocupação de Silva Lisboa era o aparelhamento do Estado com a formação de seus quadros. Não que se furtasse ao debate sobre as primeiras letras, que considerava de indispensável valor para a nação, porém o que mais encontramos nos debates públicos são suas ideias sobre as Academias e Universidades necessárias ao país.

Durante o processo de Independência, sentindo “[...] renovar-se o ardor juvenil depois da Nova Ordem Política começada em Portugal” (SABATINA ..., 1821, p. 12), portanto, após a convocação das Cortes Gerais, Silva Lisboa publicou a *Sabatina Familiar dos Amigos do Bem Comum*, de dezembro de 1821 a janeiro de 1822, um panfleto que não chegou a uma conclusão e cuja finalidade era desenvolver nos homens o desejo pelo ressurgimento das Academias como forma de congregar homens ilustrados e espalhar as luzes.

A proposta, uma peça literária em forma de diálogos, era um convite ao altruísmo liberal de um homem de luzes aos homens de boa vontade da sociedade. Não foi apresentada, como

⁴⁵ O termo *Jacobino* é uma referência aos revolucionários franceses representantes do Terceiro Estado que se reuniam no Convento de São Tiago, dos dominicanos de Paris (Tiago ou Jacobus, em latim, daí, jacobino, nome dado pelos seus adversários). Durante a Revolução Francesa sentaram-se à esquerda na Assembleia Geral e aliados aos *sans-cullotes* eram intransigentes e ardorosos defensores da ideia republicana. No Brasil do Primeiro Reinado, o termo era usado pejorativamente para se referir aos liberais exaltados, mais próximos das revoltas populares e de um ideal de Federação. No Brasil da República, o termo voltou a ser usado, porém não mais de forma pejorativa, mas com forte valor político representativo das lutas populares do período, engendrado pelos militares de Benjamin Constant e Floriano Peixoto.

não deveria ser, como um projeto de lei ou algo que o valha, mas em forma de panfleto distribuído àqueles interessados.

Silva Lisboa em sintonia com os últimos acontecimentos conclama os amigos a pensar a educação e assim justifica o seu chamado:

A adoravel Providencia nos concedeo a fortuna de ver estabelecida no Reino Unido huma *Monarchia Constitucional*, e o haverem as Côrtes de Lisboa decretado nas *Bases da Constituição*, não só a *Igualdade de Direitos* de todos os subditos da Coroa Fidelissima em ambos os Hemispherios, mas tambFoim o Provimento da *Instrucção Publica*, abrindo a estrada da Honra aos talentos e virtudes. Em quanto pois há tempo, cooperemos á este bem, quanto estiver em nossas faculdades. Cada hum de nós tome a Cadeira nesta Meza redonda, e dirija as Leituras e Conversações na Sabbatina em que se tratar da materia dos seus especiaes estudos (SABATINA ..., 1821, p. 12, grifos do autor).

Foi uma convocação à sociedade. Como vimos, Silva Lisboa também acreditava na necessidade de se construir um novo pacto e de nele pactuar a educação. Foi na *Sabatina Familiar dos Amigos do Bem Comum* (1821), o registro de um encontro fictício com ares de literatura e propaganda, que Silva Lisboa expôs à sociedade o seu pensamento educacional. De imediato, anuncia a igualdade de direitos e o provimento da instrução pública como os principais pilares da nação. Considera os mesmos a condição necessária para que os talentos e virtudes sejam postos ao serviço da nação e do Estado. Esse é um preceito caro ao liberalismo que, ao igualar e educar os cidadãos, pretende que estejam aptos ao serviço de todos criticando uma das marcas do Antigo Regime, que era a ascensão pela nobreza de sangue. Para Silva Lisboa, a educação era uma questão de vida ou morte, exposta na divisa da sociedade e que balizará a constituição das sabatinas: “Vida sem letras he morte” (SABATINA ..., 1821, p. 16).

Antecipa aos seus leitores o Plano de Curso das Sabatinas. Ali se estudará Elementos da Moral e Religião, da Ciência do Espírito, da Filologia, da Ordem Social e a Literatura, além das notícias do país e do estrangeiro (SABATINA ..., 1821, p. 12). Participar e promover esses encontros de estudo confirma o seu ideal de “[...] serviço à Pátria com honesto descanso, sem inerte ocio, [para] fazermos Leituras e Conversações sobre os oportunos expedientes da Liberal Educação da Mocidade” (SABATINA ..., 1821, p. 1).

Suas personagens fazem advertências e vão colocando em cena os temores de Silva Lisboa. Na opinião de Eleuthério, apesar do contentamento com a Constituição, os céus estão nublados na medida em que “[...] muitos entendimentos se desorientarão do rumo da razão, e os olhos se fitão á alvos de ambição” (SABATINA ..., 1821, p. 14) em que não se vê interesse

nos estudos. Com forte conotação moral, Silva Lisboa critica aqueles que não tem olhos para o futuro: “[...] Dinheiro, e Poder são presentemente (mais que nunca) os objetos de quase-geral ancia e estima” (SABATINA ..., 1821, p. 14) e anuncia os tempos “[...] da renhida luta contra a Authoridade e a Liberdade, tanta gente querendo mandar, e mui pouca obedecer?” (SABATINA ..., 1821, p. 14). Silva Lisboa vai, assim, situando o seu leitor no seu projeto. A falta de educação de si e do povo é o alimento daquele que luta contra a civilização representada pela autoridade e liberdade, com cada um sabendo o seu lugar de mando e de obediência.

Crisostomos, outra personagem, reafirma a necessidade da educação como orientadora dos desvios distraindo o público de “[...] phantasias perigosas, [chamando] a sua atenção aos interesses do Bem-Comum” (SABATINA ..., 1821, p. 14-15). O tumulto em que se encontra a sociedade provavelmente impedirá o povo de ouvir o autor das *Sabatinas* nesse momento, porém, isso não era motivo de desistência: basta guardar o resultado de suas reflexões e reservar “[...] a publicação dos nossos trabalhos para melhor Quadra” (SABATINA ..., 1821, p. 14-15).

Quando seria esta melhor quadra? Silva Lisboa sabe da necessidade de um projeto educacional para esse povo que se quer livre, mas tem total ciência da dificuldade de se levar a cabo um projeto dessa envergadura. Antes, já havia anunciado que as constituições apenas preparam o povo para novos tempos, mas que era preciso educá-lo para esses novos tempos. A melhor quadra se apresentou com a Constituição de 1824: nesse momento Silva Lisboa apresentou sua *Constituição Moral*, como já vimos. Concomitante à Lei das Escolas de Primeiras Letras sai o livro *Escola Brasileira*. Para ele, já idoso, a melhor quadra já teria chegado.

Se a falta de educação priva o povo do entendimento do que é Autoridade e Liberdade era preciso chamar-lhe à razão e apresentar-lhe as virtudes cívicas desse novo cidadão. O personagem Atanásio mistura-se a uma longa citação de Montesquieu, no *Espírito das Leis*, em que fica clara a visão de educação para Silva Lisboa. É uma relação política direta onde uma autoridade esclarecida garante a liberdade e a felicidade de todos. Vejamos:

Não he indifferente que o povo seja esclarecido. Os prejuizos dos Magistrados começarão por ser os prejuizos da Nação. Em tempo de ignorancia, não se tem duvida alguma, ainda quando se fazem os maiores males; e em tempos de luz, treme-se, ainda quando se fazem os maiores bens. Sentem-se os abusos antigos; vê-se a necessidade da sua reforma, porém ainda mais se temem os abusos da mesma reforma. Deixa-se persistir o mal, se se teme o peor; deixa-se de se fazer o bem, se se duvida do melhor. Se eu pudesse fazer, que os que mandão, augmentassem os seus conhecimentos sobre o que devem ordenar; e que os que obedecem, achassem hum novo prazer em ser subordinados,

considerar-me-hia o mais feliz dos mortaes. Procurando instruir os homens, he que se póde praticar a virtude que comprehende o bem de todos. Em fim, como não nos propomos divulgar systemas aérios, mas sómente (por assim dizer) *naturalizar* neste paiz as sãs doutrinas dos mais abalizados Mestres da Republica das Letras, he de esperar que os cordatos tenham indulgencia á nossa boa vontade. Já não estamos na era do Cantor das Lusiadas (Cant. X Est. 145)⁴⁶ (SABATINA ..., 1821, p. 15-16).

Numa nação esclarecida não existem prejuízos para nenhuma das partes, governantes e governados, pois que cada um sabe o seu lugar na sociedade. A virtude da Autoridade está em repelir e não repetir os abusos reformando a sociedade, e não duvidando daquilo que era melhor para todos. Só o conhecimento traz essa clareza. A suprema felicidade, não apenas do autor, mas da sociedade em geral está em saber, o governante, o dever de sempre aumentar o seu conhecimento sobre o que deve ordenar e dos subordinados no prazer em obedecer, ou seja, “[...] procurando instruir os homens he que se pode praticar a virtude que comprehende o bem de todos” (SABATINA ..., 1821, p. 15-16).

Foi assim que Silva Lisboa expôs e esclareceu-nos sobre o seu projeto de educação: conhecimento para os que mandam saber organizar a sociedade; conhecimento para os que obedecem saber porque devem obedecer.

Estamos falando, no primeiro caso, de conhecimentos úteis e necessários à administração do Estado e ao governo da sociedade. Uma administração e uma distribuição de justiça racional e científica baseada no máximo de pesquisa e informação acerca das riquezas do país e das capacidades do povo. Essa era a vida de Silva Lisboa desde que passara pela Universidade de Coimbra. Esses eram os homens preparados pela Universidade de Coimbra.

No segundo caso, o povo esclarecido conhece o seu lugar na sociedade em que vive. Sabe da necessidade da autoridade e não se deixa enganar por superstições e fantasias. Conhece as virtudes cívicas que concorre para o bem de todos servindo a educação para naturalizar as mais

⁴⁶ Assim diz Camões na Estrofe 145 do Canto X:

Nô mais, Musa, nô mais, que a Lira tenho
 Destemperada e a voz enrouquecida,
 E não do canto, mas de ver que venho
 Cantar a gente surda e endurecida.
 O favor com que mais se acende o engenho
 Não no dá a pátria, não, que está metida
 No gosto da cobiça e na rudeza
 Dũa austera, apagada e vil tristeza.

sadias e melhores doutrinas e, para isso, melhor começar a entender a “[...] ORDEM SOCIAL, sem que nem Moral e Religião, nem Subsistencia e Sciencia podem existir” (SABATINA ..., 1821, p. 18). Assim, a expressão ordem social tem dupla conotação: ordem já estabelecida, ordem que se deve manter.

Continuando sua proposta, Silva Lisboa lista as academias surgidas em quase todos os países da Europa demonstrando o serviço prestado por elas no espalhamento das luzes em suas respectivas sociedades. Demonstra como suas divisas são verdadeiros caminhos a serem trilhados. Das primeiras críticas que as *Sabatinas* sofrem do público leitor, Silva Lisboa refuta com os exemplos mais à mão: os escritos de Jeremy Bentham e sua influência nos planos educacionais da Rússia, Estados Unidos e nas Cortes Portuguesas, em Lisboa. Em suma: a Inglaterra era o exemplo a ser seguido e a sua força refutava as críticas porventura existentes.

A literatura e a educação torna os homens civilizados e polidos. As academias melhoraram “[...] a Linguagem da França, então mui rude” (SABATINA ..., 1821, p. 28); nos reinos da Sardenha e de Nápoles, estenderam ao “[...] Povo o gosto de saber, e os Soberanos [...] o zelo de promoverem os conhecimentos uteis em vasta esphera [...]” (SABATINA ..., 1821, p. 30); na Espanha, “[...] ellas tem muito cooperado a sostener o espirito publico do Paiz para completar a sua Regeneração Política” (SABATINA ..., 1821, p. 32); em Amsterdam, a

[...] Sociedade da Utilidade Geral [vem] para promover a virtude, e corrigir os costumes, espalhando pelas classes inferiores do Povo, particularmente da Mocidade, Livros proprios para instrucção e divertimento á mui barato preço (SABATINA ..., 1821, p. 35).

Silva Lisboa não transfere, de imediato, essa competência para o Estado. O Estado deve, porém assegurar a ordem e a liberdade dos cidadãos para que livres e ordeiros possam desenvolver suas virtudes e talentos. Por isso, acredita que a busca do conhecimento, das luzes deve ser um ato espontâneo e de boa vontade dos homens em sociedade. Vai demonstrando esse protagonismo dos homens de letras dos outros países que deve servir de exemplo aos de cá. Membro da Sociedade de Filosofia da Filadélfia foi-lhe oportuno citar os Estados Unidos. Não como um exemplo inédito, mas por ter seguido os caminhos seguros da Inglaterra, o Estado-pai. Segundo Silva Lisboa, a Filadélfia de Willian Pen seguiu à risca o conselho de que se “[...] não olhasse à despeza na Educação, dizendo, que nisso, *Tudo o poupado era perdido*” (SABATINA ..., 1821, p. 37-38, grifo do autor).

Essa atitude da sociedade, independente do Estado, foi reforçada com o exemplo de Benjamin Franklin que, “[...] com os seus estudos da Physica e da Politica, chegou a saber tirar o raio da atmosphaera, e o sceptro da tyrania” (SABATINA ..., 1821, p. 37-38), com amigos fundou uma sociedade literária e abriu uma Livraria Pública. Ali também, em plena Guerra de Independência, “[...] se fundou huma Universidade por Acto do Congresso; e se tem depois multiplicado as Sociedades Literarias, e *Escolas Publicas por contribuições patrioticas*” (SABATINA ..., 1821, p. 37-38, grifo nosso).

Por fim, já no seu número 4, Silva Lisboa afirma que

As Universidades, Academias, e outras Instituições de immediata criação dos governos, sendo bem constituídas na verdade são os Palladios da Soberania das Nações; humas por ensinarem, e outras por inquirirem e extenderem em vasta esphera, os conhecimentos uteis, publicando, por via do Prelo, as suas Obras, e Memorias, ou as que chamão *Transacções*, e *Actas*. Então as Sociedades Literarias particulares bem se abrigão á sombra dessas Grandes Corporações, as quaes se assemelhão ás Estrellas da primeira grandeza, que, brilhando em viva luz propria nas Constellações do Empyreo, illuminão os astros inferiores sem eclypsar seu esplendor reflexo (SABATINA ..., 1821, p. 38).

Demonstra o valor da competição na busca pelo conhecimento, “[...] por candida emulação de excellencia” (SABATINA ..., 1821, p. 38) como ferramenta para tornar melhor os estudos. Reforça a ideia de independencia em relação ao tesouro público não competindo “[...] com os Estabelecimentos de Dotação Soberana” (SABATINA ..., 1821, p. 38) e impedindo o “[...] monopólio das doutrinas” (SABATINA ..., 1821, p. 38).

Assim também pensava Condorcet. Para o nobre francês, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquês de Condorcet (1743-1794), essas sociedades “[...] são necessárias à instrução, não das crianças, mas dos homens” (CONDORCET, 2008, p. 129), cujo objetivo era “[...] aumentar as luzes, ampliar a massa das verdades comuns” (CONDORCET, 2008, p. 130), “[...] aperfeiçoar teorias, multiplicar as observações, ampliar os métodos” (CONDORCET, 2008, p. 133) e sentenciar, afirmando a independência dessas sociedades: “As sociedades científicas não têm necessidade do poder público para se formar. O poder público as reconheceu, não as criou” (CONDORCET, 2008, p. 137).

O número 5 das *Sabatinas* era um número de despedida e inconcluso. Datado de 5 de janeiro de 1822, já havia no ar as movimentações das Cortes e a resposta de D. Pedro, consagrada no dia do Fico, em 7 de janeiro de 1822. Era o tempo de se dedicar à Política.

2.3.2 A *Nova Luz Brasileira*: política jacobina e educação conservadora

Seguindo a linha dos periódicos, percebemos que a Instrução Pública, de uma forma geral não era mesmo um assunto em pauta. Pelo entender dos contemporâneos de Silva Lisboa, havia coisas mais urgentes a serem tratadas e, no modelo de D. João VI, a educação vinha caminhando. Ao instituir o cargo no qual Silva Lisboa vinha agindo, a direção dos Estabelecimentos Literários e Científicos, não se propoz nenhuma revolução – ou sequer evolução – no sistema educacional brasileiro, apesar de não podermos ainda chamá-lo Sistema.

Apenas *A Nova Luz Brasileira*, o jornal de Ezequiel Corrêa dos Santos, tecendo uma resposta aos rasgados elogios que *O Imparcial* publica quanto aos feitos de D. João VI, faz um balanço muito próximo do que nos tem evidenciado as fontes consultadas e afirma que em seu período de governo o Rei

Conservou o Brasil inteiro na estupidez, de sorte que não só nunca consentio universidade e letras maiores; mas até nem mestres de primeiras letras estabeleceu, só a fim de nunca sairmos da ignorância, barbaridade, e letargho em que jazíamos, e de trabalhar-mos como captivos para os desperdícios, luxo, e vaidade de huma Corte de vadios e traidores, &c. Responda o *Imparcial* que se póde dizer – “*que tantos bens fez aos Brasileiros*” (NOVA LUZ BRAZILEIRA, 1830, p. 183)?

O *Compilador Constitucional Político, e Litterario Brasiliense*, em seu número 8, de 23 de fevereiro de 1822, também nos ajuda a construir o panorama da educação à época da Independência. Começa por elogiar a educação, desenvolvendo um pouco mais a visão da *Nova Luz Brasileira*, remete à dificuldade dos pais educarem os meninos aos próprios meninos e aos seus pais. Ou seja, em princípio não era um problema do Estado e seu Governo, mas da família que não constrói aquela primeira socialização necessária ao indivíduo. Ou o faz de forma errada.

Assim como huma das couzas mais uteis e precisas na sociedade he a educação da Juventude, assim também he ella huma das coisas mais desprezadas, e em abandono nesta Corte do Rio de Janeiro; E com effeito huma mocidade infrene pelas ruas onde, estando juntos atropelão as Leis da civilidade, e da decencia; huma mocidade, que ao esperar á entrada das Aulas ataca com cassoada, e algazarra a quem passa, sem respeito à boa ordem; huma mocidade que tudo faz por moda, e corrupção (exceptuamos disso os que o merecem), e que não cuida em aprender; sem que todavia a maior parte dos Pais de Famillias attentem pela correcção de taes vicios; eis o que se vê tão diariamente, que até já se não estranha ou *já calejou*, como lá dizem.

Se lançarmos as vistas ás Aulas de Primeiras Letras, onde recebe instrucção a maior parte do Povo não achamos mais, que confusão, gritaria, e vadiação entre os rapazes; os quaes *em cinco ou sete anos* alli empregados, quasi nada aprendem, menos no ramo de toda a casta de travessura, de que elles são susceptíveis (COMPILADOR....., 1822, p. 6-7).

Não se critica o método adotado por professores, nem mesmo a importância dada pelos pais como um dos principais desmotivadores da juventude para a educação naquele momento. Era apenas uma questão de moralizar o ato educativo de forma a socializar e enquadrar a juventude no modelo de sociedade vigente. Para o *Compilador*, não era culpa dos professores o estado geral da educação na Corte, mas uma soma de desacertos que vinham desde a chegada de D. João ao Brasil.

O primeiro deles era um sistema de punições que impedia a ação dos professores em aplicar correções “[...] que deverião ser applicadas indistinctamente e sem predilecções pelos meninos *d’alta gerarquia*” (COMPILADOR..., 1822, p. 7, grifo do autor) considerados os mais mal-educados justamente pelo abandono dos seus pais na sua criação a “[...] *servis e estupidos creados*” (COMPILADOR..., 1822, p. 7, grifo do autor).

O segundo era o método empregado por alguns professores, tanto nas Primeiras Letras quanto nas Aulas Maiores. Nas Primeiras Letras o sistema de repetição dos pontos estudados assemelhava, segundo o *Compilador*, aos cegos pedintes de Paris, reduzindo os meninos a “[...] automatos cantantes” (COMPILADOR..., 1822, p. 7) sem nada aprenderem de útil às suas vidas. Da mesma forma nas Aulas Maiores, lugar de excelencia para se exercitar o pensamento, um ou outro professor que ousasse algo diferente como, no mínimo ser exato em seus deveres, era “[...] taxado de soberbo d’esdrouxulo, de intractavel, e que quer governar o mundo, e he por tudo isso taxado de *Jacobino* entre elles” (COMPILADOR..., 1822, p. 7, grifo do autor).

O *Compilador* não põe a culpa no Governo, mas na falta de Governo. Na opinião do redator, o problema está no fato de que o governo de D. João destruiu tudo o que a Colônia tinha de melhor legado em termos de educação da mocidade, que eram os Seminários da Lapa e São Joaquim, “[...] *feitos à custa de particulares*” (COMPILADOR..., 1822, p. 7, grifo do autor), reclamando uma mão poderosa que desse socorro à educação. Reconhece, porém, que o rei já havia ordenado, em decreto de 13 de janeiro de 1820, que nomeou um “[...] Pencionario para hir aprender o systema de ensino mútuo, e propaga-lo pelo Reino” (COMPILADOR..., 1822, p. 8, grifo do autor). Porém, o decreto ainda não havia sido executado e o ministro Marcos de Noronha e Brito (1771-1828), o Conde de Arcos, então primeiro-ministro do rei, em 1820, e que deveria executar o decreto, quando interpelado pela sua execução, respondeu solenemente: “[...] *Não tenho tempo para tratar de negocios dessa natureza*” (COMPILADOR..., 1822, p. 8, grifo do autor).

A opinião acerca do abandono dos filhos aos criados e amas de leite é também d'A *Nova Luz Brasileira*. Num seu número extraordinário de 24 de dezembro de 1829, oferecida às senhoras brasileiras apresenta o que considera o “Primeiro passo de reforma da educação da mocidade Brasileira”:

[...] § 1.º Todo mundo sabe, quanto he desacertada a criação e educação dos nossos Meninos em seos primeiros dias, e annos. Si a infancia de nossos Paes Portuguezes era mal dirigida, a nossa ainda he peor, pela mistura dos escravos, os quaes em todo o sentido depravão habitos e costumes, e o proprio idioma; pois que nos communicão suas ideas e barbaridade, desde os primeiros momentos em que se desinvolvem os sentidos, e as potencias d'alma (NOVA LUZ..., 1829, p. 1).

Com rasgados elogios às mães brancas, o jornal acusa a influencia das amas de leite, que desde o berço influenciam negativamente a mocidade, até os criados que acompanham os meninos em suas brincadeiras infantis. A ideia de uma raça pura contaminada por uma raça impura permeava o pensamento de jornalistas acusados de jacobinismo político, presos e processados por abuso da liberdade de imprensa. Assim, *A Nova Luz Brasileira* reflete o exato pensamento da sociedade brasileira: na visão de seus editores e independente da coloração política ou partidária a mistura de raças piorou o Brasil e continuava piorando na medida em que os pais brancos entregavam seus filhos aos cuidados dos negros. Era um mal que assolava a nação, pois essa entrega criava vícios nas crianças “[...] tanto os maiores, como os mais pequenos, sempre em prejuízo dos individuos em particular, e das fucturas familias, e da sociedade em geral” (NOVA LUZ..., 1829, p. 2). Era preciso, pois, cortar esse mal.

O jornal acreditava que era preciso tirar os meninos brancos dessa influencia afastando-os de todo e qualquer contato com os negros. Era possível entender como primeiro passo, a separação total durante a infância criando uma barreira que se estendesse até a vida adulta por meio de uma nova proposta educacional. O jornal percebe o poder que as cantigas, como recurso pedagógico, provocam na educação das crianças. E, dessa constatação, acreditavam que as crianças apenas ouvem “[...] buzões, fanatismo, superstição, terrores e corcundismos” (NOVA LUZ..., 1829, p. 1) além da lascívia, como característica dos negros plantando, nas “[...] tenras alminhas de nossos filhos” (NOVA LUZ..., 1829, p. 1) um modo de vida ruim. O jornal não condena as mães que repetem essas canções, pois que as mesmas foram educadas com a facilidade sonora dos sons e versos, e ouvindo-as e aprendendo-as repetem-nas para seus filhos. Aconselha que as mães e amas – já corrigidas – “[...] entoem canticos, em assentos

amorosos, e ternos [...] que envolvão na letra; e conceito, alguma substancia das doutrinas mais uteis, e necessarias” (NOVA LUZ..., 1829, p. 2) à vida do homem e do cidadão.

O programa proposto pela *Nova Luz Brasileira* defendia que “[...] a boa educação deve começar desde o berço, e findar no tumulto” (NOVA LUZ..., 1829, p. 2). Portanto, tirar os negros e suas cantigas de perto das crianças brancas significava um primeiro investimento necessário à construção de um novo homem para um novo país. Um homem racional. Já no berço, onde se constroem as primeiras ideias, as cantigas “[...] devem influir na credulidade, na superstição, na coragem, na moral, no conhecimento de si mesmo, no amor da patria, na resistencia á tirannia, e em tudo quanto he virtude” (NOVA LUZ..., 1829, p. 2), pois é lá que se constroi o homem novo. Lá no berço é que se se adquirem “[...] as primeiras linhas da moral, e athe da sciencia, e felicidades sociaes” (NOVA LUZ..., 1829, p. 2).

Explicada a necessidade política de uma nova educação, a *Nova Luz Brasileira* se propõe, então, a indicar o método. Perceberam que a facilidade de aprendizado das crianças está na estrutura das cantigas e sugerem que era preciso “[...] trocar essas cantigas frivolas [por] cantigas que apresentem ideas com utilidade conhecida” (NOVA LUZ..., 1829, p. 2). O método? Ora, esse que ali estava que de tão fácil que se perpetuava na cabeças das mães e amas: o “[...] verso lírico de seis syllabas, ou endechas [...] e com a solfa mavioza de que sempre fazem uso” (NOVA LUZ..., 1829, p. 2-3).

Ao expor o programa, a *Nova Luz Brasileira* reforça a opção conservadora de educação que defende. Quanto à religião nada de novidades seriam ensinadas: a santa religião de Jesus Cristo deve ser ensinada em todos os seus princípios e deveres. Logo depois viriam os ensinamentos sobre a Constituição, porém “[...] apontamos as qualidades que deve ter; e lembramos que sem ella não há felecidade entre os humanos” (NOVA LUZ..., 1829, p. 3). Ao final do programa apresentado aparece o carácter do jornal:

[...] Daqui passamos a excitar o odio contra o monstruoso, e usurpador, governo absoluto, e contra a *tyrannia*; e aconselhamos á obediencia ás Leis justas; e por fim a cabamos insinuando, que jurem odio eterno ao despotismo, e a escravidão, e que adorem a liberdade da Patria (NOVA LUZ..., 1829, p. 3).

O programa reflete bem o pensamento dos redatores do jornal. As palavras usadas são denunciadoras do momento por que passava a política imperial. Tal programa era contra o Imperador e contra aqueles que conduzem a sua política. Considerado um tirano pelo jornal, D.

Pedro I era o alvo predileto do mesmo. Ao escolher quais leis obedecer, o jornal demonstra que não considerava muitas das leis, votadas pela Assembleia Geral, como justas e aceitáveis pela população. E, por fim, um ódio eterno ao depotismo e a adoração pela liberdade.

O deslocamento aparente está no ódio à escravidão. Falava-se da escravidão negra e africana ou o ódio necessário visava afastar dos brancos a condição de escravos do poder despótico? Mais adiante, ao falar da herança deixada pela educação jesuítica, o redator esclarece afirmando que a educação colonial mergulhou a todos “[...] no chaos da escravidão religiosa e política (NOVA LUZ..., 1829, p. 4).

Logo a seguir, trazem as quadrinhas para se cantar aos meninos. A primeira parte, conforme prometido, os versos de 1 a 12 são sobre os mandamentos da lei de Deus. Os versos 13 a 15 são exemplos de heróis que devem ser seguidos. Assim desfilam “Camillo, “Bruto” e “Catão”⁴⁷, herois da Revolução Francesa e da Roma republicana. Os versos 16 a 20 dizem dos Direitos do Homem e do Cidadão. Os versos 21 a 28 dizem da Constituição que deve ser “[...] Sancta e liberal” (NOVA LUZ..., 1829, p. 6) e contra os governos absolutos e despóticos.

A segunda parte são cantigas para as meninas, o belo sexo. Contém a mesma estrutura programática, com ligeiras mudanças adaptadas às mulheres. Por exemplo, o panteão feminino era constituído de Judith⁴⁸, Leena e Porcia, filha de Catão. O que chama a atenção e, portanto cria uma novidade, era a afirmativa de que “[...] As Mulheres, tem os mesmos direitos dos homens na Sociedade” (NOVA LUZ..., 1829, p. 8) O jornal afirma isso, e os versos 15 e 16 ensinam:

O teo ser he livre,
Igual juntamente;
respeita os direitos
Que mantem agente.

Mui varios direitos
Tens por condicção,
Todos te pertencem,
Por igual teos são (NOVA LUZ..., 1829, p.8).

⁴⁷ Provavelmente Lucie-Simplice-Camille-Benoist Desmoulins (1760-1794), Marcus Junius Brutus (85 a.C - 42 a.C.) e Marcus Porcius Cato Uticensis, Catão o Jovem (95 a.C-46 a.C)

⁴⁸ Heroína judia que decapitou Holofernes, general de Nabucodonossor, rei dos Assírios: “[...] e disse; Huma mulher Hebrea metteo a confusão na casa do Rei Nabucodonosor, porque eis-ahi Holofernes jaz estirado por terra, e sem cabeça o seu corpo” Judith, cap. XIV, vers. 16. (Excerto retirado do Livro de Judith, p. 437-449, na edição do Pe. Figueiredo citada na referência).

E monta uma armadilha psicológica às meninas: respeite os direitos que mantém a gente. Mas, não diz quais são os direitos que têm as meninas.

2.3.2 Um método moderno: o Método de Lancaster

As menções à Lei que estava sendo discutida ou praticada eram sempre elogiosas com uma ou outra voz dissonante, sem no entanto, construir-se uma crítica mais propositiva de modo a apresentar-se novas e outras propostas para a educação no país. O sistema vinha se instituindo a partir de um consenso que era a necessidade de educar os mais novos.

As práticas vinham se organizando da mesma maneira desde os tempos das Reformas Pombalinas: um subsídio literário que, enquanto fosse possível, financiava a escola local. Críticas aos baixos salários de professores, notícias de petições e representações, pedido de abertura de aulas, vê-se em grandes quantidades. Porém, a discussão em torno de um novo formato de financiamento, um novo modo de praticar a aula, de organizar as escolas, nada disso vinha sendo discutido nos jornais da Corte.

Para o *Compilador*, nada mais moderno do que o Método Lancasteriano que o rei havia mandado aprender e aplicar. Considerado completo, um “[...] salufifero systema que he hum rico, e delicioso mannancial de perenne instrucção, de boa ordem, de moralidade, e de philantropia” (COMPILADOR... 1822, p. 8).

No *Correio do Rio de Janeiro*, edição número 108 de 23 de agosto de 1822, um articulista estrangeiro que assina A. J. F. da F., oferece numa memória indicativa ao Senado da Câmara da Província do Rio de Janeiro. Faz um arrazoado da situação do Brasil naqueles tempos e apresenta algumas sugestões do quê se deve fazer, como era comum às indicações. Apresenta a educação como um “[...] dos inalienaveis thesouros” (CORREIO DO RJ, 1822, p. 481) que deve possuir uma Nação “[...] não se ignorando o muito que em seos preliminares se acha aqui em atrazamento, já por imperícia talvez de alguns Mestres, já pelo inveterado pessimo methodo de applicação” (CORREIO DO RJ, 1822, p. 481). Dessa maneira, nos oferece uma opinião sobre o que via de nossas práticas escolares e uma solução: “[...] que se introduza o mais breve possível = o Methodo de Lancaster.” (CORREIO DO RJ, 1822, p. 481).

A urgência era grande, na visão do articulista, e o método mais que necessário, apresentado numa visão salvacionista dos males da educação até aquele momento. E ainda no campo da solução, o articulista não atenta para um novo problema: como conseguir professores em quantidade suficiente para atender a demanda daquele momento, uma vez que acredita que

todos, “[...] todos os Mestres, sem exceptuar os particulares, sejam obrigados a aprender, e depois seguir nas suas escholas o referido methodo, suprimindo-se ao mesmo tempo as de mais Aulas Publicas de primeiras letras” (CORREIO DO RJ, 1822, p. 481). Mas não apenas uma obrigação moral, tornando-se uma obrigação legal “[...] ficando absolutamente proibido outro methodo; exceto o caso em que algum genio creador ache hum novo, e mais proveitoso” (CORREIO DO RJ, 1822, p. 481). A crença na infalibilidade do método gera a ironia com que o autor duvida do surgimento de novas possibilidades de aprendizagem. Tais assertivas evidenciam a esperança e a infalibilidade do Método de Lancaster para os homens que discutiam e implementavam a educação no Brasil àquela época.

Outra questão visível nos anúncios era a utilidade da educação. A ideia de utilidade colocada pelos jornais à época iam desde civilizar os meninos até o ingresso no comércio e na navegação. *O Volantim* de 4 de setembro de 1822 estampava entre seus anúncios um programa de ensino oferecido por um Mestre “[...] que baste para navegar, e comerciar” (O VOLANTIM, 1822, p. 4) com a rapidez necessária de “[...] 18 mezes lectivos” (O VOLANTIM, 1822, p. 4) para o sucesso da obra pedagógica. Havia urgência no processo educacional. Em 25 de outubro de 1822, o mesmo *Volantim* condena o acesso que alguns pretos e pardos tem às escolas na medida em que, na opinião do editor, usam esse artifício para fugir a qualquer recrutamento das tropas de linha e assim tornam-se duplamente privilegiados em relação aos brancos: por aprender a ler e escrever e, por esse motivo, fugir ao recrutamento⁴⁹.

Entrando no processo de Independência, os jornais esqueceram-se da necessidade de construção daquele que consideravam um importante pilar da nação. Todas as prensas e prelos voltaram-se para a defesa da causa política que era o rompimento com Portugal e pouco se falou sobre a educação na imprensa da Corte.

Com o início do processo da Constituinte no Brasil esperava-se que os jornais debatessem objeto de tão grande ou maior interesse nacional, o que não fizeram com a profundidade que se esperava pela importância que deram ao tema antes da Independência. Apenas os jornais oficiais se limitaram a reproduzir os debates na Assembleia Constituinte não criando nem

⁴⁹ O recrutamento para as tropas de linhas, os chamados Terços era uma exigência para os homens de 16 a 60 anos de idade e durou do final do século XVI aos meados do XIX, no Brasil. Havia algum interesse para os Corpos de Ordenanças que recebiam privilégios e patente, mínimos que fossem. Porém, para as tropas de linhas e tropas auxiliares, o recrutamento era visto como um castigo, senão uma prisão perpétua. Todos fugiam ou buscavam alguma forma de se livrar dos recrutamentos, criando verdadeiras redes de proteção na comunidade local. Um dos artifícios era tornar-se mais útil à essa comunidade em alguma profissão urbana, ou aproximar-se de alguma ordem religiosa, motivo pelo qual o aprender a ler e escrever tinha grande valia para evitar esse recrutamento compulsório.

formando uma opinião independente sobre o assunto. Essa ausência do debate desobriga o Imperador de colocar não mais que um parágrafo de meia linha sobre o assunto na Constituição de 1824.

O que vimos, durante os debates da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em alguns jornais da Corte não são refutações ou críticas ao modelo que estava se instalando. São afirmações de puro desejo de um novo modelo de escola. Com jornais do governo, e jornais pertencentes a deputados e senadores, com as emendas, indicativos e supressões, resolvendo mais pelo consenso que pelo voto, percebe-se, pelo silêncio, que o projeto caminhava de acordo com o que desejava e pensava a sociedade da época sobre educação.

Para entendermos esse desejo é necessário que saibamos, minimamente, o que era o Método de Lancaster. Fátima Maria Neves (2003), nos dá uma definição do que era o Método Lancasteriano. Além da tese, a pedido do Grupo de Estudos e Pesquisas, a autora preparou um verbete:

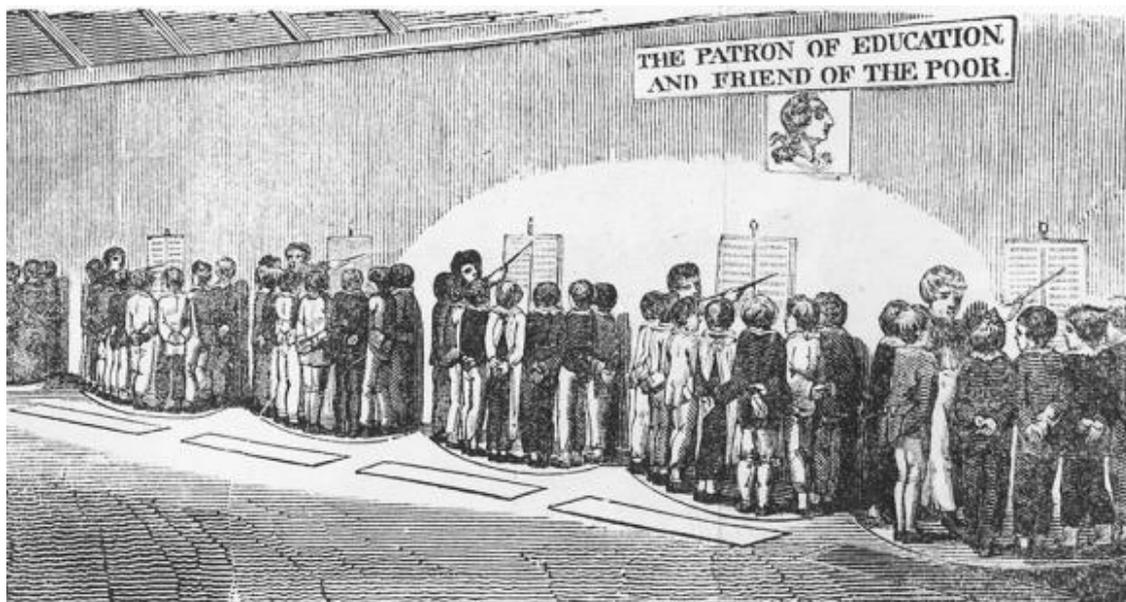
Na historiografia ficou conhecido como Método de Ensino Mútuo, Método Monitorial, Método Inglês de Ensino, Método de Lancaster, Método Lancasteriano de Ensino e também como Sistema de Madras. O *quaker* inglês Joseph Lancaster (1778-1838), identificado com o trabalho pedagógico realizado em Madras, na Índia, pelo pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832), e com os ideais reformadores do jurista inglês Jéremy Bentham (1748-1792), autor do *Panóptico*, estabeleceu em 1798, uma escola para filhos da classe trabalhadora, também utilizando monitores para o encaminhamento das atividades pedagógicas. Todavia, Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Em face desta opção metodológica ele não esperava que os alunos tivessem “originalidade ou elucubração intelectual” na atividade pedagógica mas disciplinarização mental e física. Em Lancaster, o principal encargo do monitor não estava na tarefa de ensinar ou de corrigir os erros, mas sim na de coordenar para que os alunos se corrigissem entre si. Para Lancaster, os monitores eram os responsáveis pela organização geral da escola, da limpeza e, fundamentalmente, da manutenção da ordem, outra tarefa relevante do monitor lancasteriano. Diferentemente de Comênius, Lancaster defendia uma proposta disciplinar de instrução, relacionada a disciplinarização da mente, do corpo e no desenvolvimento de crenças morais próprias da sociedade disciplinar, e não na independência intelectual. [...] (NEVES, 2003, sp.)⁵⁰.

Como se vê, a eficiência do método era medida pela quantidade de possíveis alfabetizando e pela brevidade do tempo em que se colhiam os resultados. Preparado para

⁵⁰ Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_lancaster.htm , acessado em 08/11/2016 às 23h30min.

grande quantidade de estudantes, o papel do professor era preparar o monitor ou o decurião. Este teria uma relação direta com o estudante enquanto o professor, ao ter uma relação indireta, deveria fazê-lo para um número muito maior de alunos do que, comumente, se usa numa sala de aula. A operação utilizada era de galpão de fábrica onde pequenas células tinham orientações de seus monitores que as recebiam do professor.

Figura 9: O Método Lancastriano



Originalmente preparado para atender à população indiana, sob domínio inglês no século XVIII, o método agradou aos governantes pela barateza e aparente objetividade em seus resultados, transmitindo bem o código escrito a um número cada vez mais crescente da população inglesa. Isso para uma Inglaterra que pretendia alfabetizar filhos de trabalhadores veio bastante bem a calhar na medida em que utilizar-se do modelo tradicional de escolarização à época demandaria um alto custo.

O método, por si só não garantiria o sucesso da alfabetização dos meninos na medida em que repetia alguns dos procedimentos que já se usava no Brasil e, conforme vimos, procedimentos severamente criticados na Corte. A ideia da repetição como forma de memorização já vinha sendo usada. A diferença, portanto, estava na possibilidade e capacidade de disciplinar os estudantes, tornando-os concentrados, afáveis e corteses, prontos para o viver numa sociedade civilizada. Mais importante do que ensinar era disciplinar, reduzindo o monitor à condição de vigilante do método, fazendo cumprir as etapas e lições.

Na Inglaterra, na esteira utilitarista do *Tory Party*⁵¹, o método serviu para cumprir e fazer cumprir o *The Health and Morals of Apprentices Act*, a Lei da Saúde e da Moral dos Aprendizes, de 1802 que, ao tratar da saúde e da moral dos aprendizes das fábricas de algodão, incluiu em seus artigos:

VI.... Que todo aprendiz seja instruído, em alguma parte de todo dia de trabalho, pelos quatro primeiros anos, ao menos para o aprendizado dele ou dela... Nas horas usuais de trabalho, em leitura, escrita, e aritmética, ou algum deles, de acordo com a idade e as habilidades de tal aprendiz, por uma pessoa prudente e apropriada, a ser fornecida e paga pelo mestre ou mestra de tal aprendiz, em alguma sala ou lugar em tal usina ou fábrica a ser separada para esse propósito... [...]

VIII [aprendizes devem ser instruídos, por pelo menos uma hora no domingo, nos princípios da religião Cristã, por alguma devida pessoa a ser fornecida e paga pelo mestre. Na Inglaterra e no País de Gales, aprendizes cujos pais são membros da Igreja da Inglaterra devem ser examinados ao menos uma vez ao ano pelo reitor, vigário ou curador da paróquia na qual a fábrica se localiza, e devem ser preparados para o batismo entre as idades de 14 a 18. Regras similares para a Escócia. Aprendizes a serem mandados para a Igreja ao menos uma vez ao mês e a cada dois domingos serviço divino a ser segurado na fábrica.] (GRÃ-BRETANHA, 1802, tradução livre).⁵²

A lei, tida como exemplar naquele momento, passa a ser vista como redentora para as classes pobres do Império Britânico. Entre seus defensores encontravam-se os principais reformadores da política britânica do início do século XIX como Robert Owen (1771-1858), um socialista utópico que, associado a Jeremy Bentham (1748-1832) filósofo utilitarista, funda na cidade de New Lanark uma experiência de trabalho e educação, denominado pelo segundo de Panóptico industrial (PERROT, 2008, p. 132).

Bentham (2008) esclarece no seu Panóptico a filosofia utilitarista aplicada à escola por meio do princípio da inspeção que também guia o *Tory Party*. O princípio da inspeção declara que qualquer empreendimento humano ou estabelecimento que aglomere pessoas que devem

⁵¹ Nome anterior do atual Partido Conservador britânico.

⁵² VI....That every such apprentice shall be instructed, in some part of every working day, for the first 4 years at least of his or her apprenticeship . . . in the usual hours of work, in reading, writing, and arithmetic, or either [*sic*] of them, according to the age and abilities of such apprentice, by some discreet and proper person, to be provided and paid by the master or mistress of such apprentice, in some room or place in such mill or factory to be set apart for that purpose.... [...]

VIII. [Apprentices to be instructed, for at least one hour every Sunday, in the principles of the Christian religion, by some proper person to be provided and paid by the master. In England and Wales, apprentices whose parents are members of the Church of England to be examined at least once a year by the rector, vicar or curate of the parish in which the factory stands, and to be prepared for confirmation between the ages of 14 and 18. Similar regulations for Scotland. Apprentices to be sent to Church at least once a Month, and on every other Sunday divine service to be held in the factory.]. Disponível em:

<<http://www1.umassd.edu/ir/resources/workingconditions/w1.doc>>

ser vigiadas para trabalhar, aprender ou até mesmo sofrerem punições tem uma arquitetura própria. Essa arquitetura reflete o pensamento do seu administrador. No caso da escola, para Bentham

[...] quem quer que seja que estabeleça uma escola de acordo com o máximo do princípio da inspeção tem que estar bem seguro a respeito do mestre; pois, da mesma forma que o corpo do menino é fruto do corpo de seu pai, sua mente é o fruto da mente de seu mestre; com nenhuma outra diferença que não aquela que existe entre o *poder* de um lado e a *sujeição* do outro (BENTHAM, 2008, p. 78).

Poder, sujeição, coação, autoridade, disciplina. Joseph Lancaster (1778-1838) era visto como um grande inovador da pedagogia à época uma vez que esses princípios, que regiam a sociedade britânica, são transplantados para a escola. O método, largamente elogiado e desejado no Brasil, foi inscrito na lei:

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827).

A lei que normatizou o direito constitucional à educação. E, naquilo que cabe de louvores à lei, a mesma determinou uma pedagogia, um lugar, um custo, um programa, ou seja, organizou e criou um sistema, mesmo que embionário e limitado. O Método de Lancaster, em sua extrema economia de professores, deveria ser aplicado nos lugares mais populosos do Império e, acrescido do raciocínio do senador Gomide, de tantos mais alunos maior remuneração. As escolas de ensino mútuo não poderiam ser instaladas nas casas dos professores; a amplidão necessária dos espaços somente seria possível com o arranjo de edifícios públicos, maiores que as habituais residências. E, por fim, o que se devia ensinar nas nossas escolas de Primeiras Letras. Era uma lei clara e econômica em todos os aspectos. Moralmente limitada e limitadora.

Uma lei para os pobres, como o *Act* inglês de 1802. Apenas por coincidência numérica o artigo sexto da lei brasileira era similar ao item VI do *Act*. Porém, a intenção é a mesma. Os mestres ensinarão a “[...] ler, escrever, as quatro operações de aritmética” (BRASIL, 1827), enquanto na Inglaterra, os mestres ensinam “[...] leitura, escrita e aritmética” (GRÃ-BRETANHA, 1802), tudo “[...] de acordo com a idade e habilidade” (GRÃ-BRETANHA, 1802), ou seja, “[...] proporcionados à compreensão dos meninos” (BRASIL, 1827), além dos “[...] princípios da religião cristã” (GRÃ-BRETANHA, 1802) lá, e aqui “[...] os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana” (BRASIL, 1827).

E, para confirmar e não deixar dúvidas de qual método usar, inscreveu-se, de forma definitiva, no seu artigo 15 que “[...] Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; *os castigos serão os praticados pelo método Lancaster*” (BRASIL, 1827, grifo nosso). Quais são esses castigos? Eles não existiam como se praticava no Brasil. Os estudantes eram estimulados e punidos em seu aspecto moral, mexendo-se com suas vaidades, brios e desejos. De acordo com o manual “[...] o novo método contém em si mesmo o modo mais eficaz de recompensas e punições, repartido com absoluta imparcialidade [de maneira] suficientemente ampla para substituir o sistema correcional das antigas escolas”⁵³ (LANCASTER; BELL, 1818, p. 63, tradução livre) entre os estudantes.

Segundo o Método de Lancaster, na sua Primeira Parte, quando discorreu sobre os princípios gerais do método, em seu Capítulo 1 - Oitava Secção: Recompensas e Punições, o estudante deveria ser estimulado com a distribuição de honrarias e dinheiro, dinheiro e livros, e para o mais necessitados qualquer peça do vestuário serviria como prêmio e incentivo.

Para os monitores, aqueles que se destacavam na boa condução do grupo de acordo com os exames, valores em dinheiro que seriam entregues trimestrais ou semestralmente. Conforme acertado com o Mestre, à razão de metade do valor ficando a outra metade lançado em livro e guardado numa caixa. O valor da caixa seria entregue, ou não, ao monitor dependendo da sua eficiência na condução do seu grupo. O progresso medido para cada estudante significaria um bilhete. A cada exame semanal e, verificado o progresso do grupo, cada seis bilhetes de cada estudante seria trocado por meio centavo.

⁵³ La nouvelle méthode contient en elle-même le mode le plus efficace de récompenses et de punitions, et les répartit avec une impartialité absolue [...] suffisent amplement pour remplacer le système correctionnel des anciennes écoles. (LANCASTER; BELL, 1818, p. 63).

Quanto às punições – e é isso que nos interessa aqui em função da nossa lei – o repertório era curto, porém, na visão dos autores do método era equilibrado e imparcial. Usavam-se como punições o fazer as tarefas à noite depois que todos os seus companheiros partissem ou, a depender das circunstâncias, a separação do grupo. As faltas eram anotadas num “Livro Negro” e ao final da semana os estudantes eram levados à uma Assembleia da Classe e, diante de um júri composto pelos próprios estudantes, sob a inspeção do Mestre, era pronunciado o julgamento. Cada monitor escolhia o melhor estudante de seu grupo que compunha o corpo de jurados; o estudante faltoso comparecia diante desse júri onde ouvia sua acusação e apresentava a sua defesa; o mestre recolhia os votos e analisava-os podendo até mesmo modificar a decisão. A pena mais comum era a suspensão dos momentos de recreação ou ficar sozinho num canto por um tempo mais ou menos longo. Quanto aos castigos físicos, a declaração do autor era categórica: “As punições corporais são completamente interditas”⁵⁴ (LANCASTER; BELL, 1818, p. 64, tradução livre).

2.3.3 Pequena notícia das práticas escolares no Primeiro Império

Esse modelo utilitarista de escola, que se instala na fábrica inglesa e produz como uma fábrica, foi exportado para o Novo Mundo como um modelo de sucesso. *A Aurora Fluminense* nº. 46, de 1828, replicando o *Diário Fluminense*, dava notícias do sucesso do método na França apontando as principais vantagens: “[...] a economia de tempo, e a barateza” (AURORA..., 1828, p. 189) lembrando que o ensino primário deve ser oferecido a todas as classes, principalmente “[...] aos mais indigentes da associação civil” (AURORA..., 1828, p. 189). Cita também a Dinamarca que instalou 2000 aulas lancasterianas e credita o sucesso à “[...] forma Militar, que se lhe deu desde o princípio” (AURORA..., 1828, p. 189). Na mesma *A Aurora Fluminense* nº. 241, de 18 de setembro de 1829, a mestra Faustina Adelaide Felisbella Umbelina de Barros, provida na cadeira de Conceição da Praia, na Bahia, felicita a Assembleia Geral pela sanção da lei e pela escolha do “[...] methodo do Ensino Mútuo a favor da mocidade, não só para meninos, como para meninas” (AURORA..., 1829, p. 1015). Em 1830, dando notícias da Província do Rio de Janeiro, a *Aurora Fluminense* nº. 430, de 29 de dezembro de 1830 noticia a existência das cadeiras de “[...] primeiras Letras pelo systema de Lencaster (talvez a melhor estabelecida na Provincia)” (AURORA..., 1830, p. 1815) com noventa e sete alunos.

A *Astrea* nº 13, de 20 de julho de 1826, nos dá notícias do sucesso do método no México onde “[...] multiplicam-se as Escolas de primeiras letras e vai-se generalizando o systema de

⁵⁴ Les punitions corporelles sont complètement interdites (ibidem, p. 64).

Lancaster pelos desvelos da Companhia do Mexico auxiliada pelo Governo, Varias Sociedades e Academias coadjuvam o movimento rápido da ilustração” (ASTREA, 1826, p. 52).

O *Almanak Nacional do Commercio* para o ano de 1832, assinalava progressos como resultado da organização política do Império e, dentre eles destacava “[...] os exames de Mestres e Mestras das primeiras Letras para todas as povoações” (ALMANAK, 1832, p. 51). O Império começava a caminhar por meio de suas Municipalidades que, agora munidas de uma lei, se apressavam em organizar as cidades e vilas.

As duas principais⁵⁵ leis que concorriam para a melhoria da instrução pública no Império estavam surtindo algum efeito e muita crítica. A *Gazeta do Brasil*, de 22 de setembro de 1827, registrava a lei que previa o socorro pelo poder central àquelas províncias que não tivessem dinheiro suficiente para honrar as despesas com a instrução primária. Na mesma edição, a *Gazeta do Brasil* noticia os votos de alguns senadores para uma isenção de impostos da Ordem Terceira de São Francisco para a compra de terrenos e instalação de colégios na Corte. Esse caso é exemplar para que possamos perceber como era tratada nos jornais a instrução no início do Império. Compilando os diários das Câmaras dos Deputados e dos Senadores, os jornais escolhiam o que noticiar transferindo ao público as suas visões. Nesse número da *Gazeta do Brasil*, a aprovação do texto concedendo o subsídio à Ordem Terceira foi visto como um excesso de liberalidade dos deputados qualificados de “[...] aspirantes à popularidade” (GAZETA, 1827, p. 2). Porém, no Senado deveria haver o freio necessário a essa liberalidade com o dinheiro do Estado, na medida em que a mesma Câmara já havia votado o socorro às províncias que não tivessem dinheiro suficiente para manter o salário de seus professores de primeiras letras, o que já onerava sobremaneira o tesouro imperial.

Assim o marquês de Inhambupe condiciona o benefício a apresentação dos estatutos do Colégio; os viscondes de Alcântara e Cairu apenas para a aquisição dos terrenos e prédios necessários. Para o visconde de Cairu, tais leis provocavam “[...] damno da Collecta do Imperio nos Direitos da Chancellaria” (GAZETA, 1827, p. 2), vendo mérito na causa da Ordem Terceira, porém era necessário reconhecer que o Império já tinha feito a sua parte e que

[...] daqui em diante pertence ao patriotismo dos particulares, por suas faculdades ou subscrições voluntarias, fazerem iguaes Estabelecimentos, e

⁵⁵ Carta de Lei de 15 de outubro de 1827, que cria as escolas de primeiras letras; Decreto de 26 de julho de 1827 - iguala os ordenados dos Professores de primeiras letras em 150\$000 anuais; Decreto de 26 de julho de 1827 - manda suprir com as rendas gerais, o que faltar no subsidio literário para pagamento dos Professores de primeiras letras e gramatica latina.

Seminários, como principalmente há em Inglaterra, onde, pelo genuíno espirito de caridade christã, se mantem Collegios, Escolas, e Casas de Educação, até por donativos grandiosos de bemfeitores anonymos [e pergunta] Por que não usa a Ordem Terceira de S. Francisco de Paula de igual expediente? Quem lhe impede adquirir Fundos de dinheiro, e comprar com eles Apolices do Governo (GAZETA, 1827, p. 2).

Ou seja, para o visconde de Cairu, a discussão do financiamento da instrução pública estava encerrada com a manutenção do subsídio literário e com a distribuição de recursos para as províncias manterem o piso salarial dos professores. Quem mais se importasse com a instrução pública, quem mais o quisesse, que fosse patriota o suficiente para fazê-lo. O exemplo estava na Inglaterra.

Em 10 de outubro de 1827, o número 39 da *Gazeta do Brasil* destaca:

O primeiro Projecto, que trata de uma nova criação e ordenados dos Mestres de Primeiras Letras, he sem duvida de um beneficio transcendente, não só para o Povo Brasileiro em geral, mas ainda mesmo para o Throno de V.M.I. em quanto facilita e espalha por todas as classes de Cidadãos esta primeira instrucção, mãi das outras, sem a qual não póde haver civilisação, e moral, elementos refractarios, sobre que devem assentar os edificios sociaes.

A ignorancia, Senhor, he a origem de todos quantos erros, e desgraças affligem a humanidade: com ella não há felicidade publica, ou privada, com ella nada de liberdade razoavel, e nada finalmente de estabilidade nas instituições politicas: quando pelo contrario a instrucção, e o conhecimento da verdade he o garante único do bem, porque ella he quem o cria, o alimenta e conserva (GAZETA, 1827, p. 3).

Apesar da forma elogiosa destacada pelo jornal, nem tudo ia bem nas escolas do Império. Apesar das leis apresentadas pelo Legislativo e sancionadas pelo Imperador, algo fugia ao controle do Estado. Legislava-se para quem? Num Império de dimensões continentais, era muito difícil fazer cumprir leis elementares para o funcionamento da administração imperial. A primeira tarefa era organizar as finanças, cobrar os impostos e então pagar o que a lei previa aos professores, além de outras despesas afeitas à escola.

Um problema era salarial. A *Aurora Fluminense*, de 30 de janeiro de 1831, portanto, três anos depois da sanção da lei, denunciava que na Província do Rio de Janeiro havia 26 cadeiras de primeiras letras vagas, e em São Paulo 30 cadeiras, e que a “[...] e razão principal deste inconveniente he a tenuidade do estipendio que não convida para aquelle emprego pessoas que possuão as qualificações exigidas pela Lei” (AURORA..., 1831, p. 1838).

O outro problema era cultural. Os castigos segundo o Método de Lancaster não estavam sendo aplicados. A continuação da brutalidade em relação aos meninos indisciplinados era constante. A *Aurora Fluminense* n.º. 177, de 13 de abril de 1829, trazia a correspondência de um seu leitor, denominado *Hum Perguntador*, que expõe sua opinião com a seguinte questão:

Será crime, ou ao menos defeito em qualquer Professor de primeiras letras o dar pontapés em seus discípulos? O Jury decidiu que não, porque asseverando-se esse facto em huma correspondencia da Astréa acerca do Professor Carvalho, e denunciando elle essa correspondencia, decidiu o Jury que não havia motivo de se lhe formar processo; donde eu concludo que o Jury authoriza os Professores a darem pontapés nos seus discipulos, julgando que isso não he crime, nem defeito; porque a julgarem que o era, dizendo o Sr. Carvalho que tal não tinha praticado, não poderião os Srs. Juizes de Facto julgar que não havia motivo de se formar processo ao artigo denunciado. Srs. Redactores, eu tiro esta conclusão do tal julgado, e rogo-lhes o obsequio de perguntar aos Srs. que o proferirão, se ella he bem tirada (AURORA..., 1829, p. 732).

A *Astréa* n.º 761, de 22 de outubro de 1831, registra o problema da disciplina. Professores e pais não conseguem emular o conhecimento e, ao mesmo tempo conter a indisciplina dos meninos. Apelavam constantemente para a palmatória. Para contê-los, a Câmara da Freguesia de Sacramento⁵⁶, no Rio de Janeiro, resolveu multar aqueles que castigassem fisicamente os alunos, afinal os castigos deveriam ser os do Método de Lancaster, conforme previa a lei.

O professor de primeiras letras e de francês Francisco José das Chagas Soares, mestre e pai, como assim se apresenta com os demais, afirma a boa intenção de todos em tornarem os meninos bons cidadãos, porém afirma que “[...] sem forças físicas se não podem sustentar as Moraes” (ASTRÉA, 1831, p. 2606). Usando do direito de petição que prescreve a Constituição, pais e professores dirigem-se à Assembleia Nacional para questionar uma postura local “[...] que proíbe inteiramente nas Escollas, e Aulas o castigo de palmatória sob a pena de 20\$ rs” (ASTRÉA, 1831, p. 2606) tomando qualquer passante como testemunha ou, até mesmo, a denúncia dos alunos. Para esses pais e professor com esta atitude os alunos buscavam se vingar “de seus proprios bemfeitores” e acusam a Câmara de querer lucrar com as condenações resultantes das denúncias.

A posição dos pais era de que a postura municipal aprovada na freguesia eram “[...] contrários à doutrina da Igreja, da boa razão e da moral” (ASTRÉA, 1831, p. 2606) que manda castigar os faltosos; eram contrários aos castigos lancasterianos – considerados mais

⁵⁶ Na divisão político-administrativa do Império uma Freguesia era a menor região administrativa. Administrava-a o pároco, um juiz de paz e uma câmara de homens bons. Sacramento, Santa Rita, Candelária e São José eram as quatro freguesias em que se dividia a Corte, na época da Independência do Brasil (SOARES, 2007, p. 25)

degradantes que a palmatória uma vez que vexava o estudante expondo-o ao grupo e a todas as outras leis vigente no país à época.

Na opinião de pais e professores expressos na *Astréa*, a palmatória, ao contrário dos castigos lancasterianos, surtia melhor efeito nesses

[...] meninos [que] já vivem insubordinados; escrevem, e dão lições quando querem; fazem da salla, caza de doidos; todos sahem de seus lugares; gritão; rasgão-se; jogão os sóccos; e se descompõe; e quando se lhes manda callar facilmente dizem que não querem; e que ninguem he capaz de os tocar; tirão livros huns dos outros, cartas, pennas, papeis, e canivetes; entornão a tinta, sujão-se; pintão bonecos; dão com os bancos no chão; e não se lhes pode obter silencio &c. &c., pinturas deshonestas, acções, e palavradas são, por assim dizer, as suas lições quotidianas; e outras coizas de que a modestia me impõe silencio.

[E conclui] Inventem os Legisladores do Mundo os castigos mais barbaros que quizerem, o menino só obedece á palmatória; he nella que está a Lei: queremos dizer, na determinação de seus bollos.

E para mostrarmos a nossa constitucionalidade, e como Paes, que cordealmente amamos os nossos filhos; porquanto os castigos Lancastrianos tornando a Aula em confuzo teatro de alaridos, não deixa no Mestre tempo de expender as suas doutrinas (ASTRÉA, 1831, p. 2606).

Parecia haver um medo da degenerescencia moral geral, de toda a sociedade no futuro, caso se aumentasse a permissividade dada aos meninos pela lei, fossem os castigos lancasterianos, fossem aqueles sugeridos pela Câmara da Freguesia de Sacramento. O medo estava estampado no requerimento do Professor de primeiras letras, Francisco José das Chagas Soares, ao afirmar que a licenciosidade poderia comprometer toda a sociedade na medida em que a lei “[...] parece pedir ao Discipulo, que desobedeça a seu Mestre, e a exemplo destes, os inferiores a seus superiores, e o Povo á Religião pura e sancta de Jezus Christo” (ASTRÉA, 1831, p. 2609).

A Câmara Municipal da Freguesia de Sacramento se apressa em oferecer sugestões em opposição à palmatória: “[...] a prizão na gaiola; a suspensão no sacco; a casaca de papel; os grilhões nos pés; a gargalheira no pescoço de madeira de pezo de seis libras” (ASTRÉA, 1831, p. 2609-2610). Assim, a visão humanista da Câmara não vê violência em tais práticas. São mais “educativos” pois não provocam dor no aluno: não violentam o aluno. Assim, os pais até pensavam em usar a proposta feita pela Câmara, apesar de não acreditarem muito nela, mas os castigos do Método Lancasteriano, definitivamente, não funcionavam. Esses deveriam ser abolidos, pois “[...] premios, ameassas, reprehensões, e estimulos, tudo se torna infructifero

para a mocidade irrefletida, a quem a idade e o mesmo clima convida ao ocio” (ASTRÉA, 1831, p. 2610).

Ao final, os pais parecem não acreditar nem na eficiência das sugestões da Câmara Municipal, nem na eficiência do Método Lancasteriano e, assim, insistem que “[...] foi pois forçozo continuar n’aplicação do castigo da palmatoria brandamente que, não sendo prejudicial, he o único meio de conseguir o [fim do ensino]” (ASTRÉA, 1831, p. 2610, ilegível no original). Ao final, por haver suplicado a intervenção da Assembleia Geral, o professor Francisco José das Chagas Soares foi multado em 20\$000 (vinte mil réis).

2.3.5 O “espírito gelado da indiferença” sobre a educação

O problema não era apenas o Método de Lancaster, pois o mesmo era visto pelos jornais como a solução, na medida em que tem-se notícia do seu sucesso em outros países.

[...] O ensino mutuo que em outros paizes tem vingado, e produzido effeitos tão vantajosos, no Rio de Janeiro naufragou de encontro talvez à inércia ou inhabilidade dos que o dirigião. Tudo quanto nesta materia he melhoramento ou reforma util topa com hum cento de difficulddes nos prejuizes arraigados, e mais que tudo, o espirito gelado de indiferença que parece haver sobre negocio que alias tanto deveria interessar (AURORA... 1831, p. 2279).

A *Aurora Fluminense*, de 30 de setembro de 1831, numero 537 reproduz notícia da *Revista Britânica* dando informações e tecendo elogios ao modelo estadounidense de educação. Segundo a Revista, o modelo era um sucesso porque cada Estado ou território investia grandes somas em educação numa tentativa de atender a todos, mostrando uma relação professor/habitante maior que na França. E arremata dizendo que era um exemplo a ser seguido, tanto da parte do Estado quanto da parte da Sociedade. Se de um lado alguns Conselhos Gerais vinham dando bastante atenção à Instrução Pública, de outro, outros Conselhos tem “[...] tido hum desleixo criminoso” (AURORA... 1831, p. 2274) deixando a população aquém das suas necessidades e do “[...] grau de aperfeiçoamento a que poderião chegar as escolas” (AURORA... 1831, p. 2274).

Ainda, a *Aurora Fluminense* denunciava a má qualidade dos mestres considerando-os “[...] destituídos de ilustração” (AURORA... 1831, p. 2279) necessária à boa condução dos meninos afirmando que esses iam à escola “[...] aprender erros, e muitas vezes depravar sua moral” (AURORA... 1831, p. 2279). O método ainda utilizado não era o de Lancaster, conforme previa a lei. Para o redator,

[...] já não fallamos sobre methodos aperfeiçoados de ensino: nisso estamos nós na primitiva, e os professores de primeiras letras a tal respeito vivem ainda nos tempos d'El Rei D. João 5º: hum abecedario figurativo da era de João de Barros, hum estilo cançado de soletração, que custa ao alumno tempo e trabalho inutil, nenhum conhecimento da lingua, e da pronunciação das palavras; eis o que se encontra na maior parte dessas escolas, aonde os que estudão, desaprendem a ler, e escrever (AURORA... 1831, p. 2279).

Segundo a imprensa da época, a lei ainda não produzia frutos. Ou o método usado não era o mais moderno (pensava-se, sempre, no Método de Lancaster), ou os professores não eram bem preparados e instruídos fosse em qualquer método; ou ainda, os pais que não enviavam seus filhos à escola, ou o Governo que não remunerava bem o magistério tornando a profissão pouco atrativa para os mais cultos. E os periodistas arrematavam com o atraso da população em função da sua falta de educação e ignorância “[...] que traz consigo as violencias, o espirito de injustiça, e por conseguinte o despotismo de hum ou de muitos” (AURORA... 1831, p. 2279).

Em 1834, numa demonstração inequívoca do fracasso do Governo na aplicação da lei foi o fato de o Tutor interino de suas majestades “[...] observando que de todo faltavão meios para a instrucção primária aos filhos e filhas dos creados, e moradores da Quinta [a residência do Imperador]” (AURORA..., 1834, p. 3417), resolveu por sua conta e com o reconhecimento e às expensas de sua Majestade instalar ali uma aula de Primeiras Letras.

As soluções que a sociedade apresentava também apareciam nos jornais da época: em 1831, a *Aurora Fluminense* transcreve a opinião e o projeto de um professor, originalmente publicado na *Sentinela do Serro*, da vila do Serro do Príncipe em Minas Gerais. Para esse professor, a Instrução Pública no país encontrava-se em “[...] estado lastimoso” (AURORA..., 1831, p. 2391), na medida em que “[...] se quer estão estabelecidas as escolas de primeiras letras” (AURORA..., 1831, p. 2391) e as poucas criadas não tem seu número de professores preenchidos. Depois de lembrar que os corpos legislativos brasileiros em todos os níveis carecem de instrução elementar, prova disso é que muitos votavam em cruz, e que os Juizes de Fato sempre consultam um velho rábula, que apenas conhecem o código afonsino⁵⁷, lhes leiam o processo e emitam seu juízo. Acredita que a falta de instrução do povo gera o pequeno ditador que comanda o pequeno poder legislativo local. Por isso, clama e reclama: “[...] Instrucção, instrucção, he o que mais precisa o Brasil; a instrucção lhe ensinará a não desviar-se huma só

⁵⁷ Os Códigos ou Ordenações Afonsinas, Manuelinas e Filipinas eram ordenações do Direito no Império Português, que regiam a Corte e as Colônias, anteriores às Constituições Brasileira e Portuguesa.

linha do rumo que deve conduzi-lo à prosperidade, e à ventura” (AURORA..., 1831, p. 2391). E conclui: “[...] hum paiz illustrado he sempre feliz” (AURORA..., 1831, p. 2391).

Sua maior preocupação era o que os jovens deviam aprender após as primeiras letras. Sua grande preocupação, elogiada pelo jornal, era a aplicabilidade do conhecimento, sua utilidade no cotidiano dos novos cidadãos. Não há no seu programa uma preocupação com a alta ciência e um pensamento científico mais bem elaborado. O que sugeriu foi uma proposta mais imediata, mais técnica. Logo, segue a sua proposta pedagógica: deve-se substituir todas as aulas de Gramática Latina em virtude de seu pouco proveito; deve-se aplicar mais ao Português e ao Francês, opinião já defendida pela *Astrea*, que considerava o Latim a língua do despotismo e louvava “[...] o proveito que tem tirado França e Inglaterra, e Alemanha de aprender primeiro o seo que o alheio” (ASTREA, 1826, p. 119). A sua Matemática se preocupava com “[...] applicações aos usos da vida, e ao commercio” (AURORA... 1831, p. 2391) e uma Álgebra com “[...] repetidas applicações em resolução de problemas commerciais” (AURORA... 1831, p.2392). E conclui:

[...] o Conselho Geral fará hum grande benefício aos Mineiros se por meio de alguma Proposta tractar de reformar neste sentido a educação elementar da nossa Província. Centenas de pais de familia não podem com a exorbitante despeza, que faria actualmente hum jovem para obter estes mesmos estudos; he mister facilitar-lhes os meios de se educarem a seus filhos. Milhares de cidadãos lamentão hoje, que seus pais não tivessem cuidado em instruil-os, pois isso fôra huma não pequena herança, e que muito apreciarião mais, do que os contos que herdarão (AURORA... 1831, p. 2392).

Por fim, no Relatório do Ministro do Império de 1832, a opinião generalizada pela imprensa foi sentida no Governo: “[...] O methodo do Ensino Mutuo não tem apresentado aqui as vantagens obtidas em outros paizes” (BRASIL, RELATÓRIO DO MINISTÉRIO DO IMPÉRIO, 1832, p. 13).

Os custos que a lei não previra com a instalação do método vinha sendo questionada de duas maneiras: por um lado era vista como uma despesa difícil de ser executada pelo governo; por outro lado, quando executada era reivindicada como direito para todos os professores. Para o Governo cumprir a lei, conforme prescrita em relação à aplicação do Método de Lancaster, era preciso achar o edifício certo, com as características necessárias para distribuir os meninos aos olhos do mestre e organizar os grupos nos seus vários níveis de aprendizagem. Uma constatação do Ministro do Império era de que nossa arquitetura urbana não apresentava edifícios bons nem em número suficiente com as “[...] proporções necessárias” (BRASIL,

RELATÓRIO..., 1832, p. 13) para a aplicação do método. Era possível construí-los? Sim, bastava coloca-los no orçamento e consignar as “[...] sommas precisas” (BRASIL, RELATÓRIO..., 1832, p. 13), isto é, prever a quantidade de escolas necessárias e prover a sociedade de tantas quantas fossem com as rubricas dos impostos cobrados. Não tão simples assim, mas não foi executado. Não encontramos nos orçamentos do Império valores destinados à construção de escolas quais fossem os modelos propostos. O orçamento para o ano de 1832 demonstrava que as consignações para a educação da mocidade de todas as classes no Município da Corte equivaliam apenas a três vezes o valor gasto com a educação dos príncipes.

Caso se desse o cumprimento da lei com os ordenamentos necessários, a preocupação do Ministro do Império foi com o fato de que “[...] os Professores do Ensino Individual reclamão o mesmo benefício, e o supprimento dos utensílios” (BRASIL, RELATÓRIO..., 1832, p. 13). Era um incômodo financeiro igualar os cidadãos conforme previa a lei. O que deveria ser uma iniciativa e obrigação do Estado por meio do Governo torna-se um incômodo quando posto pelos professores como um direito. Porém, a saída do Ministro do Império estava na Lei de 15 de outubro de 1827: “[...] a Lei só trata daquelles, necessário he fixar huma regra para todos” (BRASIL, RELATÓRIO..., 1832, p.13). Como a lei previa apenas o Método de Lancaster como o método oficial a ser aplicado nas escolas do Império, mesmo que com uma instalação gradativa das maiores para as menores cidades e vilas, apenas aquelas escolas e aqueles professores que se dedicassem a cumprir a lei teriam o financiamento necessário à implementação de suas aulas.

O apelo tímido, quase uma desculpa, do Ministro do Império não foi ouvido nem na boa sociedade nem em seus representantes no Poder Legislativo.

Concluindo este capítulo, percebemos que a participação do visconde de Cairu no debate educacional diminuiu com a idade. Em princípio, com o surgimento de sua obra educacional acreditamos na mudança de estratégias, já anunciadas na sua *Sabatina Familiar* de aguardar a quadra propícia ao espalhamento de suas ideias. De início, na Assembleia Constituinte de 1823, sua atuação foi fortemente marcada pela defesa de um modelo de Universidade que deveria atender ao Império a partir do centro, trazendo para a Corte a primazia e o privilégio de manter perto dos olhos do Rei aqueles jovens futuros magistrados e, portanto, condutores da Nação.

Apesar de não terem sido debatidos na Assembleia Constituinte, as ideias sobre educação dos Irmãos Andradas mostram-nos um diálogo profícuo, embasados num ideal liberal e

iluminista, de felicidade geral por meio da liberdade de comércio e da educação. Os três, Silva Lisboa, Martim Francisco e José Bonifácio, mantinham ideais muito próximos em relação à educação. Esse debate não aconteceu na Assembleia Constituinte, dissolvida pelo Imperador, mas as propostas apresentadas são fontes privilegiadas para que possamos perceber como essas ideias chegavam ao Parlamento. Também fora do Parlamento, encontramos *a Sabatina Familiar dos Amigos do Bem Comum* (1821), registro das ideias do visconde de Cairu para a instalação de academias. Das ideias, propostas e projetos apresentados, apenas a lei que criava a Universidade no Brasil foi debatida, votada e sancionada. Mesmo assim, a Universidade não surgiu, sendo um projeto adiado por cem anos. Porém, os cursos superiores que já existiam ganharam a companhia das Faculdades de Direito de Olinda e São Paulo, que vão produzir os homens que governarão a Nação a partir daqueles preceitos definidos pela elite presente na Assembleia Geral.

Como Diretor dos Estabelecimentos Literários, o visconde de Cairu não se apresentou como um protagonista privilegiado na organização da educação no Império. Nos documentos analisados, lemos apenas alguns despachos sem muito significado para o debate educacional. Nessa condição e como Senador do Império, esperávamos encontrar uma ação mais vigorosa da parte do visconde de Cairu. Na Comissão de Instrução Pública do Senado, acompanhado de dois velhos sacerdotes, não encontramos na documentação nenhum parecer sobre a Lei das Escolas de Primeiras Letras. Com pouco debate, a Lei foi aprovada no Senado basicamente como saiu da Câmara dos Deputados. E assim foi à sanção do Imperador.

Nos periódicos percebemos que havia um consenso na sociedade em relação à educação dos meninos. Havia uma visão fortemente conservadora e disciplinadora sendo reservado aos estudantes um tratamento violento e pouco pedagógico. Era o reflexo de uma sociedade que vinha se construindo a partir de relações pouco afeitas ao diálogo, com exercícios e exemplos de violência contra as pessoas tanto no ambiente doméstico quanto no ambiente público. O melhor exemplo dessa visão de sociedade encontra-se num jornal de franca e total oposição às elites, mas que oferece uma proposta educacional tão ou mais conservadora.

No campo disciplinar, a necessidade de moralizar as relações de mando e obediência tornando os estudantes capazes de viver naquela sociedade. O desregramento e a delinquência faziam com que os meninos fossem vistos como potenciais corruptores da sociedade, no presente e no futuro, colocando em risco todo o tecido social. No campo pedagógico, uma crítica à cantilena repetitiva dos métodos de ensino que se ouvia pela Corte. O consenso, então,

buscava no Método de Lancaster a panaceia para todos os males educacionais. Sucesso na Europa e no Novo Mundo, o método tinha a fama de emular os meninos aos estudos por meio de prêmios e castigos, proporcionando um ensino objetivo e de baixo custo. Nos jornais, vimos que o método era elogiado, principalmente, por estas duas características. Consenso este, que foi prontamente atendido pelo parlamento inscrevendo na Lei das Escolas de Primeiras Letras o Método de Lancaster como a grande inovação pedagógica e disciplinar naquele início de século XIX.

Dessa maneira, percebemos que o tom moralizador que pedia a sociedade fazia eco com a elite do Primeiro Reinado refletindo o desejo de um projeto de civilização que contivesse os homens dentro dos limites da lei e da força do Estado. Para que isso acontecesse, fazia-se necessário desenvolver uma escola que produzisse esse novo cidadão amante da ordem e da disciplina, capaz de controlar seus instintos e viver em sociedade.

O que pretendemos desenvolver no Capítulo 3 dessa pesquisa é a análise de uma das produções do visconde de Cairu, que olha para essa sociedade que, nesta visão compartilhada com a imprensa e o parlamento da época, está à beira de um abismo moral, social e político. É preciso salvar essa gente. É preciso construir uma Nação.

CAPÍTULO 3 - ESCOLA BRASILEIRA PARA TODAS AS CLASSES

Nos capítulos anteriores tentamos demonstrar parte da trajetória de José da Silva Lisboa para que pudéssemos entender o surgimento do livro *Escola Brasileira* naquele contexto de uma sociedade violenta e conservadora. Vimos que o autor era um homem devotado tanto à fé na religião católica quanto na figura do rei como autoridade soberana sobre a nação. Suas características são o resultado de seu tempo e de seu lugar naquela sociedade. Um tempo conturbado, de revoltas, rebeliões e revoluções e, por isso mesmo de novidades. Novidades na forma de organizar o Estado, o que significou ampliar um espaço público pela ação de novos atores; novidades na forma de organizar a Sociedade civil que entra em cena com novos grupos portadores de novos projetos e novas possibilidades. Isso tudo significou conflitos de vários matizes e intensidades.

O objetivo desse capítulo é compreender o lugar e a função do livro *Escola Brasileira, ou Instrução Útil a todas as classes*, do visconde de Cairu e, buscar em suas lições, o seu ideário moral na conformação de um projeto para a sociedade brasileira do início dos Oitocentos. Livro de boa aceitação, pelos lugares ocupados pelo seu autor, e sabedores de que uma obra tem também uma função cultural e política, nosso outro objetivo é identificar no livro os princípios que nortearam o projeto civilizacional da elite brasileira e suas estratégias para justificação e reprodução, por meio da escola e deste livro, especificamente. Para isso, descreveremos a repercussão dessa obra entre a elite letrada imperial brasileira buscando perceber esse ideário, em outras obras da época, e analisa-la buscando identificar o arcabouço de educação moral proposto à mocidade brasileira

O capítulo se apresenta organizado em quatro partes. Nelas pretendemos discutir o projeto civilizacional do visconde de Cairu tentando apontar em uma outra obra as bases para esse projeto. Logo depois, discutiremos a obra *Escola Brasileira* em sua materialidade, como coisa e objeto construídos intencionalmente com uma circulação e uma marca na sociedade; em seguida, uma discussão em torno do nome da obra, na medida em que os nomes têm forte carga simbólica denunciando as intenções de seu autor; e, por fim, analisamos as bases para o edifício moral da sociedade brasileira proposto pelo visconde de Cairu, retirados dessa sua obra.

Organizado o Estado, instituiu-se os seus mecanismos de reprodução, o que deveria, porém, ser constante movimento, resultado da ação da Sociedade Civil, tornou-se um monólito

“travado” por uma Constituição outorgada. Os interesses da Boa Sociedade estavam ali representados e consolidados, restando pouco espaço para o crescimento do restante da Nação. Aqueles homens da Boa Sociedade, que não se satisfizeram com o modelo, foram se adaptando ora pela força física, ora pelo convencimento e exemplo. O que lhes estava reservado enquanto minoria, o acesso ao poder, chegou na medida em que ambos os lados se tornaram iguais e fundidos. “Nada se assemelha mais a um Saquarema, do que um Luzia no poder”, nas palavras do deputado Holanda Cavalcanti (1797-1863).

A Constituição de 1824 impediu a secularização do Estado brasileiro elegendo a Religião Católica Apostólica Romana como o vínculo religioso fundamental da nação brasileira. A visão liberal do direito à liberdade de associação e de expressão restringiu-se aos brancos católicos, os verdadeiros cidadãos do Império. A economia restringiu-se à monocultura o que exigiu um poder e uma autoridade centralizados para garantir a produção e comércio com o exterior. No entanto, nada disso impediu que o restante da Nação se movesse à margem da Constituição e da Boa Sociedade, sendo combatida e degolada pelos sertões e periferias urbanas.

Criado o Império do Brasil, em 1822, pela constituição do Estado, e a instituição de seus mecanismos de reprodução, era preciso criar os brasileiros. Boaventura de Souza Santos (2005) esclarece-nos que “[...] o papel do Estado é dúplice: por um lado diferencia a cultura do território nacional face ao exterior; por outro lado, promove a homogeneidade cultural no interior do território nacional” (SANTOS, 2005, p. 151). Cabia ao Estado Imperial começar a exercer a sua função de afirmação do Brasil perante o mundo, no caso a Europa. Não bastava apenas o reconhecimento formal assinado em tratados de cooperação, segurança e comércio. Era preciso construir uma identidade que nos diferenciasse para fora e que nos ajudasse a manter o vínculo social necessário à manutenção do Estado para os de dentro.

Para o exterior a apresentação de uma monarquia nos trópicos, índice de uma nova civilização, fortalecida pelos vínculos de sangue com as principais monarquias europeias e com trocas culturais bastante significativas: o envio de artistas por meio de bolsas de estudo e a recepção de missões artísticas e científicas estrangeiras, na busca de um modo brasileiro de fortalecer a cultura nacional.

Para o interior a necessidade de um plano de espalhamento da civilização que tinha na imprensa, no púlpito e na escola seus principais veículos. A imprensa, mesmo limitada em sua atuação numa sociedade com alto índice de analfabetismo cumpriu o seu papel nas cidades e

aglomerados urbanos levando notícias, opiniões, propagandas, literatura, variedades e modos de vida; o púlpito, por meio de seus oradores levavam a convicção religiosa fortalecendo uma identidade basilar do Império, a Religião Católica Apostólica Romana; por fim, a escola que precisava ser reinventada para atender a necessidade de criar e fortalecer um vínculo cultural que justificasse a existência dos brasileiros e não apenas de um povo transplantado, como já não o era.

Era preciso criar uma Escola Brasileira. Portanto, o que temos não é apenas o título de um livro, mas o desejo de criar algo novo. A expressão foi bastante utilizada no século XIX. Mas, segundo Chartier (2002), isso não é o resultado de um discurso neutro. Há aqui uma intencionalidade que resulta em “[...] estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos as suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 2002, p. 17).

Era preciso espalhar, por todos e quaisquer meios, a ideia de que ser brasileiro era ser cristão católico, cuja língua era a portuguesa e não outra, pertencente ao Império do Brasil. Bastava: não era preciso ascender à cidadania que era oferecida apenas à Boa Sociedade.

3.1 O projeto civilizacional de Cairu

O livro *Escola Brasileira* foi parte de um projeto civilizacional desenhado pelo visconde de Cairu. O trinômio Fé, Liberdade e Ordem são as bases de sustentação do seu projeto pedagógico para a nação. Começamos a perceber isso nas suas escolhas para a construção de um mito fundacional, senão um mito, ao menos um fato fundador da nação que fosse exemplo a ser seguido. Durante a feitura da Constituição do Império, em 1824, Cairu se dedica à sua *Constituição Moral e Deveres do Cidadão* (1824). É de lá que virão os primeiros rascunhos de uma obra.

Cairu buscou no século XVIII a imagem do homem ideal, modelo para o cidadão de um novo Império. E o faz nos *Júbilos da América*, da Academia dos Seletos, sediada no Rio de Janeiro, ainda capital da Colônia. Numa peça literariamente fraca que, talvez, passasse despercebida já no século XIX, na medida em que os grandes poetas do movimento arcádico, os mineiros Cláudio Manoel da Costa, Tomaz Antônio Gonzaga, Basílio da Gama, Santa Rita

Durão, Alvarenga Peixoto e Silva Alvarenga se apresentavam com muito maior vigor artístico para a passagem do século e à posteridade.

Porém, ao resgatar os *Júbilos da América* (1754) na sua *Constituição Moral e Deveres do Cidadão* (1824), Silva Lisboa percebe a necessidade da assunção de um herói, modelo de homem capaz de governar e gerir o bem comum com a virtude moral e cristã, pública e privada. Nesse contexto fundacional era preciso resgatar valores e exemplos de vida prática. Para isso busca na incipiente literatura nacional um passado de glória que pudesse ser o exemplo público e privado do cidadão desse novo Império. Esse homem foi Gomes Freire de Andrade (1685-1763), capitão-general e governador da Capitania do Rio de Janeiro, de 1733 até a sua morte.

Segundo Arno Wheling (2006), Gomes Freire de Andrade foi o administrador colonial que encarna o espírito de homem público requerido para a época de crise em que foi nomeado, e após a morte de D. João V, reconduzido e mantido no cargo de governador do Rio de Janeiro, no reinado de D. José I, no início do governo do ainda pouco influente Sebastião Carvalho e Melo, futuro Marquês de Pombal. O governo anterior vinha de sucessivas crises com os habitantes. Freire de Andrade controlou as crises e ao ganhar maior confiança foi nomeado pelo Rei para demarcar o Tratado de Madri, no sul do Brasil e reinstalar a Colônia de Sacramento. Assim, empreendeu as campanhas militares necessárias tanto para a demarcação do território quanto para a instalação da presença do Estado naquelas terras – de Sacramento ao Mato Grosso.

Além da confiança do Rei, ganhou a simpatia do povo e da elite do Rio de Janeiro que para homenageá-lo se reúnem “[...] apenas uma vez para a realização do ato acadêmico panegírico” (WHELING, 2006, p. 192) na Academia dos Seletos, em 1752, e publicam os *Júbilos da América*, em Lisboa, em 1754 com a clara intenção de

[...] afirmar junto ao governo central o prestígio local do governador, que vinha do reinado anterior; assinalar a sintonia de propósitos das figuras eminentes que compusera em homenagem dos seus quatro segmentos, os religiosos, os médicos, os bacharéis e os militares; efetivar uma liturgia de poder que consagrava o governante, afirmando estarem os governados “completamente felizes do feliz governo”; realçar a clarividência, o discernimento e a capacidade do administrador, e, sobretudo, destacar sua identificação com a monarquia que se reafirmava (WHELING, 2006, p. 199-200).

O desgaste provocado pelos governos anteriores, no início do século XVIII, com a *manu militare* de administração das minas e das fronteiras, dos contrabandos e descaminhos, das

cobranças de dízimos e contratos, coloca o governo português em delicada situação na realidade e no imaginário da povoação da Colônia. As experiências das revoltas internas e das tão presentes guerras externas com as invasões do Rio de Janeiro pela França (1711 e 1715) e o rompimento do Tratado de Tordesilhas com a Espanha (encerrada em 1750 com o Tratado de Madri), necessitava de um governante com habilidade e talento suficientes para fazer a guerra ao estrangeiro e apaziguar os colonos. O rei, D. João V, achou este homem em Gomes Freire de Andrade para o governo da Capitania do Rio de Janeiro. Dom José I o manteve no cargo. Ou seja,

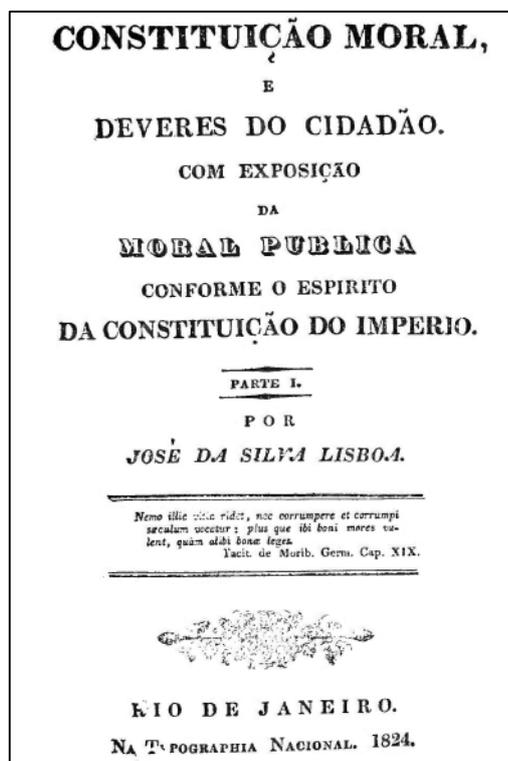
Mais do que um ato acadêmico de intelectuais ou pseudo-intelectuais, diletantes ou militantes, a singular atividade da Academia dos Seletos deve ser lida como uma liturgia de poder no contexto da estratégia de legitimação da figura de um governante, em delicado momento de transição (WHELING, 2006, p. 200).

Silva Lisboa poderia usar como referência a Gomes Freire a obra de Basílio de Gama, o *Uruguai*, muito superior em termos estéticos. Não a usa porque ela não apresenta o didatismo e o moralismo de *Júbilos da América*. Basílio faz uma obra que louva o governador, mas o faz com muito mais engenho, sem as louvações necessárias de quem quer construir uma homenagem interesseira e interessada. A homenagem de Basílio da Gama é ao ato e não ao homem. Assim, opta por construir um poema épico para um registro histórico reconstruindo sua interpretação de um passado heroico que marca um tempo na história do Brasil: a construção da fronteira sul. No poema de Basílio, o índio tem um papel diferente do que foi proposto pela Academia dos Seletos. O índio de Basílio está mais próximo do romântico de José de Alencar do que do pré-romântico Silva Lisboa. Sepé Tiaraju, o índio de Basílio da Gama, também foi um herói, também um portador de virtudes morais, mesmo que essas virtudes sejam vistas com olhos europeus: “[...] Fez proezas Sepé naquele dia./Conhecido de todos, no perigo/Mostrava descoberto o rosto e o peito/Forçando os seus co’ exemplo e co’as palavras” (GAMA, 1988, p. 12). A oratória, a honra e a coragem. As mesmas virtudes de Gomes Freire.

Silva Lisboa poderia construir seu catecismo cívico com muitos outros autores, desde a Grécia e Roma, relidos pelos clássicos da Renascença e pelos neoclássicos do século XVIII, mas, prefere a Academia dos Seletos, do Rio de Janeiro, de meados do século. Primeiro, a justificativa fez-se didática na medida em que “[...] o plano literário casa-se ao moral” (MONTEIRO, 2004, p. 45) e segundo, ao eleger esse “monumento” literário, como disse na

abertura da *Constituição Moral e Deveres do Cidadão* (1824), encontra já um plano de obra bem construído, sem a necessidade de refazê-lo.

Figura 10: Página de rosto da *Constituição Moral e Deveres do Cidadão*



A procura de um herói é didática uma vez que o exemplo deixado pelos homens pios, santos e ilustres deve ser seguido pelos mais jovens. Como citado por Monteiro (2004) lá estão as 15 máximas cristãs, políticas e militares (MONTEIRO, 2004, p.47-66). Citando os *Júbilos da América*, Silva Lisboa declara que, “[...] aqui só transcreverei as Maximas de que ahi se fez o comentário; e depois alguns Sonetos, para dar idéa do espirito catholico, patriótico, e literário, dessa memorável época” (CAIRU, 1825, p. iv):

MAXIMAS CHRISTÃAS: A primeira parte do tempo para Deos; [...] Fundar casa em Deos; [...] Attribuir tudo á Deos; [...] O que se dá a Deos da-lo totalmente; [...] A virtude de quem governa deve ser publica. [...]

MAXIMAS POLITICAS: A verdade he a alma das acções; [...] Fazer-se temido pela justiça, e amado pelos benefícios; [...] Vagaroso em resolver, constante em executar; [...] Merecer o premio, mas não pedi-lo.

MAXIMAS MILITARES: A verdadeira gloria pelas armas; [...] Amar igualmente a honra, e o perigo; [...] Na paz, e na guerra a mesma vigilancia; [...] Valor, e diligência segurão a victória; [...] Do inimigo reccar sempre (CAIRU, 1825, p. v-xviii).

Entre uma e outra máxima, Silva Lisboa vai tecendo comentários pedagógicos, conduzindo o leitor na sua exposição recriando o modelo de homem privado e público, verdadeiro cidadão desse novo Império. E seguem-se até a página xviii os sonetos dos *Júbilos da América*, promovidos pela Academia dos Seletos em homenagem às virtudes do general Gomes Freire de Andrade. Dessa forma, Silva Lisboa encontra o herói, pois “[...] louvando-se os bons, orientam-se os jovens” (MONTEIRO, 2004, p. 48).

Na parte I da *Constituição Moral e Deveres do Cidadão* (1824), Silva Lisboa construiu seu raciocínio sobre a moral, lembrando autores iluministas fazendo o leitor perceber a naturalidade da moral na vida humana, isto é, as bases da moral da nossa civilização estão assentadas na Natureza; na parte II, aproxima a natureza da razão ao construir a moral a partir da consciência de humanidade que tem todos os homens; e, por fim, na parte III, a construção dos deveres do homem público e privado.

Para Magalhães (2012) é aqui que aproximamos o poeta José da Silva Lisboa de *Flores Celestes* (1807), com características que valorizam a disciplina literária racional do Neoclássico a uma doutrina de retorno à natureza em sua passagem para o pré-romântico que vai nos fazer compreender como um “[...] devoto das ideias iluministas na juventude, tornou-se devoto católico na maturidade” (MAGALHÃES, 2012, p. 92). Assim, compreendemos por que o exemplo de virtudes de Silva Lisboa vem do herói europeu cristão, branco, nobre – características que vão construir a literatura romântica do XIX – e não do índio e da natureza idílica de nossos árcades. Só o primeiro era capaz de civilização. A má literatura da Academia dos Seletos era mais moralizante e instrutiva na medida em que, para Silva Lisboa, preocupado com a construção de um edifício político e social, “[...] o objeto esquadrinhado não é a literatura, e sim a moral, não será menos verdadeira sua preocupação com a fundação da pátria” (MONTEIRO, 2004, p. 46).

Porém, para que isso acontecesse era preciso construir um projeto educacional para as novas gerações. Como foi isso? Ao citar John Millar (1735-1801)⁵⁸, logo na introdução do livro *Escola Brasileira*, Cairu busca justificar a necessidade da educação para todas as classes e a

⁵⁸ Millar foi discípulo de Adam Smith, seu professor e depois seu colega em Glasgow. Filho de um ministro da Igreja Escocesa, criou fama como professor de Direito, assumindo a cadeira de Lei Civil da Universidade de Glasgow em 1761 por recomendação de Adam Smith e Lord Kames, seu protetor. Agradava-lhe os escritos morais de Smith. Sua principal obra, a qual o visconde de Cairu se refere e retira o excerto acima é *An Historical View of the English Government*, de 1787, reeditada em Londres em 1803.

obrigação do Estado para com as classes ínfimas que não detêm aquelas condições ideais para adquiri-la. Assim...

He claramente do interesse das altas Ordens do Estado auxiliar a cultivação dos espiritos das classes inferiores do povo. Certo gráo de instrucção e intelligência sobre as boas ou más consequências das diferentes acções e conductas, he necessário para lhes dar motivos de praticarem a virtude, e se apartarem de perpetração de crimes. Certamente he da maior importância ao Publico, que as pessoas de taes classes sejam industrias, sóbrias, honestas, fieis, affectuosas, e de consciência em seus negócios diarios, pacificos nas suas maneiras, e aborrecedoras de tumulto e desordem. Como se póde esperar que ellas perseverem em seus deveres, não tendo adquirido hábitos de observação e reflexão; não se lhes tendo ensinado a dar valor ao bom character, e bom nome; nem habilitado a descobrir que a conducta recta he não menos conducente ao seu proprio interesse, que ao interesse dos outros. Para fazer os individuos uteis nas suas diversas relações, como homem e como Cidadão, precisa-se de que estejam em condição de formarem justo conceito dos objetos que promovem a verdadeira felicidade, e de reconhecerem as falsas aparências, que muitas vezes os podem desencaminhar, para se precaucionarem contra os erros em religião, moral, governo, que homens mal intencionados porfiem propagar.

A doutrina sustentada por alguns Estadistas, que he de vantagem á Nação a ignorancia do povo trabalhador, porque lhe segura a paciência, e submissão ao jugo que se lhe tem imposto, he não menos absurda, que revoltante aos sentimentos da Humanidade. A segurança derivada de tão baixa fonte, he temporaria, e enganadora. Ella he sujeita a ser contaminada pelas intrigas de astutos projectistas de Revolução, e ser repentinamente destruída por superveniente fúria de opinião popular.

O Grande Empenho do Publico deve ser o oppor-se á natural tendencia que o povo das classes rudes tem de cahir em crassa ignorância por falta de melhora de entendimento, motivada pelas suas occupações mecánicas. Para esse efeito, são utilíssimas as Instituições de Escolas, e Seminarios de Educação.

A Execução de Liberal Plano de Educação das classes ínfimas seria preciosa adição aos esforços para mantença dos pobres, socorro dos enfermos, correcção dos malfeitores, procedida do espirito publico do século presente.

As Escolas de Parochia na Escocia para o fim da geral Educação, e as vantagens que dellas tem resultado, são já distinctamente experimentadas, e universalmente reconhecidas (MILLAR apud CAIRU, J. 1827a, p. 22-24).

Esta foi a justificativa para o seu projeto de civilização. Ele tem que, necessariamente, passar pela escola. O campeão moral deveria também incorporar esse indivíduo liberal. E vice-versa. Para isso, o indivíduo liberal torna-se o portador de uma nova moralidade.

3.2 O livro Escola Brasileira: a coisa

Comecemos então nossa tarefa pelo óbvio: o nome e a coisa, ou seja, o título e o objeto livro em sua materialidade. Assim buscaremos reconstruir o objeto da pesquisa levando em consideração a proposta de Chartier (2002): “[...] as relações estabelecidas entre os três polos: o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera” (CHARTIER, 2002, p. 127). O texto, como resultado da reflexão que pode ser exposta de qualquer outra forma, é importante pelo seu caráter longo. O autor, quando se propõe a escrever o que pensa, se propõe a espalhar a sua ideia no tempo e no espaço: amplia sua plateia e lança-se ao futuro.

Um objeto que conhecemos como livro é o resultado de um esforço contemplativo, intelectual e de um esforço ativo, mecânico. Enquanto esforço intelectual ele é uma obra representativa de seu tempo que não se esgota em si ultrapassando, mesmo se esquecido numa gaveta, o seu tempo de reflexão. Enquanto esforço mecânico ele é um objeto que se esgota em si mesmo deixando de ser obra. Objetos são descartáveis pois sua função é o uso. O objeto retornará ao estado de obra se for deslocado de sua utilidade de uso imediato e perpetuado tornando-se supérfluo, ou seja, indo além da sua utilidade como objeto. Em determinadas situações obra e objeto se confundem como por exemplo numa escultura ou no impressor que escreve e imprime seu próprio livro.

O que fazer com um livro? Qualquer coisa. Apoderar-se do livro e de seu texto vai desde a espontaneidade à obrigatoriedade do gesto. Cada um definidor da recepção do texto. Se busco, me alegro, mesmo que essa alegria desapareça ao ler sua primeira página. Se sou obrigado, posso em algum momento me alegrar com a obrigação. A minha história de vida modifica o sentido da leitura e vai fazendo com que eu, leitor, reescreva o livro. Reescreva o seu significado devolvendo-lhe o seu caráter de obra transformado em objeto. Um livro na estante é um objeto. Nas mãos de um leitor é uma obra.

Segundo Manguel (1997), desde a Antiguidade os livros se apresentam com uma hierarquia. Quanto ao tamanho eram manuseáveis ou não cabendo na palma da mão ou expostos em rodas, de leitura pública ou íntima, de trabalho depositados nas estantes coletivas dos escritórios ou de lazer trazidos ao peito ou sobre o criado mudo no quarto de dormir; expostos nas salas transformando as estantes em móveis decorativos ou no segredo das bolsas e malas. Assim, “[...] os livros declaram-se por meio de seus títulos, seus autores, seus lugares num catálogo ou numa estante, pelas ilustrações em suas capas; declaram-se também pelo tamanho”

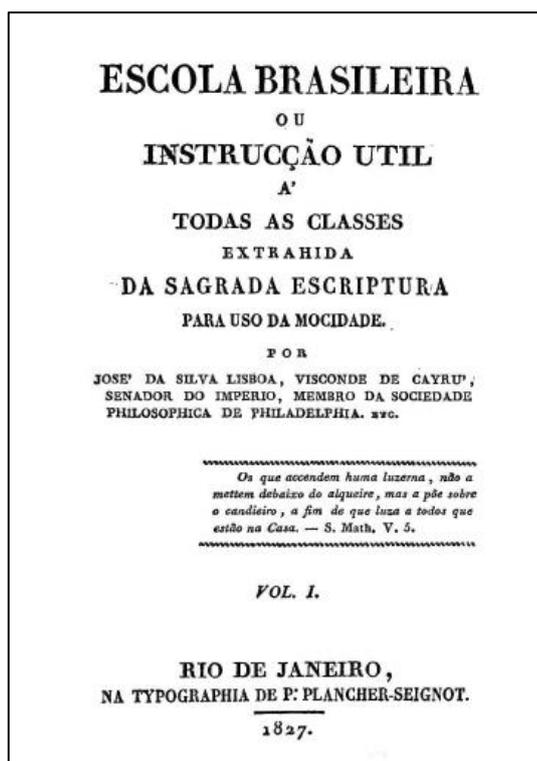
(MANGUEL, 1997, p.149). Por fim, são também objetos de estudo e fontes documentais para a escrita da História.

Um livro, como objeto cultural só fará sentido para o historiador se representar o seu tempo, seja pela sua quantidade de edições e exemplares, seja pela qualidade de suas intervenções no grupo social que o produziu. No caso, a obra *Escola Brasileira* demonstra estas duas características, apesar de uma não depender da outra. Ou seja, uma obra de pequena tiragem pode provocar grande impacto, enquanto o contrário também é verdadeiro. O que nos interessa é, e também necessário, fazer um exercício de sociologia histórica que nas palavras de Antônio Cândido (2006) significa “[...] pesquisar a voga de um livro, a preferência estatística por um gênero, o gosto das classes, a origem social dos autores, a relação entre as obras e as ideias, a influência da organização social, econômica e política, etc.” (CÂNDIDO, 2006, p. 14). Claro que já o fizemos em vários trechos desse trabalho, porém o interesse agora é mais específico.

Assim, propomo-nos rastrear o livro *Escola Brasileira* na tentativa de, ao seguir-lhe os passos, perceber o que pensava a sociedade brasileira diante daquele objeto de educação e ensino. Entendemos que o livro é representante de sua época, e como Chartier (2002) “[...] a utensilagem vale pela civilização que soube forjá-la; vale pela época que a utiliza; não vale pela eternidade, nem pela humanidade” (CHARTIER, 2002, p. 36) e por isso, representativa de seu tempo e lugar.

Tentar reproduzir o livro, hoje, só teria algum valor enquanto objeto de análise para entendermos a sociedade brasileira daquele tempo e de hoje. Não se aplicaria hoje, apesar da similaridade do pensamento de alguns setores da nossa sociedade. Aliás, essa é a nossa tentativa. Entender a obra para perceber seus efeitos. Concordamos com Chartier (2002): a obra em si não vale pela eternidade, mas os efeitos provocados por ela são modificadores dos grupos sociais, consolidando pensamentos e reinventando novos cultos, forjando novas culturas, consolidando tradições e reinventando possibilidades.

Figura 11: Escola Brasileira, folha de rosto da primeira edição



A obra compõe-se de dois volumes: Escola brasileira ou instrução util a todas as classes extrahida da Sagrada Escripura para uso da mocidade – Volume I, publicada em 1827 na Typographia de P: Plancher-Seignot, cidade do Rio de Janeiro, com 269 páginas; Volume II, publicada em 1827 na Imperial Typographia de Pedro Plancher-Seignot, Rua do Ouvidor, 95 – cidade do Rio de Janeiro, com 293 páginas; além disso foi publicada a Cartilha da Escola Brasileira para instrução elementar da religião do Brasil, publicado em 1831 na cidade do Rio de Janeiro. Esses livros são no formato *in oitavo*⁵⁹, o que significa dizer que eram feitos para o transporte à mão, destinados à leitura diária dos mestres e dos meninos. Foi, possivelmente,

⁵⁹ Segundo Rubens Borba de Moraes (2005), em *O bibliófilo aprendiz*, “[...] a menção de formato não é senão uma vaga indicação de tamanho. Mas toda gente sabe que um *in-fólio* é um livro muito grande, um *in-4*, um livro grande, um *in-8*, um tamanho cômodo, o *in-16*, um livro pequeno e o *in-32*, um livrinho.” (MORAES, 2005, p. 135). Segundo Roger Chartier (2002) “[...] dos fólhos aos tamanhos pequenos, existe uma hierarquia que combina o formato do livro, o gênero do texto, o momento e o modo de leitura. No século XVIII, Lord Chesterfield é disso testemunha: ‘Os grandes *in-fólios* são os homens de negócios com quem converso durante a manhã. Os *in-quartos* são as companhias mais diversificadas com que me reúno depois do almoço; e os meus serões, passa-os na cavaqueira amena e muitas vezes frívola dos pequenos *in-octavos* e *in-duodécimos*. Tal hierarquia é, aliás, diretamente herdada dos tempos do livro copiado à mão, fazendo a distinção entre o livro de bancada, que tem de ser posado para ser lido e que é livro de universidade e de estudo, o livro humanista, mais manuseável no seu tamanho médio que dá a ler textos clássicos e novidades, e o livro transportável, o *libellus*, livro de bolso e de cabeceira, de múltiplas utilizações e com leitores mais numerosos (CHARTIER, 2002, p. 132-133).

fabricado em brochura de 20 cm, impresso com tipos *Elzevir*, em corpo 8/10, em papel *Bufon* 75g⁶⁰.

Foi essa a notícia desse objeto que o *Diário Fluminense* nos dá na sua seção de Avisos:

Sahio á luz o vol. 1. da obra intitulada – Escola Brasileira – ou instrucção util a todas as classes, extrahida da Sagrada Escripura. Acha-se á venda nas lojas dos livreiros Veiga e C.^a, na rua da Quitanda canto da de S. Pedro; na de Baptista rua da Cadêa; e na de Coutinho e Agra rua do Ouvidor N.º 118. Preço 1\$600 rs (DIARIO FLUMINENSE, 1827, p. 462).

Para os leitores da época o anúncio era claro. Tinha-se em mãos um livro de José da Silva Lisboa, o visconde de Cairu, figura que já dispensava apresentações. À essa época, os jornais traziam uma profusão de anúncios de seus livros. Vale pensar na proximidade com os editores desses jornais, no fato de ter sido diretor da Impressão Régia, mas também no fato de já ter se tornado figura notória na Corte, seja pela sua participação na política, sempre ao lado do Imperador, seja pelos seus escritos. Era já um nome a ser considerado como uma chamada, uma lide jornalística, uma certeza de vendas no mercado editorial da Corte. Os primeiros livros de Cairu são financiados por ele próprio e por seus amigos, por meio de uma subscrição ou compra antecipada, numa espécie de mecenato coletivo. Além do mecenato real, é claro! Os mais recentes, e principalmente esse que analisamos, já não trazem mais esse indicativo. São sintomas de que já existia uma aposta editorial nos livros de Cairu.

O livro segue sua trajetória. Não identificamos a tiragem inicial reproduzida pela tipografia de Plancher-Seignot, mas a média à época eram de quinhentos exemplares por edição. Como era um livro com destino certo, as escolas com seu público cativo, e não as livrarias para o público em geral, acreditamos que a primeira edição tenha alcançado mil ou pouco mais de mil exemplares. Porém, são apenas especulações para a edição de um livro, em um mercado restrito. Inicialmente, a Corte.

⁶⁰ A julgar pelo levantamento das folhas de rosto, feito pela Biblioteca Nacional em 1958 para comemorar os 150 anos da tipografia no Brasil. Nesse catálogo encontramos o Suplemento à Constituição Moral e Deveres do Cidadão. Ele foi impresso com 20cm, em tipos 8/10 Small Caps e papel Bufon 75g. Acompanhando essa hierarquia proposta na nota 54, numa rápida olhada, percebemos que os jornais tinham 30cm; tratados e estatutos tinham 27cm; memórias e leis tinham 20cm; tabuadas, catecismos e teatros tinham 13,5cm. O tipo mais usado foi Elzevir tamanho 8/10 e o papel mais comum o Bufon 75g.

3.2.1 Um livro didático

A obra que estudamos é carregada de intencionalidades. Ela era parte de um planejamento de seu autor que pretendia contribuir com a educação nacional. O seu plano incluía outras obras com outros objetivos específicos, mas percebe-se no seu conjunto uma intenção pedagógica. A escrita de José da Silva Lisboa trazia a principal característica dos professores: a intencionalidade pedagógica de quem deseja produzir um futuro diferente. Toda a sua obra, talvez excetuando sua obra genuinamente literária – os dois livros de poesia – tem um cunho didático-pedagógico.

Essa intencionalidade do autor já vem expressa no título: é uma instrução útil, portanto, um manual didático destinado ao uso da mocidade brasileira feito para que se “[...] instrua e fortifique o espírito dos meninos [...] que entendi não excederem a compreensão dos entendimentos pueris, e que podem aperfeiçoar a boa índole da geração nascente” (CAIRU, 1827a, Dedicatória ao Imperador). Instrução e fortalecimento inculcando no espírito infantil aqueles valores que o autor considerava válidos e a sociedade aquiescia como bons para se perpetuar na memória da geração nascente. Esse era o objetivo do livro. São textos previamente escolhidos que garantem que esse objetivo será cumprido, na medida em que a escolha priorizou aqueles que não excedem à compreensão dos meninos. Era, para seu autor, a medida certa: a palavra certa para o entendimento infantil.

Em seu Prefácio, o visconde de Cairu deixa ainda mais claras as suas intenções pedagógicas:

[...] considere que seria conveniente dar á luz para uso das Escolas particulares esta cartilha, que ofereço por conter Instrucção útil á todas as classes, e poder servir de Supplemento ás lições dos meninos; facilitando-lhes o aprenderem Verdades Capitaes em Pura Fonte; a fim de se formar nelles espirito recto, e solido character, que os constitua bons cidadãos (CAIRU, 1827a, Dedicatória ao Imperador, p. IV).

Era uma iniciativa própria. Era a ideia do ineditismo, no Brasil, que pairava sobre o visconde de Cairu. Seguindo o modelo inglês proposto por Jeremy Bentham, Cairu acredita na força do sistema educacional e da escola na conformação das novas gerações. A escrita de um suplemento facilitador da aprendizagem, guiado pelo conhecimento do professor José da Silva Lisboa pretendia ensinar verdades e valores fundamentais à sociedade de sua época. Era preciso formar bons cidadãos para a boa sociedade, com retidão de espírito e solidez de caráter. Era

preciso conformar a sociedade. Adiante, o autor explicita quais são esses valores: Fé, Liberdade e Ordem.

Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004) alerta-nos para o fato de que “[...] diferentemente de outras obras impressas, o livro didático possui peculiaridades em sua produção, circulação e uso” (BITTENCOURT, 2004, p. 477). O livro de José da Silva Lisboa foi produzido para cumprir essa função didática: tem produção, circulação e uso próprios, diferenciados dos seus outros livros. O volume em *in oitavo* facilitava o transporte e o manuseio. O editor construiu quase um livro de bolso para os padrões da época. Como os demais livros, esse também não foi encadernado. É possível que não o fosse. Fosse apenas brochado para facilitar ainda mais o seu manuseio. Os capítulos são curtos e diretos sintetizando o assunto tratado. Os títulos dos capítulos revelam uma objetividade quase dicionarizada proporcionando ao mestre conduzir o aluno por diversos caminhos que não apenas o proposto no índice. Como alertava o autor, as notas de rodapé restringem-se ao estritamente necessário.

3.2.2 A estrutura do livro

Considerado por Bittencourt (2004) um dos escritores da primeira geração do livro didático, o visconde de Cairu não inaugura, mas foi primeiro livro didático escrito no Brasil com a clara intenção de atender ao programa oficial exigido pela Lei das Escolas de Primeiras Letras. Como os de sua época, assumiu abertamente o seu “[...] caráter moral e patriótico e pela preocupação com a fundação da nacionalidade e com a construção do Estado” (TEIXEIRA; SCHUELER, 2009, p. 147) não fugindo ao seu projeto de nação que acreditava estar ajudando a construir.

Giselli Baptista Teixeira (2008), em alentada investigação sobre os *Compêndios autorizados, saberes prescritos: uma análise da trajetória dos livros nas escolas da Corte Imperial*, patrocinada pela Biblioteca Nacional, busca conhecer e reconhecer na vasta produção depositada naquela fundação os livros didáticos colocados à disposição pelo poder público imperial, diretamente ou por autorização, para as escolas do país. Em seu trabalho, reconhece que “[...] o livro se constituiu em um dos principais instrumentos para a escolarização dos saberes, e uma tecnologia a serviço de um projeto civilizatório posto em curso nos oitocentos” (TEIXEIRA, 2008, p. 4), o que significa um certo regramento para a construção desse suporte textual. Isso equivale dizer da necessidade de se construir, também no Brasil, um objeto que se diferenciasse dos demais em seu gênero textual, suporte e formato físicos, função ideológica representativo dos desejos de perpetuidade de uma dada sociedade.

Enquanto suporte, carregado de uma função ideológica, devemos pensar a destinação de cada livro construído, pensando no seu leitor final, naquele que o faz diretamente ou naquele ouvinte, como devia ser comum numa época de poucos leitores. Os livros deveriam e devem ter uma certa manuseabilidade para que atinjam seus objetivos. Dessa forma, os livros ganham nome e capa. Nomes não apenas para identifica-los, mas também como um indicativo de suas intenções. Capas que vão desde uma simples folha elucidativa do nome da obra e do autor, mas cuja primeira função é de proteção, confeccionada numa maior gramatura de papel e até mesmo com outras características como cetim, couro ou papeis impermeáveis.

Os suportes de leitura são variados. Ouso dizer tão infinitos quanto a inventividade humana. Um livro é identificado como um objeto de papel com capa e um miolo, com um mínimo de 48 páginas. O conteúdo de cada livro é que lhe é peculiar. Encontramos nos anúncios da época, do livro em branco, para escrita pessoal até o livro impresso. Autor, autores, conhecidos e identificados, desconhecidos, anônimos, sob pseudônimos e cada um construindo uma sequência de entrada para suas intenções na forma de partes, títulos, subtítulos, apêndices, anexos, etc.

Assim, também no livro didático “[...] existem outras informações além do seu conteúdo didático, que se encontram nos prefácios, prólogos, advertências, introduções” (BITTENCOURT, 2004, p. 479). Ali o autor é direto, apesar de, aparentemente, não querer sê-lo, “[...] é possível entrever mensagens dos autores e os possíveis diálogos com os professores, com as autoridades e com os alunos e suas famílias” (idem). É o lugar do convencimento, das primeiras e segundas intenções, nem sempre explícitas na obra.

Cabe lembrar, também que o visconde de Cairu, à essa época era quem determinava a publicação ou não da obra na condição de Diretor dos Estabelecimentos Literários, uma vez que “[...] os dispositivos de controle sobre os saberes e os livros escolares se consolidariam a partir da chamada Reforma de Couto Ferraz (1854)” (TEIXEIRA; SCHUELER, 2009, p. 142). Os livros do visconde de Cairu ainda não são produzidos com a estrutura do livro didático do final do oitocentos, conforme analisado por Teixeira (2008), porém devemos lembrar que não havia uma intervenção direta sobre tal produção, nem do livro didático, nem dos compêndios que muitas vezes seguiam a intuição e o método do autor.

O pré-texto de um livro é também o pretexto para sua existência. Ali estão as motivações do autor e também as suas justificativas. As verdadeiras razões ficam encobertas na medida em

Figura 14: Escola Brasileira, Índice da Parte I (continuação)

I N D I C E.	
LXXIX.	<i>Doutores Hypocritas</i> 155.
LXXX.	<i>Dever da Benificencia</i> ... 155.
LXXXI.	<i>Dia do Juizo.</i> 158.
LXXXII.	<i>Tolerancia de Christo</i> 158.
LXXXIII.	<i>Divindade de Christo</i> 141.
LXXXIV.	<i>Magisterio de Christo</i> 142.
LXXXV.	<i>Patriotismo de Christo</i> 145.
LXXXVI.	<i>Politica de Christo</i> 144.
LXXXVII.	<i>Divino Poder de Christo.</i> .. 144.
LXXXVIII.	<i>Milagres de Christo</i> 145.
LXXXIX.	<i>Inquirição Farisaica</i> 150.
XC.	<i>Censura dos Judeos</i> 155.
XCI.	<i>Instrução dos Apostolos</i> 154.
XCII.	<i>Sacramento da Eucharistia</i> .. 155.
XCIII.	<i>Orações de Christo</i> 156.
XCIV.	<i>Profecia Cumprida</i> 160.
XCV.	<i>Novo Testamento</i> 160.
XCVI.	<i>Paixão de Christo</i> 164.
XCVII.	<i>Ressurreição de Christo</i> .. 170.
XCVIII.	<i>Testemunhas da Ressurreição</i> . 171.
XCV.	<i>Ascensão de Christo</i> 174.
C.	<i>Vinda do Espirito Santo</i> 175.
CI.	<i>Concelho Judaico</i> 176.
CII.	<i>Effeitos da Oração e Esmola</i> ... 180.
	<i>Protestação de Fé</i> 182.

O Prefácio é bastante esclarecedor na medida em que coloca as suas opiniões como suas justificativas para a construção da obra. Cairu foi bastante explícito e esclarece que é o “[...] original quadro da Sociedade, indicando o primordial estado, a posterior decadência da Constituição do Gênero Humano, e dos saudáveis conselhos para o melhoramento de sua conducta” (ibidem, p. IV) que o faz construir a obra. Acredita que a queda do gênero humano se faz cada vez mais presente em nossa sociedade uma vez que a ordem social estabelecida pelo “Regedor do Universo” foi perturbada pela “[...] ignorância e a malícia dos povos, e de seus Governos” (ibidem, p. XIII). Foi na intenção de contribuir na regeneração, no restabelecimento de uma ordem perdida, que a obra veio à luz. O livro pretende juntar os ensinamentos bíblicos sobre Sociedade, Religião e Indústria num só lugar para então, fixar, na memória ainda, no estado da inocência. De imediato, apresenta os cinco fatos e males dos homens que perturbaram a ordem do universo: “[...] escravidão, crueldade, guerra, selvajaria, libertinagem” (ibidem, p. VII), fatos e males que se mantêm porque os homens são contrários “[...] à lei do Trabalho, paz e benevolência” (idem).

Logo após, apresenta as autoridades que “[...] dão apologia à presente selecta” (ibidem, p. XII): Alexandre de La Borde (1773-1842), Adam Smith (1723-1790), Edmund Burke (1729-1797), John Millar (1735-1801), Thomas Jefferson (1743-1826) são anunciados no prefácio como grandes benfeitores que devem ser copiados, pois usam as Escrituras para construir seus

argumentos econômicos e sociais. Por fim, algumas advertências: era preciso aprender as leis; os mestres são segundos pais, por isso devem ser humildes no ensinar; e para confirmar a fonte: “Nada pus de meu senão alguma breve nota” (ibidem, p. XVI). Essas notas é que nos importam e que vamos analisar mais adiante.

Na sua “Satisfação aos Educadores”, homenageia João de Barros (1496-1570), autor da Cartilha da Viciosa Vergonha, considerado por Cairu um modelo de mestre para os mestres. Elogia o seu trabalho, enquanto mestre de meninos, e a cartilha por ser “[...] livro incomparável, por ser o seu objeto o mais importante á Religião, e ao Estado” (CAIRU, 1827a, p. 2). Apesar da importância, e de ter-se feito novas edições, o livro já era considerado obsoleto por não ser suficiente nem em conteúdo nem em linguagem. Como pai, e em sua “Recomendação de Pai”, esclarece que nenhum outro livro fora tão bom quanto a Bíblia ou aquele nela baseado. Assegura assim aos pais a certeza de que o seu livro é o ideal para o ensino dos meninos.

Seguindo a linha de desobrigar o Estado a todas as despesas com educação, conhecedor que era da fraqueza do tesouro imperial naquele momento, aproveita a obra para, mais uma vez, conchamar os ricos do país a contribuírem. No “Parenético aos Cidadãos Opulentos”, uma exortação moral à elite brasileira, esclarece que a instrução do povo

[...] he um dos deveres do Cabeça do Corpo Político; mas para ser desempenhado, precisa da cooperação, não só dos estudiosos da Literatura, mas também dos Opulentos do Paiz; visto que as rendas do Thesouro Nacional difficilmente podem satisfazer todos os Votos dos precisos Estabelecimentos Literarios” (ibidem, p. 15).

Como cabeça do corpo político, o Imperador já executou a sua parte, garantindo uma liberal educação para todos. Porém, o entendimento da expressão liberal, nesse momento, refere-se à liberdade de buscar o conhecimento, não do Estado oferta-lo. Por isso, ao mencionar a “Fala do Trono” de 6 de maio de 1826, na abertura dos trabalhos legislativos desse ano, em que o Imperador fala da Instrução Pública, afirma que o mesmo já fez a sua parte, citando a sanção às leis que organizam a instrução pública no país, a reabertura do Seminário São Joaquim e as autorizações para que os franciscanos da Ordem Terceira pudessem captar recursos por meio de subscrições e loterias para a criação e manutenção de outras escolas para os pobres.

Na sua “Exortação aos Educadores” afirma, mais uma vez, como sinal de credibilidade da obra, usar a mesma fonte que é a Bíblia do Padre Antônio Pereira de Figueiredo. Manda os

educadores lerem a Bíblia como forma de fortalecimento da fé e dos conhecimentos que serão transmitidos aos meninos. Pede especial atenção aos livros escritos pelo rei David e o profeta Isaías, pois o primeiro representa o triunfo do Evangelho e o segundo o triunfo do Reino de Deus.

Conduzindo o leitor, em David, que foi rei, o grifo recai sobre a ação política: “A Terra, em toda a sua extensão, lembrar-se-ha destas cousas, e *ella se converterá ao Senhor*; e todos os diferentes povos das Nações renderão adorações em sua presença (ibidem, p. 26). A ação política do rei David é a ação merecedora de atenção e repetição. Por isso, deve ser ensinada. Em Isaías, que foi profeta, o grifo recai sobre a ação educativa: “Assim como elle com mão forte *me deo a instrucção* de que não fosse pelo caminho destes Povos [...] Eis aqui estou, e os *meus meninos* que o Senhor me deo para servirem de sinal, e portento” (ibidem, p. 27). São, portanto, os meninos o sinal de novos tempos.

Quanto aos métodos de ensino, “[...] recommendo aos Mestres a leitura já citada da Obra de Mr. Laborde em que mostra os expedientes bons, e honoríficos, com que se corrigem as crianças sem castigos corporaes” (ibidem, p. 29). Vimos que essa era uma questão em debate no Império. O visconde de Cairu deixa claro que não seria com violência que se educaria a nova geração de meninos, mesmo reconhecendo que a sociedade escravocrata via a violência como forma de ensino.

Na sua “Admoestação à Mocidade”, acredita que o mal do século ainda não penetrou na cabeça dos meninos, mas, livros corruptores entraram no Brasil e o país corre o risco de produzir uma geração de incrédulos e perversos. Era preciso adiantar-se. Cuidem das crianças: “Depois de lhes ensinar o *Cathecismo* (que devem saber de cór), pelo exercício das Leituras diárias desta *Collecção*, em breve tempo os meninos e meninas terão destreza em ler qualquer impresso, aprendendo também logo com pureza a Linguagem Patria” (ibidem, p. 33-34). E, cuidado com escritores maus: “Raça de Víboras! Como podeis fallar cousas boas, sendo máos?” (ibidem, p. 38)

Nas suas “Regras dos Mestres”, adverte-os para que não se deixem enganar pelas novas filosofias ateístas e materialistas que provêm, principalmente de França. Era preciso estar “[...] sobre aviso, para que ninguém vos engane com a filosofia (dos Epicureos e Estoicos) e com os seus fallazes sofismas, segundo a tradição dos homens, segundo os elementos do Mundo, e não segundo Christo” (ibidem, p. 39). Mestres devem aprender que a mansidão e a humildade são

virtudes “[...] necessárias á paz e subordinação do estado civil” (ibidem, p. 41), pois deles “[...] depende a *formação do caracter dos meninos*, pela benignidade do ensino e bom exemplo de obediência ás Authoridades” (idem, grifos do autor). Elogia o fato de já não se ver tantos castigos “[...] onde os innocentes estremecião” (idem) diante daqueles que deviam ocupar o lugar de seus pais e mães. Por fim, lembra aos mestres que era obrigação constitucional “[...] ensinar os seus discípulos, unica e puramente, esta Religião [Catholica, Apostolica, Romana] (CAIRU, 1827a, p. 45). Não outra religião. Não nenhuma religião.

Figura 15: Escola Brasileira, Índice do Volume II, partes II e III

INDICE		ESCOLA BRASILEIRA:	
DO		PARTE II.	
VOL. II.		NUM.	PAG.
APPENDICE A' PARTE I.		I.	<i>Lei da Sociedade.</i> 1.
NUM.	PAG.	II.	<i>Lei do Trabalho.</i> 2.
I.	<i>Monarcha Pio, e Instruidor do Povo</i>	III.	<i>Cooperação Social</i> 5.
	III.	IV.	<i>Divisão do Trabalho</i> 4.
II.	<i>Theocracia Triunphante</i>	V.	<i>Salario do Trabalho.</i> 5.
	IV.	VI.	<i>Origem das Nações.</i> 6.
III.	<i>Universal Conhecimento de Deos</i>	VII.	<i>Divisão da Terra.</i> 7.
	VIII.	VIII.	<i>Fundação de Reino.</i> 7.
IV.	<i>Exemplar Piedade dos Reis de Israel</i>	IX.	<i>Direito da Propriedade.</i> 8.
	IX.	X.	<i>Direito da Hospitalidade.</i> 10.
V.	<i>Christo Prophetizado</i>	XI.	<i>Intelligencia Humana.</i> 8.
	XIII.	XII.	<i>Riqueza e Prosperidade.</i> 15.
VI.	<i>Rebanho de Christo</i>	XIII.	<i>Causas dos Bens.</i> 14.
	XVII.	XIV.	<i>Geral Abastança.</i> 15.
VII.	<i>Revelação da Divindade de Christo</i>	XV.	<i>Industria e Preguiça.</i> 8.
	XVIII.	XVI.	<i>Industria Agricola.</i> 17.
VIII.	<i>Declaração de Christo</i>	XVII.	<i>Industria Manufactureira.</i> 19.
	XVIII.	XVIII.	<i>Industria Commercial.</i> 20.
IX.	<i>Pão da Vida</i>	XIX.	<i>Industria Maritima.</i> 8.
	XXI.	XX.	<i>Industria Domestica.</i> 21.
X.	<i>Discipulo Traidor</i>	XXI.	<i>Geral Industria.</i> 25.
	XXV.	XXII.	<i>Oppressão nos Trabalhos.</i> 26.
XI.	<i>Impotencia dos Inimigos de Christo</i>	XXIII.	<i>Economia Publica</i> 28.
	XXVIII.	XXIV.	<i>População Legitima</i> 50.
XII.	<i>Aclamação de Christo</i>	XXV.	<i>Segurança Nacional.</i> 8.
	XXVIII.	XXVI.	<i>Abuso do Poder.</i> 51.
XIII.	<i>Honra aos Crentes em Christo</i>	XXVII.	<i>Homens Publicos</i> 52.
	XXX.		
XIV.	<i>Exhortação aos Incredulos</i>		
	XXX.		
	XXXII.		
	XXXII.		

A Parte II dedica-se à Instrução Econômica e a Parte III à Instrução Moral. Nelas, o visconde de Cairu limita-se a escolher e partes da Bíblia editada pelo Pe. Figueiredo e ordená-los ciosamente das suas intenções. A principal marca gráfica das escolhas do visconde de Cairu são os tipos em itálico. Assim ele faz questão de apresentar os sentidos que imprime ao seu entendimento moral da Bíblia. Por exemplo, ao recontar a Constituição do mundo e após Deus criar todas as coisas cita: “Elle as estabeleceo para subsistirem por todos os séculos: Elle lhes *prescreveo a sua ordem*, que não hade deixar de se cumprir” (ibidem, p. 12, grifo do autor). A prescrição de uma necessária ordem divina do mundo nunca deveria ser desobedecida com pena de desorganizar o mundo. Para fixar essa e outras ideias, o visconde de Cairu desenvolve o uso

Figura 17: Escola Brasileira, Índice do Volume II, partes II e III (final)

INDICE.		INDICE.	
NUM.	PAG.	NUM.	PAG.
XX.	<i>Dólo</i>	APPENDICE A' PARTE II.	
XXI.	<i>Fidelidade</i>	I.	<i>Benção de Deos ao Povo</i>
XXII.	<i>Verdade</i>	II.	<i>Pena da Tyrannia</i>
XXIII.	<i>Hyperesia</i>	III.	<i>Mão fm de Herodes</i>
XXIV.	<i>Prudência</i>	IV.	<i>Extracto do Discurso do Bispo de</i> <i>Charleston em 9 de Jansiro de</i> <i>1826</i>
XXV.	<i>Amizade</i>	V.	<i>Declaração dos Bispos Catholicos</i> <i>de Irlanda e Inglaterra</i>
XXVI.	<i>Inimizade</i>	APPENDICE A' PARTE III.	
XXVII.	<i>Vingança</i>	I.	<i>Documento aos Litteratos</i>
XXVIII.	<i>Contenda</i>	II.	<i>Oração Matutina</i>
XXIX.	<i>Má Língua</i>	III.	<i>Oração Prophética</i>
XXX.	<i>Resolução</i>	IV.	<i>Oração Política</i>
XXXI.	<i>Bom Carácter</i>	V.	<i>Oração dos Velhos</i>
XXXII.	<i>Bom Nome</i>	VI.	<i>Oração Patriótica</i>
XXXIII.	<i>Lealdade Política</i>	VII.	<i>Fieis Constantes</i>
XXXIV.	<i>Orações Pias</i>	VIII.	<i>Ministros da Igreja</i>
XXXV.	<i>Oração do Ecclesiastico</i>	IX.	<i>Promessa de Christo</i>
XXXVI.	<i>Morte</i>		
XXXVII.	<i>Acto de Contrição</i>		
XXXVIII.	<i>Lições do Throno</i>		
XXXIX.	<i>Doutrina Apostolica</i>		
XL.	<i>Sociedadee Subordinação Christã</i>		
XLI.	<i>Admoestação aos Christãos</i>		
	<i>Conclusão</i>		
	<i>Advertencia</i>		
	<i>Igreja Triumphante</i>		
	<i>Recommendação aos Mestres</i>		
	<i>Contos Moraes</i>		
	<i>Lição da Natureza</i>		
	<i>Cegueira Humana</i>		
	<i>Devoção Diaria</i>		

3.2.3 A circulação pelo Império

Não localizamos nos periódicos da época, lugar privilegiado dos anúncios, uma maciça circulação do livro nos finais dos anos de 1820. As primeiras informações vamos encontrá-las nos anos de 1830. A iniciativa do poder público de instalação gradual das escolas de primeiras letras foi fazendo surgir a necessidade de livros para o provimento das escolas. Adquirido por particulares ou pelo poder público, a partir de manifestações de filantropia pela elite imperial, encontramos indícios de que os livros, em geral, chegavam completos ou em forma de compêndios aos estudantes de primeiras letras.

O Republico, da Província da Paraíba, em 1832, assinala assim a publicação do livro:

Ela [a Cartilha da Escola Brasileira] se pode intitular Cartilha Constitucional, por ser fundada na Constituição Política do Imperio, qe declarou a Relejião Catolica, Apostolica, Romana, a Relejião do Estado. Ela também é conforme a Lei de 15 de Oitubro de 1827, qe reformou ao ensino Publico das Primeiras

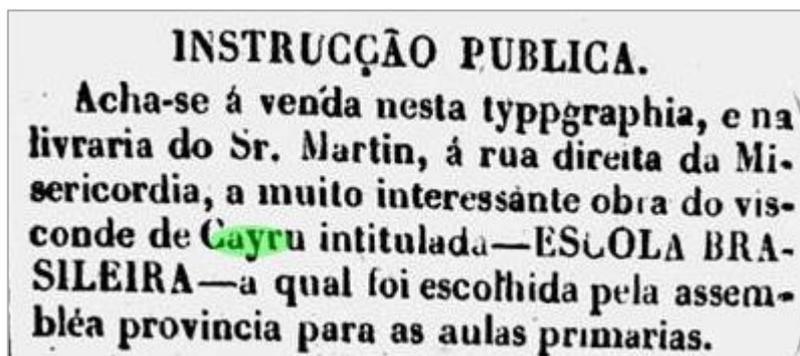
Letras, determinando no §. VI que os professores ensinem as doutrinas da Moral Cristã, e os princípios de Religião Catolica, proporcionando os a compreensão dos disipulos (O REPÚBLICO, 1832 p. 3).

A crítica era uma chancela à obra, e continua apresentando outras virtudes da mesma. Reforça a sua origem e seu espírito patriótico, tão caro ao visconde de Cairu, e dá-lhe, de início, o adjetivo de Constitucional. Não é, pois, uma cartilha qualquer. Ela respeita a Constituição Imperial e a Lei de 15 de outubro de 1827. Era fonte segura para guia dos mestres e mestras e o ensino dos meninos e meninas. Não era apenas um anúncio: era uma crítica à obra, no caso uma crítica positiva, que apresenta a obra como “[...] subsidio aos educadores” (idem). O livro já vinha sofrendo novas edições, com acertos ao que já havia sido publicado, mas principalmente com atualizações conforme os acontecimentos desde a primeira edição. É isso que nos deixa entrever o artigo d’*O Repúblico* manifestando o “zelo do escritor” ao consignar, no apêndice da cartilha, a recomendação à Regência do Império da “[...] manutenção da Religião Catolica Romana [e] por isso esta Cartilha era recomendável a todos os paes de família, e a mosidade da Terra da Santa Cruz” (idem).

A obra tanto quanto o homem já sofria suas restrições. Não identificamos que tipo de restrição ou crítica, mas é provável que os mesmos opositores do senador e do pensador estivessem com as penas em riste para o ataque. Também, não localizamos nenhuma defesa do visconde de Cairu a essa obra. *O Repúblico*, porém, louva o zelo do autor em apresentar uma obra que contribuísse para a educação, uma vez que sentiu e registrou “[...] a falta de livros elementares da Religião, para as escolas, onde apenas se ensina a Cartilha do Mestre Inasio, e do Catecismo de Montpelier” (idem). Dois livros produzidos no estrangeiro: a famosíssima Cartilha do Mestre Inácio, do padre Vasco Inácio Martins (1531-1598), professor, predicador e catequista jesuíta português, era obra de referência, editada em Portugal, e que correu todo o Império português desde o século XVII; e o Catecismo de Montpellier, adotado no reinado de D. José I (1714-1777) e largamente utilizado no Brasil durante todo o século XIX. O jornal apresenta a *Escola Brasileira* como um “[...] relevante serviso” (idem) e alerta que a posteridade faria a justiça merecida e necessária, justificando com Horácio⁶¹, “[...] de que os varões assinalados pelos seus talentos e virtudes são perseguidos e odiados durante as suas vidas, mas, quando morrerem, são pranteados e admirados” (idem).

⁶¹ Quintus Horatius Flaccus, (65 a.C.-8 a.C.), filósofo e poeta lírico e satírico romano.

Figura 18: Anúncio, *Correio Mercantil*, BA, 15/03/1844



Era natural que a Província da Bahia adotasse o livro em suas tipografias e livrarias. Apesar das críticas, o visconde de Cairu era o máximo expoente das ciências e das letras da Bahia, mesmo após a sua morte. Possivelmente, também uma campanha de seus amigos para a manutenção de sua memória. O *Correio Mercantil da Bahia* apresenta, em 1841, na sua seção de anúncios:

A ESCOLA BRASILEIRA, do Visconde de Cayrú, feita para educação da mocidade, obra útil á todas as classes, e para perfeito ensino da religião, economia e moral de qualquer individuo; acha-se já concluída, e recebe-se ainda assignaturas nesta typographia, até o dia 20 do corrente, a 1\$600 rs um grosso volume, pagos na ocasião da entrega da obra (CORREIO MERCANTIL DA BAHIA, 1841, p.3).

A obra ganha adjetivos significativos nesse anúncio: útil e perfeita. Utilidade retirada do subtítulo da obra, confirmando a sua utilização e facilidade para o uso dos mestres e aprendizagem dos meninos; perfeição, pela sua abrangência no ensino da religião, da moral e da economia. Ou seja, era vendida como uma obra completa. Na loja de livros, de João Baptista Martin, ela ganha o adjetivo de “[...] interessantíssima para instrução da mocidade” (idem).

A Tipografia do Correio Mercantil anuncia a obra em “[...] typos inteiramente novos, bom papel e correctissima [grafia]” (idem) além de anunciar que a mesma se encontrava à venda no “[...] Corpo Santo; nas [duas] livrarias do Sr. Pogeti [...] e na do Sr. Martin” (idem, 1844, p. 4). Porém, esse anúncio traz uma novidade: a obra “[...] foi escolhida pela assembléa provincial desta província para uso das aulas primarias da mesma província” (idem) afirmando que o “[...] nome do seo author dispensa qualquer elogio” (idem). O mesmo anúncio foi se repetindo, edição por edição, até o final de 1844, portanto por três anos seguidos. Dessa maneira, além do espalhamento voluntário e espontâneo do livro, o mesmo ganha ares de oficialidade na medida em que integra as escolhas dos deputados provinciais para uso nas escolas baianas. Ao tornar-

se uma escolha oficial, provavelmente, isso significou um aumento nas tiragens, na medida em que, o livro foi entregue às escolas, por ordem do governo provincial.

A obra também ganha um espalhamento não autorizado, movido pela cobiça de quem o vende e de quem o compra. O *Mercantil* da Província da Bahia faz um apelo:

Avisa-se certos sujeitos que tem oferecido e mesmo vendido a 500, e a 800 rs os dous volumes da Escola Brasileira, que não continuem com semelhante escândalo, que lembrem-se ao menos que o governo comprou-os a 1600 rs, e que é um roubo muito publico vender-se aquilo que se manda distribuir pelos escolares. Pede-se igualmente aos livreiros e donos de livrarias á quem os taes traficantes oferecerem os ditos livros, que os não compre; porque são roubados (O MERCANTIL, 1845, p. 3).

E o apelo se repete outras vezes. Não procuramos saber se houve investigação policial em torno do fato. Poderíamos imaginar várias hipóteses, dentre outras: indicativo de um hábito de leitores que pretendem ter a obra para si; não atendimento por parte do governo da província no fornecimento dos exemplares necessários aos estudantes; ou, até mesmo um desejo movido pela escassez do produto.

Figura 19: Anúncio, *Diário do Rio de Janeiro*, RJ, 12/04/1843



O livro entra numa outra rota de comércio que não as livrarias convencionais. A rota dos livros usados: os sebos, apesar de que os livreiros misturavam com frequencia livros novos e usados. Provavelmente, era vendido de mão em mão pelo primeiro dono, desinteressado talvez, ou mesmo já com seu curso terminado, e seu uso acabado pela sua idade ou seus filhos. O *Diário do Rio de Janeiro* anuncia que “[...] na rua do Lavradio, n. 17, compra-se a Escola

Brazileira, dada à luz pelo Exmo. Sr. Visconde de Cayrú; pagar-se-há bem” (DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO, 1843, p. 4).

Mais tarde, durante os meses de julho e agosto de 1845 o livro era anunciado na Tipografia do Mercantil, como na do *Correio Mercantil*. O anúncio destaca o título em caixa alta e avisa:

Esta sublime obra escrita pelo sábio Visconde de Cayrú para uso das escolas, é recomendável aos pais de família, não só pelos santos preceitos que nella se encontrão, como pelo nome de seu ilustre author (O MERCANTIL, 1845, p. 3).

Adjetivos dos mais variados são inseridos nos anúncios. Sinceros e verdadeiros, estratégia comercial, dezoito anos após o lançamento da primeira edição a obra continua sendo editada em novos tipos, novos papeis e novos mercados. Os anúncios são inseridos no jornal com o mesmo formato. Isto significa dizer que a chapa não era modificada. O conjunto de tipos do anúncio ficava à disposição do tipógrafo para, na montagem do jornal, inserí-lo na chapa da página a ser impressa.

A *Revista Brasileira* nos dá a notícia de que a Cartilha que serviu de apêndice à *Escola Brasileira*, foi “[...] reimpressa no Pará, Typ.de Justino Henriques da Silva, 1840” (REVISTA BRASILEIRA, 1881, p. 415). Tambara (2002) também menciona para esta época a publicação do *Catecismo da Doutrina Christã*, impressa por ordem do bispo do Rio de Janeiro e “[...] adoptado pelo Exmo. e Revmo. Sr. Bispo do Pará” (TAMBARA, 2002, p. 41).

O *Diário Novo*, da Província de Pernambuco, anunciava o livro na Livraria do Arco de Nossa Senhora da Conceição da Ponte, do Recife, e anota adiante o fato de ser “[...] Membro da Sociedade Filosofica de Philadelphia [e] o nome do author desta obra estimável é o seu mais completo elogio” (O DIÁRIO NOVO, 1842, p. 4).

Com o passar do tempo, o livro *Escola Brasileira* foi sendo incorporado a outros. Segundo Tambara (2002), era prática comum a “[...] conformação de livros escolares que englobavam praticamente todo o currículo do ensino primário” (TAMBARA, 2002, p. 39) fazendo com que a indústria editorial apostasse no compêndio, ou seja, a incorporação de todas as tábuas de matéria num único volume. A obra *Escola Brasileira* era volumosa, por isso impressa em dois volumes. O seu total aproxima-se de seiscentas páginas. Assim, o seu aproveitamento começa a se dar por partes. Como exemplo, o *Correio Mercantil do Rio de*

Janeiro de 1868 noticia a obra do Dr. Mello Moraes, já em segunda edição, *O Educador religioso da mocidade brasileira* (CORREIO MERCANTIL DO RIO DE JANEIRO, 1868, p. 3). Nesta segunda edição “[...] aumentou-a o autor com vários extractos da *Escola Brasileira* do finado visconde de Cayrú, e quer por estes, quer pelos excerptos da Bíblia habilmente coordenados, o livro torna-se um dos melhores para a educação religiosa” (idem). Estávamos, pois, a quarenta anos da primeira edição, o que para a época era possível considerar um livro longo.

3.3 O livro *Escola Brasileira*: o nome

A importância do nome de uma obra, ou de um objeto, se dá pela sua marca distintiva das outras. É o nome que vai conferir a identidade necessária ao objeto, para que o mesmo não careça de exaustiva descrição, quando formos nos referir a ele. Dessa maneira, o princípio aristotélico da identidade, toda coisa é o que é, admite a contradição apenas como forma de se afirmar perante outros parecidos e similares. Quando falamos da obra como resultado da reflexão, falamos de uma obra única; quando falamos dos objetos em que essa obra se reproduz, quando isso é possível, falamos de seus exemplares que mantêm o mesmo nome, porém com identidades diferentes provocadas pelas intervenções de seus possuidores. Assim, aplicamos aos exemplares produzidos outro princípio aristotélico, o da tríplice identidade, quando duas coisas são iguais a uma terceira são, também, iguais entre si.

Assim as palavras que compõem um nome, em geral imposto pelo autor, para além de identificar a sua obra na estante e distingui-la das demais é, segundo John Locke (1632-1704), sinal das suas ideias, da expressão de seus pensamentos e reflexões mais íntimas comunicadas à sociedade. Elas carregam sentido e significado próprio e imediato. Não isoladas, mas analisadas em seu contexto, demonstram as intenções de seu autor, situando-o no mundo em que viveu e pensou. Mais adiante, no século XIX, surgiram outras obras com o nome *Escola Brasileira*, de outros autores, com outras intenções, com outra história.

3.3.1 *Escola Brasileira*

O título da obra que nos propomos analisar é *Escola Brasileira ou Instrução Util a todas as classes extrahida da Sagrada Escripura para uso da mocidade*. É uma obra de 1827, e seu primeiro anúncio se dá na *Gazeta do Brazil* do dia 10 de novembro de 1827, portanto menos de

um mês da edição da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827. Conforme o anúncio da época:

Sahio á luz o 1.º Vol. – Escola Brasileira, ou Instrucção útil a todas as classes extrahida da Sagrada Escripura para uzo da Mocidade, por o Ex.^{mo} Sr. *José da Silva Lisboa*, Visconde de Cayrú. Vende-se nas lojas do costume. (GAZETA DO BRASIL, 1827, p. 4, grifo no original).

Para nós, é preciso que expliquemos o nome da obra. Escola Brasileira, para além do nome de uma obra, um livro, era o reflexo de um desejo e o resultado de uma equação: precisávamos buscar uma escola brasileira, um jeito brasileiro de fazer a educação. Assim como na *Constituição Moral e Deveres do Cidadão* (1824), há aqui neste título uma ideia basilar. Está se fundando uma Escola diferente de qualquer outro modelo que se via naquele momento. Vimos, no capítulo 2, no subtítulo 2.3.2 – Um método moderno: o Método de Lancaster, o desejo da sociedade de uma Escola Lancasteriana que não vinha, entretanto, dando certo. Para o visconde de Cairu o modelo lancasteriano tinha muito valor dentro daquilo que havia se proposto, porém, acreditava também no método antigo. Ainda era um bom método, com suas sabatinas, exercícios e leituras, devendo ser ajustado apenas na maneira como se devia emular os meninos, suprimindo-lhes os castigos físicos.

Porém, cremos que a ideia de uma Escola Brasileira, para o visconde de Cairu, era a possibilidade de se buscar algo novo, algo genuinamente brasileiro. Essa ideia não se encontrava apenas na cabeça do visconde de Cairu. Vê-se essa tentativa também nas artes: na pintura e na literatura. Em 22 de março de 1836, no fechamento das matrículas da Academia de Belas Artes da Corte, o diretor Felis Emilio Taunay em nome da Congregação dirigiu-se aos alunos conclamando os mesmos a promover no Brasil a verdadeira educação para o bom gosto, para a fruição da estética e o desenvolvimento artístico. E desafiava-os: “[...] Qual de vossos nomes há de ficar na lembrança dos Artistas de todas as Nações, como o do Chefe da *Escola Brasileira*? Ou haveis de abandonar este privilegio á outras gerações?” (CORREIO OFFICIAL, 1836, p. 267, grifo nosso). Era o sinal da urgência. Havia doze anos de independência política, mas havia ainda uma dependência na formação de nossas luzes, na consagração do nacional que determinaria uma escola brasileira.

O *Minerva Brasiliense*, de nº 4, de 15 de dezembro de 1843, volume 1, após apresentar um balanço das universidades alemãs, a título de exemplo, mostra um pouco do estado das academias brasileiras e, no tocante a arte, afirma que “[...] a escola nacional tem tomado hum grande incremento, e esperamos que ella hum dia entoará o seu hymno de independência”

(MINERVA BRASILIENSE, 1843, p. 118) construindo “[...] todos os predicados que constituem huma escola” (idem). Buscava-se então uma forma diferenciada do fazer artístico que pudesse ser chamado de brasileiro. E anuncia: “A *escola brasileira* principia a desenvolver-se” (idem, grifo nosso).

Nos *Annaes Brasilienses de Medicina*, da Academia Imperial de Medicina, já se mencionava uma escola brasileira a partir das novas maneiras de promover o diagnóstico das doenças aqui existentes, com base na sua novidade em relação às doenças europeias. Resultado, pois, das observações do ambiente e da adaptação curricular do ensino de medicina no país. Os Anais citam o artigo do doutor José Pereira Rego (1816-1892), o barão do Lavradio, “[...] distinto médico, filho da *escola brasileira*” (ANNAES BRASILIENSES DE MEDICINA, 1851, p 274, grifo nosso), que havia publicado uma excelente descrição do Rio de Janeiro e da febre amarela.

A ideia de se chegar a uma Escola, um estilo, permeava vários setores da elite ilustrada brasileira como forma de afirmação cultural em relação à Europa e ao resto do mundo. Porém, sabe-se também que, segundo o *Minerva Brasiliense* (1843), “[...] para chegarmos a este desenvolvimento he necessário que todos os elementos de civilização subam a hum nivel mais alto; que a indústria progrida; que apareçam idealistas, que sejamos enfim huma nação com character próprio” (MINERVA... 1843, p. 118). Buscar um estilo brasileiro em todos os setores era, pois, uma afirmação de e para pessoas e nações civilizadas. O investimento nos elementos necessários – educação para todas as classes, investimento na música, nas artes, na literatura, etc – como condição *sine qua non* para atingirmos o grau de civilização desejada pela sociedade imperial. O aparecimento de idealistas era urgente. Idealistas que desejassem para si a glória de liderar um movimento, que com suas luzes e ideias fossem capazes de servir de lume para toda a nação.

Esse, o sentido de Escola Brasileira que dá o visconde de Cairu ao seu livro, dedicado a mocidade. Façam este Império: era quase uma ordem às novas gerações. Já no início, anuncia que “[...] muitas obras se tem escripto sobre a Educação: porém hum perfeito Modelo da Instrução he desejado, mas ainda não oferecido, na Terra da Santa Cruz” (CAIRU, 1827a, p. 16) e, logo após, apresenta seu plano de estudo do que considera uma Escola Brasileira. Apresenta então o “[...] edificio do bem commum em miniatura da Bíblia” (idem) e solicita aos mais ilustrados que ele que complete-o, complemente-o e desenvolva-o pedagógica e materialmente criando mais e novas escolas pelo Império afora, seguindo o modelo proposto.

3.3.2 Instrução útil

Para o visconde de Cairu, o Estado, por meio da benevolência do Imperador, já tinha feito bastante: a reativação de seminários, a instituição da lei com o financiamento das aulas e seus respectivos professores, a atenção às meninas. Agora era chegado o momento dos opulentos do Império contribuírem para a educação geral da mocidade. Esta era a sua contribuição: o desenho de um modelo do edifício do bem comum. Os ricos, cada um em sua paróquia, como na Inglaterra e Escócia, proporcionariam uma escola de primeiras letras. Assim, “[...] a execução de Liberal Plano de Educação das classes ínfimas seria preciosa adição aos esforços para manutenção dos pobres, socorro dos enfermos, correcção dos malfeitores, procedida do espírito público do século presente” (CAIRU, 1827a, p. 24). Era um convite à filantropia, característica do homem pio de Cairu e um sentimento fundante do gregarismo humano, embasado na moral liberal. Era, também, uma desobrigação do Estado naquelas atividades.

Ao folhearmos o livro percebemos que era um livro de leitura para quem já soubesse ler. Portanto, não era um livro para o exercício da escrita, mas para o exercício da audição e da leitura. Os seus destinatários eram os meninos e os adultos próximos que pudessem e devessem ler para os demais que não conheciam as letras do alfabeto. Mas, em que medida serviria o mesmo para a correção dos malfeitores? Para Cairu, o que socorreria os enfermos e corrigiria os malfeitores, portanto, o que garantiria a coesão social era a Moral, pois “[...] a Moral he a Lingua Universal dos povos, a liga comum dos homens” (ibidem, p. XII). Pessoas moralmente instruídas e corretas, embasando suas atitudes nas Sagradas Escrituras, considerado o “[...] livro da moral” (idem) não se comportariam de outra maneira, fora dos padrões de civilização e cordialidade propostas pela Bíblia. Portanto, um imperativo: “Não se devia formar Escola, que não se estabelecesse sobre os eternos preceitos deste Livro Divino, e os discípulos não bebessem nelle os seus exemplos, as suas doutrinas, as suas lições” (idem).

Mas, o que fazer com todo o saber científico, racional e iluminista acumulado até aquele momento? Prender-se a um único livro significaria reduzir o conhecimento. Cairu não desconhece os ensinamentos da ciência, mas desconfia de todo o conhecimento que desorienta os homens e desordena a sociedade. Desorienta no sentido de inculcar-lhes procedimentos que os fazem retornar a um estado de natureza hobbesiano, egoico e individualista. Tais conhecimentos não baseados na Bíblia brutalizam os homens. Um conhecimento que não constrói suas bases nas doutrinas de Cristo não pode ter valor para uma sociedade de cristãos. E tais conhecimentos tendem a desorganizar a sociedade. Portanto, “[...] sem desestimar as

Sciencias humanas, olhamos para quem se levanta contra a Sciencia de Deos, como um soberbo, que presume tudo saber, e ignora o que mais importa conhecer” (ibidem, p. 35).

A instrução só será útil se tiver o seu nascedouro na Religião que era a religião do Império. Pode-se e deve-se considerar outros conhecimentos. As demais obras de Cairu demonstram a necessidade da racionalidade científica para construir modelos explicativos que tivessem uma utilidade geral para a sociedade. Vimos, anteriormente, na *Sabatina Familiar* que há uma hierarquia para o conhecimento e os Elementos da Moral e Religião encabeçam, ou deveriam encabeçar, qualquer curso em qualquer nível de ensino, mas

[...] nenhuns conhecimentos se podem considerar mais dignos de fazer parte da Geral Educação, e dos Exercícios diários das mesmas escollas, do que huma Collecção de Doutrinas Religiosas, Economicas, e Moraes, que se achão na Escripura Sagrada, e que as Columnas da Civilisação, e veneraveis Documentos da Ordem Social, estabelecida pelo Regedor do Universo (ibidem, p. V).

Não havia outro caminho. Portanto, o desenho já estava traçado e seus objetivos dados. Mas, no Brasil, quem comporia essas “classes ínfimas” de que fala Cairu? Sim, sabe-se que educação pública em qualquer tempo e lugar é educação para os pobres, com raríssimas exceções onde é para todos. Os ricos e remediados buscam os serviços educacionais fora do Estado. A nossa questão aqui é caracterizar essas classes ínfimas a quem era destinada a obra.

3.3.3 A todas as classes

Para José da Silva Lisboa a expressão “todas as classes” se explica pela necessidade de educar moralmente a todos. Não se fala de uma educação científica para todos na medida em que a escola deveria selecionar quem galgaria as posições superiores da sociedade. E, para Silva Lisboa, essa era uma discussão que se encerra nas virtudes e nos talentos de cada um. Não no sangue. Na sua concepção, a educação moral deve perpassar todas as etapas de escolarização, todas as classes e todas as idades, de forma que um dos critérios de melhoramento da sociedade se daria pela capacidade de julgamento moral que cada homem pudesse oferecer a determinado fato. Porém, essa noção de totalidade tem as suas nuances.

Dessa forma, o projeto de educação moral foi bastante bem direcionado para aquelas classes embrutecidas pela falta de luzes, “[...] classes rudes” (CAIRU, 1827a, p. 24), na medida em que todos aqueles que tinham passado por um mínimo de escolarização já teriam, de certa maneira, acessado os caminhos da virtude, bastando para isso perseverar na fé, uma vez que

“[...] a corruptela do século já tem entrado em todas as classes” (ibidem, p. 32). O livro traz na sua intenção o reforço da fé e das virtudes católicas.

O direcionamento da mensagem era claro quando Silva Lisboa se refere às “[...] classes inferiores” (ibidem, p. 22 e 26) ou “[...] classes ínfimas” (ibidem, p. 21 e 24) que não têm o lustro mínimo e necessário para o viver em civilização. São “[...] classes ferozes” (ibidem, p. 20) que precisam ser domadas, batizadas e ensinadas na doutrina do Império de maneira que possam alcançar e usufruir de tudo aquilo que esta nova nação prometia. O sistema imaginado por Silva Lisboa deveria, pois, fazer com “[...] que as pessoas de tais classes sejam industriosas, sóbrias, honestas, fieis, afectuosas e de consciência em seus negócios diários, pacíficos nas suas maneiras, e aborrecedoras de tumulto e desordem” (ibidem, p. 20-21).

Foi dessa forma, negativa, que Silva Lisboa nos faz um retrato das classes que pretende educar moralmente. Não são pessoas industriosas nem sóbrias, são desonestas e infiéis, sem afetuosidade e consciência no seu cotidiano, ferozes nas suas maneiras e amam o tumulto e a desordem. É o olhar que nos guia pela sociedade brasileira à época da Independência. É o olhar da Casa sobre a Rua.

Para melhor esclarecer o leitor, *O Volantim* elencava as quatro classes sociais do Brasil no ano de 1822, ano da proclamação da Independência. A ideia de classe se confundia com a etnia. E o redator as expõe didaticamente:

Temos ainda no Brazil a infelicidade de dividir o Povo em classes, tarde chegará a ventura de haver só huma, com são outras nações do Globo, que não precisão de adjutório estranho para aumentar a massa popular, como nós temos precisado de fazer cultivada, e habitável a vasta extensão do Brazil; não fallo nos nossos Incolas, para também não falar de seus oppressores; e os não tratar como Mr. Arnaud tractou a hum – o Selvagem da Europa – assim, excluídos aquelles, dividiremos este povo em quatro classes da maneira seguinte: primeira os Brancos, segunda os Mulatos; terceira os Crioulos Pretos, quarta os Escravos de Guiné (O VOLANTIM, 1822, p. 174).

De imediato, os índios estavam fora de qualquer classificação, independente do critério. Nessa classificação, manter as pessoas na sua classe, imóvel e ordeiro, seguindo a hierarquia posta pelo jornal, para ele, o objetivo final de qualquer projeto civilizatório. Ter o país dividido em classes era uma infelicidade que a natureza nos deu. Não era um problema criado pelos homens. Por isso a felicidade era desejar que o Brasil fosse como as outras nações, no caso a Europa onde, para o autor, já não existiam ou nunca existiram classes. Sim: ao ligar a classe à

raça e a cor da pele (no caso à etnia), o autor tem razão em ver a Europa como uma só classe. A classe dos brancos.

Figura 20: América, de Francisco Pedro do Amaral, 1827⁶²



Para purgar uma culpa europeia, o redator do jornal não considera o índio, incola, incivilizado como uma classe. Era apenas um acidente na natureza, pois se o considerarmos devemos considerar o barbarismo europeu no seu trato. Eram outros tempos: os europeus já haviam atingido um alto padrão de civilização e começavam a carregar o fardo do mundo. Excetuando-se os brancos, as classes ínfimas, rudes, ferozes, referidas pelo visconde de Cairu são os demais. Aqueles que sobraram. O resto.

Essa “[...] primeira classe dos brancos pouco exornaremos-la, porque todos sabem que dos transportados da Europa Portuguesa provém todos os brancos do Brazil” (ibidem, p. 181). Veja a imagem acima: branca, tranquila, era a única imagem dos quatro painéis que traz um livro aos pés, demonstração das bases de sua civilização. Primeira classe no duplo sentido: no tratamento dado pelo Estado e no padrão europeu de civilização. Esse duplo sentido que tinha como objetivo alardear a pureza do branco tingida pela necessidade de mulheres “[...] igualmente

⁶² No ano de 1827, o pintor e decorador Francisco Pedro do Amaral (1790-1831), futuro discípulo de Jean-Baptiste Debret (1768-1848), é chamado a decorar a casa de Domitila de Castro Canto e Melo (1797-1867), a marquesa de Santos, o Palacete do Caminho Novo. Ali, Francisco Pedro pintou a Representação dos Quatro Continentes, que usaremos em diante para percebermos as similaridades do pensamento da sociedade da época. A casa, atualmente, é a sede do Museu do Primeiro Reinado, no Rio de Janeiro. Veja a dissertação de Patrícia Barros de Araújo (2005): Francisco Pedro do Amaral. A representação dos quatro continentes no Salão dos Deuses do Palacete do Caminho Novo.

necessárias para o aumento da classe.” (idem), mas que infelizmente não puderam vir da Europa.

Figura 21: Europa, de Francisco Pedro do Amaral, 1827

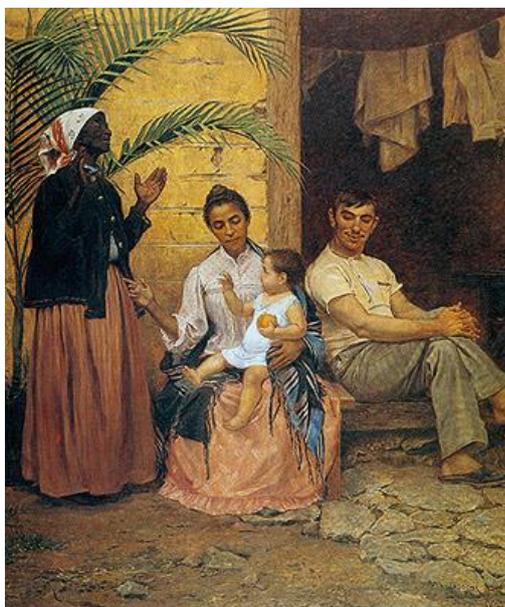


Era um número reduzido, porém bem caracterizado. Tinha sua condição inscrita na Constituição e era do seu meio que se retiravam os verdadeiros cidadãos do Império. A pequena densidade do reino português acabou por gerar um grande problema na medida em que não se podia fazer uma grande migração para o povoamento da Colônia. Os portugueses pobres que aqui aportaram tiveram que se miscigenar com as índias como forma de manter-se e manter o sangue. A abundância de terras propiciava o surgimento de algumas famílias ligadas a um engenho e, nesse processo, criou-se a figura do colono. Já os portugueses ricos contraíam casamento na metrópole e assim mantinham o sangue puro da família. Recebiam terras em maiores quantidades não apenas para arar, mas também para administrar em nome do rei. Eram cristãos e, mais que cristãos, católicos.

Com a fuga dos índios para o interior, o redator d’*O Volantim*, em sua singeleza demográfica, credita a chegada dos escravos à necessidade de povoamento da terra e não à exploração econômica do espaço. Dessa importação de mulheres africanas surge a segunda classe: os Mulatos ou *Mulo* que apesar do desprezo explícito na origem da palavra não existe “[...] boa razão para que se mude o nome das cousas” (ibidem, p.181-182). O redator supõe uma fértil relação amorosa e consentida entre portugueses e africanos e vê nisso o favor que se faz ao retirar bárbaros incultos para um mundo civilizado onde viverão os filhos resultantes dessa miscigenação. Ao que parece, essa segunda classe tem aumentado significativamente no

Império e num processo de clareamento da raça – A Redenção de Cam⁶³ – como outrora aconteceu com “[...] os *fuscos* da Mauritània” (idem) que entraram pela península adentro e, após tantos séculos de dominação e convivência, “[...] as famílias naturaes se confundirão com eles, e há muito, que não lembra na Peninsula haver quem provenha de Mouros” (idem). Era uma questão de tempo. O embranquecimento dessa classe é uma solução natural. Mas apenas isso não basta. O seu nascimento estava comprometido e, naturalmente, o Estado não pode “[...] ter tantos vassallos lesos, baldados e inúteis” (idem). Era preciso civiliza-los, dotá-los de razão, moralizá-los, dar-lhe a civilização cristã uma vez que “[...] nós pelo Baptismo he que tiramos o titulo da escravidão” (idem). Ingressar na vida civil retirando-lhes o estatuto da escravidão. Mas, ouçamos: apenas os mulatos.

Figura 22: *A Redenção de Cam*, de Modesto Brocos, 1895



A terceira classe era “[...] esta raça não mixta, antes seguida dos Africanos he ao que chamamos *Crioulos*, quando em rigor são crioulos todos, os que nascem são creados entre nós” (ibidem, p. 185). Isto é, não apenas aqueles que vieram diretamente da África, mas também aqueles nascidos aqui no Brasil de pais negros. A cidadania não se configurava pelo local de

⁶³ A Redenção de Cam é uma tela de 1895 do pintor Modesto Brocos (1852-1936), premiada no Salão Nacional de Belas Artes. Nela o pintor retrata um homem branco, sentado à porta de sua casa feliz e satisfeito com sua família. No exterior da casa a esposa, uma mulata brinca com o filho branco ao lado de sua mãe negra numa atitude de graça. Apesar de citado erroneamente como uma alegoria racista “[...] o que interessa a Brocos não é a maldição e sim a redenção de Cam. Não se trata de uma cena bíblica, mas de uma hibridação entre a alegoria religiosa - expressa no título - e um realismo de caráter social. Em outras palavras, ele procura figurar uma possibilidade de reinício, de configuração de um modelo de miscigenação entre as raças, uma discussão extremamente importante durante a Primeira República (1889-1934)”. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>.

nascimento, mas pela etnia a qual pertencia o indivíduo: nesse caso, a condição de branco iniciava o processo para atingir a cidadania. Aos negros, apesar de nascidos aqui a cor da pele, e nem sempre a condição de escravo, retirava dessa criança qualquer possibilidade de cidadania. Para o jornal “Esta classe de gente he, como a mais desprezível” (idem).

E na sua descrição, o jornal comprova o seu desprezo por essa classe criticando aquilo que considera uma artimanha, quando “[...] hum mestre de primeiras Letras aceita hum menino destes para ensinar” (idem). O fato de ler e escrever permitia-lhes o acesso a algumas Artes Liberais: alfaiate, sapateiro, pedreiro e aí, segundo o jornal, era preciso colocar um limite, pois aqueles que daí passavam começavam a obter privilégios inaceitáveis para uma sociedade branca. Um desses privilégios, como vimos anteriormente, era o tornar-se isento das Tropas de Linhas e Auxiliares, o que os colocava naquela sociedade, em alguns casos, acima dos brancos iletrados e dos mulatos. E assim, “[...] mutuamente se excluem os Africanos dos crioulos, isto he, os pais dos filhos, e estes daquelles” (idem). Duplo privilégio era dado a esses meninos que, apesar de pretos, filhos de escravos e, portanto, também escravos, mas com tamanha qualificação que rendiam mais ao ganho do que na lida da roça ou nas tropas de linha as quais não eram sujeitos pelo fato de saber ler e escrever, sendo, portanto, mais rentáveis.

Figura 23: África, de Francisco Pedro do Amaral, 1827



E, por fim a “Classe quarta: Os Africanos escravos” (ibidem, p. 185-186). Esses, considerados pela sociedade da época resultante do exercício de filantropia que a civilização devia exercitar, trazido ao Brasil pela “[...] necessidade de o povoar” (idem) foi considerado

pelo redator como uma “[...] medida perniciosa, errada, absurda” (idem), pois o mesmo vem contaminar com “[...] costumes bárbaros” (idem) a nossa sociedade. Ainda assim, o redator questiona a chegada dos africanos ao Brasil e culpabiliza a nossa sociedade “[...] soberba de dominar” (idem) de incentivar o “[...] roubo pelo qual o marido vende a mulher, e teu filho, o irmão a teus irmãos, em fim o mais poderoso ao mais fraco” (idem). Fazendo coro a um segmento da sociedade ao qual o visconde de Cairu defendia, o redator acredita que era preciso parar de trazer o bárbaro africano e que a civilização chegaria até a África pelo comércio com aqueles povos. Não havia mais necessidade de trazê-los para cá.

Era um grande problema essa mistura de “classes” (etnias) na sociedade imperial. O que significava para essa elite a necessidade de educar essas “classes” era o fato de que educar tinha como sinônimo civilizar, conter, conduzir, prevenir. Prevenir as ações engendradas pelos negros no Haiti garantindo com a educação não o ingresso na civilização, no usufruto dos bens que a sociedade imperial produzia, mas conter a ação violenta de negros africanos escravizados e seus descendentes de tomar o poder como o fez Toussaint Louverture (1743-1803).

Figura 24: *Jovens Negras Indo à Igreja para Serem Batizadas*, Debret, 1821



Essas quatro “classes” compunham o Império do Brasil num *dégradée* verticalizado que colocava o branco europeu com seus valores cristãos no topo, em franca oposição ao negro africano com seus valores tribais embaixo. O projeto educativo era um projeto aculturador, na medida em que visava fazer desaparecer um para sobreviver outro. Mas, para o visconde de Cairu, era necessário e inquestionável, pois “[...] seria deshonra da Patria o pôr-se em questão, se convem a Geral instrução do Povo nas *Primeiras e Divinas Letras*” (CAIRU, 1827a, p. 19,

grifo do autor) deixando explícito que não estava falando apenas das primeiras letras, mas ao qualificá-las de *divinas* explicita qual a necessidade moral e a fonte de inspiração para a mocidade.

3.3.4 Extraído da Sagrada Escritura

Respeitado e tido como um sábio por seus pares, portador de grandes cabedais culturais e inquestionável conhecimento, capaz de produzir um livro de regras morais inédito em sua escrita, não faz com que o visconde de Cairu sintá-se à vontade para produzi-lo sem a autoridade intelectual e moral do passado. Era preciso buscar outras e mais autoridades que pudessem não apenas balizar, mas também avalizar a sua obra que foi ofertada à sociedade.

Começa por anunciar o reitor da Universidade de Paris ao afirmar que

A Escripura prescreve Regras, e appresenta modelos para todas as sortes, estados, e condições. Reis, Juizes, ricos, pobres, casados, pais, filhos, todos ahí achão instrucções excellentes sobre os seus deveres. He muito util , e ao mesmo tempo, agradável, acostumar os jovens a decorar, e repetir muitos exemplos nesta materia (CAIRU, 1827a, p. VIII).

As Escrituras Sagradas são a principal fonte, não apenas para o visconde de Cairu, mas para todos aqueles que acreditavam-se na missão de construir um projeto moral para a educação da sociedade. A Bíblia era a principal e, muitas vezes a única fonte, sofrendo então na mão do escritor as escolhas necessárias naquilo que atendia aos seus objetivos. A universalidade da Bíblia era uma garantia de sucesso de qualquer empreendimento com esse objetivo, na medida em que ela atingiria todas as classes sociais, operando como um verdadeiro manual do ser humano em sociedade.

“He só a Bíblia que instrue” (ibidem, p. XVI). Mas não poderia ser qualquer Bíblia. A garantia do empreendimento estava já na sua base, na sua principal fonte, porém, e além disso, era preciso outra autoridade que trouxesse uma tradução do latim para o português. Era preciso usar aquela Bíblia que também já carregava consigo grande autoridade moral e intelectual. Era preciso a autoridade de um grande canonista, profundo conhecedor das línguas latina e portuguesa. O visconde de Cairu se vale “[...] da traducção approvada e corrente do insigne theologo P. Antonio Pereira de Figueiredo”⁶⁴ (idem), possivelmente, uma nova edição de 1821,

⁶⁴ De acordo com o Dicionário Bibliográfico Português, de Innocencio Francisco da Silva (1853), o Padre Antonio Pereira de Figueiredo pertencia à Congregação do Oratório. Nasceu em 1725 e morreu em 1797. Famoso latinista e historiador português, apesar de não ter frequentado nenhuma universidade. Foi Deputado da Real Meza Censória, sócio da Academia Real das Sciencias Lisboa, considerado um dos maiores latinistas europeus do século

a versão completa publicada em Londres, impressa na Officina de B. Bensley, com novos tipos, menores e mais limpos. Era uma bíblia menor, mais compacta que os sete volumes da edição anterior.

Cuidados necessários a uma obra que entraria pelas casas das famílias. Então “[...] para evitar perigo de erro, e todas as classes serem seguras de que nesta Cartilha não se contém senão doutrina ortodoxa” (idem), o visconde de Cairu adverte que não provocou nenhuma alteração do texto original. Dessa maneira, não incorreria em erro e transmitiria a todos a segurança necessária para um aprendizado satisfatório do que previa a Constituição do Império e a Lei das Escolas de Primeiras Letras.

Modestamente, o visconde de Cairu afirma que apenas reordenou o que estava ali disperso dando um tratamento didático e pedagógico à doutrina, objetivando a melhoria de compreensão “[...] de pessoas interessadas em saber algumas das suas doutrinas sobre a origem da Sociedade, Religião e Indústria, e que bem se pode considerar como REGRAS DA VIDA” (ibidem, p. V, grifo do autor). Dessa maneira, a Bíblia se torna guia seguro para o conhecimento sobre tudo aquilo que estivesse externo ao homem (a sociedade), interno ao homem (a religião) e orientação para aquilo que fazia ou deveria fazer (indústria e engenhosidade) ou melhor, a maneira como deveria produzir e consumir a vida (economia). Regras da vida são, portanto, maneiras de organizar a sociedade para o bem comum. E, “[...] que mais segura e melhor guia se póde considerar para a economia particular e publica que a Sagrada Escripura” (ibidem, p. XI)? Chartier (2002) já nos alertava para esse processo de escolha, de corte e recorte provocando um novo texto a ser ofertado ao leitor.

Ali estava a fonte inspiradora de todo o conhecimento. Era apenas uma questão de escolhas, recortes, anotações. Dar um tratamento didático, aplicar-lhe as técnicas de ensino necessárias para o melhor entendimento de todas as classes: do analfabeto que ouvirá com atenção essas leituras, ao letrado que as farão. Ao afirmar que “[...] toda a Escripura divinamente inspirada he útil para ensinar, para arguir, para corrigir, para instruir na justiça” (CAIRU, 1827a, p. XVII) apresenta-se a fonte perfeita para os melhores livros na obtenção do conhecimento necessário a toda a sociedade. Percebe-se que, para o visconde de Cairu, ali estão todas as etapas de uma aula com ações diretas do mestre que ensina, avalia o ensinado, por meio da arguição, corrige o que não foi devidamente aprendido ou apreendido e, por fim, dá-lhe a

XVIII. O Dicionário de Inocêncio não traz muitas informações sobre a sua vida, mas a lista bibliográfica é extensa, demonstrativa da incansável vida dedicada aos estudos (p. 223 em diante).

instrução de justiça necessária para que seja um bom homem, “[...] a fim de que seja perfeito o homem de Deos, e preparado para todo o bem” (idem).

Era essa perfeição moral que perseguia o visconde de Cairu. E era também regra de justiça saber que “[...] todos os bens temporaes vem de Deos, como a sua unica fonte, e que só d’elle se deve esperar” (ibidem, p. VIII). Esse homem perfeito de Deus, instruído na religião e moral cristã, conhecedor da fonte inspiradora de todo o conhecimento era o cidadão esperado para o Império. Mas, não apenas esperado: ele devia ser preparado.

Preparado na Escola, com esse Livro, inspirado e extraído da Sagrada Escritura. Assim, o visconde de Cairu apresenta-nos uma regra perfeita para a educação da sociedade e especialmente dos meninos, com a advertência de que “[...] a Moral he a Língua Universal dos povos, a liga comum dos homens, e a ESCRIPTURA SANTA he o LIVRO DA MORAL” (ibidem, p. XII, grifo do autor). A Moral assume uma dupla função: linguagem universal e liga comum. São os valores universais os agregadores da humanidade. Ou, dito de outra forma: são valores universais aqueles que agregam os homens em torno de objetivos comuns? Não há dúvida, nem espaço para dúvidas. Ao final do livro, um alerta: caso houvesse alguma dificuldade de entendimento na obra do visconde de Cairu – não na fonte inspiradora – deve-se buscar as respostas na autoridade da “[...] Santa Madre Igreja, Catholica, Apostolica, Romana” (ibidem, p. 182) e não na “[...] presunçosa razão de qualquer Leitor” (idem).

Enquanto linguagem, qualquer ser humano seria capaz de discernir entre o bem e o mal, o justo e o injusto, o falso e o verdadeiro. Uma moral universal, entendida por todos em qualquer tempo e lugar defenderia quais valores? Sob quais regras os homens deveriam se ligar uns aos outros na busca de quais bens comuns? A discussão que se coloca aqui é: quais são esses valores e qual a finalidade do gregarismo humano?

Sejam quais forem esses valores a resposta não está na França. Os valores pregados e difundidos mundo afora pelos revolucionários franceses não são os valores nos quais devem se formar a nova geração do Império brasileiro. E o motivo era um só: “[...] ter-se constituído, quasi geral, moda o prescindir-se da Escriptura em toda a Literatura” (ibidem, p. XIV). Os efeitos danosos da Revolução Francesa foram o resultado da negação de Deus. A imagem da deusa Razão, instaurando um racionalismo exclusivamente humano sem inspiração divina. Por sua vez, para o visconde de Cairu era perfeitamente possível uma razão inspirada na luz divina

e assim jogou por terra qualquer possibilidade de uma moral universal vinda do continente europeu. Restava, porém, a Grã-Bretanha.

Para confirmar sua intenção pedagógica, em Cairu só havia uma possibilidade de erguer uma sociedade moralmente perfeita, e ela se concretizava na escola, pois “[...] não se devia formar Escola, que não se estabelecesse sobre os eternos preceitos desse Livro Divino, e os discípulos não bebessem nelle os seus exemplos, as suas doutrinas, as suas lições” (ibidem, p. XII). Não era uma escola da religião, mas um Império, uma sociedade religiosa.

Pedra angular do Império do Brasil, a família imperante aprende muito bem a cartilha, pois o “[...] Monarcha pio, é instruidor do povo” (CAIRU, 1827b, p. I). A consignação na Constituição de 1824 da religião oficial do Estado brasileiro e, logo após, em 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, da obrigatoriedade do ensino da religião católica, era o coroamento desse aprendizado. Mais que um aprendizado escolarizado era um aprendizado político: a certeza de que o Trono não se sustentaria se não fosse o Altar. Um aprendizado que deveria se perpetuar no futuro por meio de uma escolarização que priorizou esse modelo de ensino. A Boa Sociedade reza na mesma cartilha assumindo para si que “[...] a necessidade de Religião e Instrucção para a estabilidade dos Imperios, riqueza, e gloria dos Imperantes, he assim especialmente consignada na Sagrada Escripura” (idem).

3.3.5. Para uso da mocidade

A quem se destinava a obra escrita pelo visconde de Cairu? A todas as classes do Império, porém a maior e melhor utilidade encontrava-se na leitura feita pela mocidade. Era à mocidade de todas as classes, para o seu uso que a obra foi construída. Projetava os seus ensinamentos nas futuras gerações que governariam o Império para além de sua geração. Entenda-se, de imediato, que a mocidade ao qual se refere o visconde são todos aqueles mais novos que os de sua geração: tratava-se, pois da geração que consolidaria as bases do Império na medida em que seus pais, então destinatários da outra obra *Constituição Moral e Deveres do Cidadão* (1824) fariam o tempo presente. O tempo das instituições, das leis e regras que regulariam todo o Império ao longo dos séculos. Caberia aos pais, que leram a *Constituição Moral*, dar a seus filhos a *Escola Brasileira*. Foi para essa Mocidade que o visconde não apenas dedicou, mas construiu a obra, pois “[...] he muito útil, e ao mesmo tempo, agradável, acostumar os jovens a decorar, e repetir muitos exemplos nesta matéria” (CAIRU, 1827a, p. VIII).

O tempo dos velhos já passou. O visconde de Cairu tem ciência e consciência disso. Não se vê disposto a fazer um julgamento moral de sua geração. Já o fez nos jornais, no parlamento, em outros livros de outras disciplinas – a Economia Política e a História. A noção de velhice era a noção de coisa já feita, pronta e acabada, cabendo aos jovens a continuidade daquilo que seus pais iniciaram. Quanto à marcha da civilização, o julgamento era positivo: “Os velhos em outro tempo forão os que levarão a palavra de Deos aos povos salvagens, e aos Palacios dos Imperadores” (ibidem, p. 29). Num duplo caminho, os antepassados levaram a civilização cristã a todo o mundo. Dos selvagens da América, aos imperadores da China e do Japão. Porém, essa conquista vinha se perdendo com a difusão de novos valores que, ao negar Deus e instalar governos seculares, lançou o mundo num tempo de guerras e revoluções que poderia fazer a todos voltarem à barbárie. Um tempo de medo.

Os conselhos do reitor da Universidade de Paris são transcritos como texto injuntivo. O caminho era um só, e o modelo já estava pronto:

Para se conseguir o fim da educação da Mocidade, o primeiro passo que se deve dar he, antever o destino á que se propõe; inquirir porque derrota se póde chegar ao alvo; e escolher guia habil e experimentada, que a conduza com segurança (ibidem, p. X).

Uma questão de método, racional. Primeiro decidir qual a finalidade, o objetivo da educação da Mocidade. E ele era claro: “Hoje os meninos serão os missionários da moral e da verdade” (ibidem, p. 29-30), ou seja, caberá à nova geração corrigir os rumos da civilização, consertar o trabalho de seus antepassados que levaram a civilização cristã aos rincões do mundo, mas que degenerou a partir de princípios racionalistas e revolucionários. Retornar aos valores cristãos e construir uma racionalidade com base em princípios bíblicos, uma vez que a Sagrada Escritura era vista como a fonte de todo o conhecimento. Era esse o destino a que se propôs: refazer a civilização sobre outros valores morais que não aqueles pregados pela revolução da França. No caso brasileiro, fundar um Império liberal com valores cristãos seria mostrar para o restante da América que os Evangelhos ainda eram a base da civilização ocidental: “Honra [pois] á *idade da inocência*, que póde substituir á *idade da sciencia*, para felicidade dos homens” (ibidem, p. 30).

O que deve ser derrotado para que se atinja o objetivo proposto? “Uma espécie de servidão, que nos induz a seguir cegamente as pegadas dos que nos tem precedido” (ibidem, p. X). O visconde de Cairu condena o que considera um excessivo racionalismo, do século anterior, que abalou as estruturas do Império Português e de outros grandes Impérios. A exceção, e daí

brota a sua admiração, são os britânicos e o Império que souberam manter firmes em seu objetivo. É necessário lembrar que o momento era o de plena campanha de restauração das monarquias europeias pela Santa Aliança que, ancorada na religião, vem substituindo os governos laicos, implantados pela Revolução Francesa, nas monarquias destronadas. Os efeitos da Revolução Francesa, bem os sabe o Brasil. Ideias combatidas pelo visconde de Cairu na medida em que não respeitavam a religião, o rei, e na sua opinião, a lei. Não à toa, assinava panfletos como o *Anti-anarquista*.

Qual a guia hábil, experimentada e segura? Já vimos que a Sagrada Escritura era a obra basilar donde emanavam os princípios morais que pregava. Mas, reconhece outras obras importantes que deveriam servir de guia segura para a mocidade. Leitor de Marco Túlio Cícero (106 a.C.- 43 a.C.) diz que o mesmo “[...] insinuava, que devia fazer parte dos Estudos liberaes da Mocidade o lerem e aprenderem de cór os meninos a LEI DAS DOZE TÁBOAS” (ibidem, p. XIII, grifo do autor) que chamava de Canção Necessária. Seguir o experimentado Cícero, apesar da distância no tempo, era seguir com segurança um caminho já traçado e que demonstrou ser duradouro. A Lei das Escolas de Primeiras Letras também previa, para além do ensino religioso, a leitura da Constituição do Império e da História do Brasil. Outra, guia hábil e segura, na visão de Cairu, propsto para os jovens das escolas brasileiras, era uma “[...] tabella das Leis do regimen particular e publico, que são conformes á Constituição do mundo, e do Governo Theocratico, e que são realmente os FUNDAMENTOS DA CIVILISAÇÃO” (ibidem, p. XIII, grifo do autor)

É nos meninos que o visconde de Cairu viu a pureza necessária para a implantação do seu projeto moral de nação. Seguindo o planejamento do conjunto de sua obra, *Escola Brasileira* tem a intenção pedagógica de contribuir para o futuro da nação. É na juventude que reside a reserva moral necessária à continuação do esforço dos velhos que espalharam a civilização cristã pelo mundo afora; é a juventude que fará a correção dos rumos. São os meninos e jovens contemporâneos do velho José da Silva Lisboa que vão governar o Império.

Mas, esta é uma obra pedagógica para todas as classes. O Imperador está acima de todas as classes. A obra que vai educar o menino Imperador D. Pedro II, é outra: *Princípios da arte de reinar do Príncipe catholico e Imperador constitucional, com documentos pátrios* (1832), impressa na Tipografia Nacional. No frontispício a citação do Padre Antônio Vieira: “O que unicamente desejo, he ver o reino unido, fiel, e obediente; os meios de sua conservação

promptos e bem applicados; e para mim passar o resto dos dias na minha missão”. Este era o desejo, também, de José da Silva Lisboa, o visconde de Cairu.

3.4 As bases para um edifício moral

Cairu não constrói um projeto educacional institucionalizado nem mesmo quando ocupa o lugar central da educação no Reino e depois no Império do Brasil. Como vimos, o visconde de Cairu foi feito Diretor dos Estabelecimentos Literários e Científicos, em 1821, e veio a falecer nesse cargo em 1835; ocupou também, em várias legislaturas, cargos na Comissão de Instrução Pública. São lugares privilegiados para se construir um plano educacional, porém a velhice e a oposição não lhe deram força suficiente para que o fizesse, se assim, alguma vez o quisesse.

Da mesma maneira que não ministrou as Aulas Régias de Economia Política, por falta de interesse dos reinóis, e voltou seus talentos para uma escrita pedagógica, uma instrução por meio da imprensa e de seus livros. Pareceu-nos que o visconde de Cairu usou a mesma estratégia com relação à Educação Moral. Diante da dificuldade de organizar um sistema educacional, optou por escrevê-lo em seus livros de instrução. Vale destacar que o visconde de Cairu não escreve sobre Educação. Seus livros são para Instrução. Suas ideias sobre educação ficam ali implícitas, não apenas nessa, mas também em outras obras.

Como, nesse capítulo estamos nos detendo na análise da obra *Escola Brasileira*, o olhar investigativo busca ali as bases de um edifício moral para a construção da nação brasileira. Era o projeto de futuro deixado às novas gerações da mocidade brasileira com o objetivo explícito de “[...] aperfeiçoar a boa índole da geração nascente” (CAIRU, 1827a, DEDICATÓRIA). Eles são a base e, assim, o sabia muito bem o visconde de Cairu, por isso o seu “[...] desejo de contribuir para a solida e orthodoxa Instrução Nacional” (idem). A Fé em Deus, por meio da Religião Cristã Católica é a base para todo o conhecimento; daqui deriva a Lei Constitucional que organiza e constrói a Ordem necessária ao bom funcionamento de toda a Sociedade Civil, Militar e Religiosa. Não era necessário criar uma Código Moral ou uma regra. Ela já existia:

He fundamental principio da Moral, que o Author da Natureza estabeleceo essencial diferença entre *Virtude e Vicio*; de sorte que não há pessoa, ainda entre as crianças, que já tenha algum lume de razão que não distingua acção virtuosa da acção viciosa, e no seu coração não aprove, venere, e ame, o virtuoso, e desaprove, abomine e aborreça o vicioso (CAIRU, 1827b, p. 81).

Era preciso apenas ensiná-la em todas as escolas do Império. O único entrave moral que Cairu via na sociedade brasileira era a escravidão. A escravidão era resultado da cobiça humana e impediu a propagação do evangelho pela África, o que significava a propagação da civilização cristã. Corrigindo-se esse problema inicial, era possível lançar as bases para uma nova civilização nos trópicos:

A consequência [do fim do tráfico] será a rápida multiplicação de oriundos dos Africanos; pelo evidente interesse dos Senhores no melhor tratamento, no zelo de casamento de seus escravos, na religiosa educação dos crioulos, no ensino das primeiras letras do maior possível numero dos libertos. Assim não faltarão ao Imperio trabalhadores subordinados, dóceis, de bons costumes, e hábitos de honesta e activa indústria. Tal he a justa esperança da Nação Brasileira (idem, 1827a, p. 5-6)!

A tríade Fé – “religiosa educação dos crioulos”, Liberdade – o fim do tráfico - e Ordem – “trabalhadores subordinados e dóceis” - promovida por uma forte educação de negros, indígenas e brancos pobres, proporcionaria a essa nova civilização a Felicidade tão esperada por toda a Nação Brasileira.

3.4.1 Fé: Ciência, Religião e Educação

A Fé em Deus, por meio da Religião Cristã Católica e não outra, era para o visconde de Cairu a base para todo o conhecimento. Isso equivale às suas Máximas Cristãs, mencionadas na *Constituição Moral*. Se lá temos as regras e as explicações para uma vida devotada e regrada em Deus, aqui o autor demonstra aos meninos que Fé e Ciência são compatíveis, desde que tomadas como um dom de Deus dado aos homens. A Ciência torna-se um complemento da Fé e não o contrário nem a sua opositora. Porém não era a fé racional e aristotélica de São Paulo ou Inácio de Loyola, mas a fé emotiva de São Pedro e São Francisco de Assis praticada a partir da benevolência, da caridade e da filantropia. A oposição resultante da formação em oração de um carmelita descalço (*Zelo zelatus sum pro Domino Deo exercituum*)⁶⁵ diante de uma educação militarizada de caráter jesuítico (*Ad Maiorem Dei Gloriam*)⁶⁶.

A Religião, como a fonte perfeita do conhecimento e portadora de uma didática ideal para o Brasil, na visão de Cairu. Desde modo a Religião serve à Educação na medida em que ambas vão se constituir na base pedagógica para a construção de uma nova civilização. Nova, no caso do Brasil, em relação a uma Europa devastada e decaída pela Revolução Francesa. Nova, em

⁶⁵ Com zelo tenho sido zeloso pelo Senhor Deus dos exércitos, lema da Ordem dos Carmelitas Descalços.

⁶⁶ Para a maior Glória de Deus, lema da Companhia de Jesus, os Jesuítas.

relação aos Estados Unidos que caminharam pela apostasia e pela República, apesar da reação católica. Cairu não pensava a novidade como uma revolução, mas entendia a educação inspirada pela religião como meio para o ressurgir de uma nova sociedade, distante da maldição que foi a Colônia, um novo Império nos Trópicos.

Logo na sua primeira nota de rodapé, o visconde de Cairu esclarece a nova ordem que dá à História Sagrada, antecipando o nascimento de Jesus até as suas primeiras demonstrações de inteligência e sabedoria, ao surgimento do mundo para mostrar o quão importante é a Escola:

Não estranhem os Leitores, que eu ponha nesta Collecção em primeiro lugar estas passagens da Escripura do Novo Testamento. Sem dúvida, na ordem natural parecia que devia ir antes de tudo a Revelação do Velho Testamento sobre a Creação do Mundo. Porém entendi, que seria bom, que logo preludiasse com estas admiráveis lições que o nosso Divino Mestre (por assim dizer) na abertura de sua *Escola Catholica*, deo sobre a sua Missão celeste: Releve-se-me pois fazer esta Preleção do que o *discípulo amado* S. João intitulou no seu *Apocalipse* Cap. XIV. 5. Evangelho Eterno, pelo qual seremos julgados no Dia do Juízo (CAIRU, 1827a, p. 5).

O visconde justifica a sua inversão com o versículo 5, capítulo 14 do Apocalipse: “[...] e na sua boca não se achou mentira: porque estão sem macula diante do Throno de Deus” (BÍBLIA, 1821, p. 245)⁶⁷ Ora, tendo o visconde de Cairu entendido que a base de todo o conhecimento é a fé, torna-se necessário demonstrar aos meninos, em primeiro lugar, que esta era uma missão celeste iniciada pelo próprio Cristo. Cristo não era apenas “[...] *lume para ser revelado* aos Gentios” (CAIRU, 1827a, p. 3, grifo do autor). Ele era também o iniciador de uma “*Escola Catholica*”, abrindo-a exemplarmente diante dos doutores, aqueles depositários da ciência do seu tempo. A primeira lição era, pois que o Cristo é autoridade porque é o Mestre. É dele que emana o conhecimento na medida em que, iluminado por Deus, é capaz de enfrentar e ganhar o debate com os doutores.

Mais adiante, em sua seleção, Cairu faz com que Jesus priorize as crianças nos seus ensinamentos. São eles os primeiros destinatários do conhecimento divino. Em seu curto capítulo IV intitulado “Cântico dos Meninos”, reescreve o Salmo 112. Um cântico dos meninos a Deus. E aconselha uma mudança na rotina escolar ao considerar que “[...] Seria boa prática nas escolas, e em todas as casas particulares, que os Mestres e Pais, depois de fazerem recitar a Oração Dominical, e seus discípulos e filhos, em cada manhã, também lhes ordenasse a receita

⁶⁷ Por uma questão de fidelidade ao investigado, todas as citações bíblicas serão retiradas da versão de A Sancta Bíblia; contendo o Velho e o Novo Testamento. Traduzidos em portuguez pelo Pe. Antônio Pereira de Figueiredo, publicada em Londres no ano de 1821.

deste Cantico” (ibidem, p. 9). Era um início auspicioso e de muita responsabilidade para os adultos diretamente ligados aos meninos, pais e mestres.

Ao falar de Deus, “[...] os Educadores devem ter muito cuidado em imprimir no espírito dos meninos a idéa de que Deos he Espirito, e não Corpo, nem de figura humana” (ibidem, p. 15-16). A ideia de uma cuidadosa impressão era a ideia de uma marca perfeita que não deixa dúvidas. Mais uma vez para Cairu a responsabilidade dos Mestres era fundamental para o aprendizado dos meninos. Deixa claro que, ao imprimir de maneira incorreta, mesmo que se corrija, ficará uma marca, uma sombra do errado. Continuando, sua nota de rodapé esclarece que “[...] isto he muito necessário para não cahirem em erros da idolatria dos povos gentios, ou de rude entendimento, que figurão a Deos com o feitio dos homens, e até com os seus vícios, e modos de obrar” (ibidem, p. 16). Entender essa separação era fundamental para não se incorrer em riscos de questionamento. Os erros de idolatria, que aproximam os homens da barbárie, estavam representados pelo sincretismo religioso com os negros africanos que, na sua resistência, assumem a religiosidade católica a partir de seus conhecimentos e de sua fé, e pela apostasia do mal do século representado pelo panegirista de Genebra (Jean-Jacques Rousseau).

Ideia cara a Cairu, a necessidade de retirar o homem desse estado bestial era condição para se refundar o processo civilizatório em Cristo. O homem, feito à “[...] imagem de Deus, pela faculdade da intelligencia” (ibidem, p. 127) é superior a todo e qualquer animal presente na natureza, portanto “[...] quem chama *tolo* o seu próximo, o iguala á bêsta, e nisso lhe faz injuria atroz” (idem). Esse estado bestial ofensivo a todos na sociedade, era a principal causa de pavor da elite. Cairu exprimia bem essa apreensão na medida em que uma besta, em nenhum momento, usa sua razão e seus sentimentos. Um homem animalizado, ou seja, desumanizado, está sempre pronto para atacar fosse com a força bruta, com a mentira e o engano, a idolatria. Estimular a inteligência é aproximar o homem de Deus e da sua natureza.

O mal do século, nas palavras de Cairu, vem trazendo também novas idolatrias que devem ser combatidas. Além da barbárie representada pelos negros africanos no imaginário da época, chega também a idolatria francesa da Deusa Razão. A propaganda da ciência e da razão como explicadoras do mundo, uma certa antropologia das religiões era combatida por Cairu por meio de panfletos, livros e artigos de jornais. Assim, o tema torna-se objeto de sua nota (h) que explica a criação dos cultos cristãos católicos no Antigo Testamento:

Estes Monumentos authenticos da mais alta antiguidade provão a verdadeira *origem dos Cultos*, e desmentem as falsas doutrinas dos ímpios do século, com

especialidade as dos infiéis, que tem a impudência de até confundir o Culto Christão com o *Culto do Sol*, de alguns povos rudes, que perderão a tradição patriarcal sobre a genuína adoração de Deos em *espírito e verdade*, que o nosso Salvador veio restaurar (ibidem, p. 21).

Ao provar a verdadeira origem dos cultos nessa arqueologia bíblica, Cairu pretende dar ares de cientificidade, porém embasados na fé católica, em espírito e verdade, de maneira a desmascarar qualquer investigação que remetesse ao passado sincrético dos primeiros cristãos que adotavam deuses pagãos como forma de sobrevivência do grupo. Para Cairu, a estratégia de preservação provocou a perda da tradição patriarcal e da fé, o que levou à sua degeneração e rudeza de espírito. Era preciso tomar todo o cuidado, na medida em que os maus livros andavam espalhados pelo Império. A idolatria “[...] foi o princípio de *libertinagem*; e o seu último descobrimento foi a *corrupção da vida*” (ibidem, p. 55). Assim o círculo vicioso se fecha em torno do homem moderno.

Há aqui uma lição prática para os contemporâneos de Cairu e as gerações vindouras. O sequenciamento é de fácil entendimento para que se não cometa novamente: perda da fé, idolatria, libertinagem, corrupção. Os capítulos XXXII ao XLI (ibidem, p. 55-70) são uma aula de terror bíblico para explicar esse ciclo. Estávamos correndo todos os riscos com o mal do século. E o capítulo XLI – Quêda do Ímpio (ibidem, p. 67-70) traz o seguinte veredito:

O Senhor esmigalhou o bastão dos ímpios, a vara dos dominadores; ao que na sua indignação feria os povos com huma chaga incurável, ao que sujeitava as Nações no seu furor; ao que cruelmente as perseguia (ibidem, p. 67-68).

Cairu interpreta o trecho da seguinte maneira: “Isto se tem realizado nos grandes Tyranos, e Conquistadores; e mui visivelmente se verificou neste século em *Napoleão* de luciferina soberba” (ibidem, p. 68). Para que o Catecismo cumprisse a sua função, Cairu interpretava com sua autoridade e sabedoria os fatos da história recente, aplicando o conceito da *Historia et Magistra Vitae*, de Cícero. Primeiro, atemorizar os meninos com os capítulos precedentes de modo a prepara-los e fazê-los crer que o tempo em que vivem era um tempo de necessária e contínua vigilância. Não podiam se perder, pois o exemplo já estava ali, à porta de todas as nações. Segundo, confirmar-lhes que, por menor que fosse o gesto de apostasia, ele reiniciaria o ciclo de corrupção pelo qual o mundo recente passava. Terceiro, refrescar a memória dos Mestres e Pais que viveram o tempo de Napoleão e presenciaram todo o tensionamento provocado pelo imperador francês, podendo dar aos meninos o testemunho de própria voz. Ao nominar Napoleão como “[...] *aquelle homem, que metteo em confusão a terra, que fez*

estremecer os Reinos, que pos o Mundo em solidão, e destruiu as suas Cidades” (ibidem, p. 69) e teve o bastão esmigalhado, Cairu pretende mostrar a atualidade da Bíblia e a certeza das operações da Santa Aliança na Europa como legítima representante do poder de Deus.

Ainda mostrando ao seu modo a atualidade da Bíblia e interpretando-a de modo que esclareça aos meninos a perversidade resultante da idolatria, Cairu nos apresenta um comentário ao seguinte versículo de Provérbios: “Elle faz sinaes com os olhos, bate com o pé, falla com os dedos” (ibidem, p. 72). Salomão, o autor dos Provérbios falava do homem apóstata considerado um inútil perante Deus e a comunidade. O autor falava de características genéricas de qualquer homem apóstata e inútil de seu tempo, ou de um simulacro de ações e intenções entre pessoas. Como sabe-lo? Isso nos exigiria uma profunda exegese do texto. Porém, Cairu na sua interpretação catequética apresenta em sua nota de rodapé o seguinte esclarecimento:

Parece que Salomão está descrevendo *os Pedreiros Livres* deste século, que dizem ter a sua *Confraria* origem do tempo daquele Monarcha e de *Hiran*, Rei dos Tyros, com quem ele fez um Tratado de Commercio que se acha no *Livro dos Reis* (ibidem, p. 72).

Cairu conheceu a Maçonaria, os Pedreiros Livres e, possivelmente, participou de uma loja ainda na Bahia. Magalhães (2012) ao analisar em *Flores Celestes* (1807), o suposto pseudônimo de Cairu, José Cortez Sol Posto, dá-lhe o lugar de 1.º Vigilante, o lugar poente do sol. No Templo Maçônico a sala de reuniões é demarcada com as posições do sol. Magalhães levanta a hipótese de que Cairu era um maçom.

Cairu abandona a Maçonaria e se dedica à defesa da fé. Ao fazê-lo, os maçons passam também a ser alvos e não serão poupados na interpretação dada acima no catecismo. Cairu maneja a pena e plantou hipóteses para que acabassem virando verdades na cabeça e no coração dos meninos. A verdade está lá no versículo. A interpretação atualizada está na nota de rodapé. Uma se junta à outra para atualizar a informação e oferta-la aos meninos. Era preciso cuidar, ensinar e prevenir, pois “[...] a experiência de todos os séculos mostra, que ha homens que parecem dirigidos (se não animados) por diabos” (ibidem, p. 154).

Esse homem, criado por Deus, é um ser dotado de razão. Razão, porém, que deve ser inspirada por Deus para que produza algo bom. Mas, aqui uma contradição: esse homem livre em suas escolhas, tem a razão e a liberdade orientadas em Deus que, ao cria-lo “[...] deo-lhes discernimento e língua, olhos e ouvidos, e *espirito para cogitar*, e os encheo de luz e inteligência” (CAIRU, 1827b, p. 1). Ao dotar os homens dessas coisas, tornou-os então

diferente dos demais animais, porém limitou-o para que não O imitasse. O lugar do homem é entre Deus e a Natureza. Nem acima de Deus nem abaixo da Natureza. Deus “[...] creou nelles a *Sciencia do espirito*, e encheo de senso os seus corações, e *mostrou-lhes os males e os bens*” (ibidem, p. 1). O catecismo de Cairu mostra-nos a criação da Moral como uma ciência: a Ciência do Espírito. Ou seja, a razão informa a esse homem o seu lugar e dá-lhe a capacidade de perceber o mal e o bem.

Essa percepção que a Ciência do Espírito nos proporciona ordena “[...] que cada hum tivesse cuidado do seu próximo – *Ecles. XVII.*” (ibidem, p. 2). A lei da sociedade é a lei da vida. A gregariedade humana era, para Cairu um dom divino e que devia ser ensinado e preservado. A ciência que orienta o viver em sociedade é essa Ciência do Espírito, essa ciência moral que dá a capacidade de perceber o mal e o bem gerando o cuidado necessário com o outro para o viver em sociedade. O conhecimento, o *espirito para cogitar*, é também fonte de bens, era preciso saber que “[...] todos os bens me vierão juntamente com ella [a inteligência], e inumeráveis riquezas pelas suas mãos [...] ella é mãe de todos estes bens” (ibidem, p.11). O domínio sobre a natureza que permite aos homens construir uma boa vida para si e os seus é consequência direta do uso da inteligência e do domínio das mãos.

Era necessário, portanto, ter total domínio sobre a Ciência. Esse domínio virá pela inspiração divina tornando todo o conhecimento obtido em todo e qualquer lugar, nesse caso, a Escola, como um conhecimento inspirado. Somente a inspiração divina torna a ciência verdadeira, e “Elle me deo a verdadeira sciencia destas cousas que existem; para que saiba a disposição do globo da terra, e as *virtudes dos elementos*” (ibidem, p. 12). Não conheceríamos a virtude dos elementos se não tivéssemos a inspiração divina que move nossa inteligência.

Se assim o fosse, como acessaríamos os bens desta terra? Cairu era um cientista, iluminado pela razão do século XVIII, que crê na potência humana para conhecer a natureza em toda a sua inteireza. Sua pretensão didática inclui proporcionar aos meninos a mediação necessária da religião para que não vejam a natureza, objeto de conhecimento, como lugar de idolatria. Prevê, com sua catequese, o contrário: que os meninos vejam Deus na natureza conhecida e estudada. Assim concluiu que é “[...] do conhecimento da *virtude dos elementos*, isto he, das forças dos agentes da Natureza, muito principalmente, dependem os homens armar os seus braços, para fazerem com facilidade, presteza e perfeição as mais árduas obras” (ibidem, p. 11-12). O fluxo do conhecimento cria a dependência de uma rotina que facilita e aperfeiçoa a obra humana.

Se assim também o fosse, como moveríamos nossas mãos para transformar a natureza? Essa mão tem que ser movida por uma inteligência inspirada em Deus. Caso não o fosse o produto, as riquezas produzidas por esses homens não demonstrariam a vontade divina. Sem a vontade divina inscrita no produto corremos o risco de uma riqueza amaldiçoada.

Do plano individual, da vida do futuro cidadão comum, incorporado ao menino, Cairu desponta com as lições que devem servir aos Impérios. Os governantes bem instruídos no conhecimento inspirado por Deus devem saber que

He mui instructiva esta Lição. Da sabedoria dos Reis depende o melhor Systema Economico. O estudo da Historia Natural com especialidade convém aos Príncipes do Brasil, pela influencia de seu exemplo na Mocidade, a fim de que se desvele em conhecer as imensas riquezas deste Grande Imperio (ibidem, p. 42).

Cairu reflete a sua experiência nos seus ensinamentos. O conhecimento de filosofia natural que recebeu em Coimbra foi-lhe muito útil em sua vida e tal conhecimento sobre a natureza era necessário para a riqueza da nação. O homem que observa seu objeto, ou seja, o cidadão que observa e conhece o seu país em todo o esplendor da natureza, reconhecendo ali a mão de Deus. Reconhece a provisão divina nesse pedaço de terra com as maiores vantagens. Esse ensinamento deve ser transmitido aos meninos na esperança de que se consolide o melhor sistema econômico.

Ao reconhecer na Ciência a necessidade de inspiração divina, Cairu não abre mão da pesquisa e da experimentação. Apesar de requisitar a inspiração divina para legitimar todo o conhecimento, a sua opinião sobre uma falsa ciência embasada no charlatanismo, nas falsas doutrinas o preocupava enquanto cidadão e professor. Um seu comentário sobre a ciência médica mostra-nos isso com clareza:

Desde o princípio do século 18 começou a moda de porem-se em ridículo por Escriutores, e até por Comicos, os Medicos. Na Escriptura Sagrada, ao contrario, sempre se trata com recomendação a Sciencia do Curativo. Nas passagens transcriptas se indica a sua divina origem, e se manda devidamente honrar aos seus Professores. Como se ignora o principio da vida, não he de admirar a incerteza da Medicina; mas ainda mais admiráveis são os progressos que ella tem feito deste o seu rude estudo. Os que dedicação as suas vidas ao estudo da Arte de Curar (sendo vastíssimo cada hum dos seus ramos) são grandes Bemfeitores da Humanidade, e, de alguma sorte, parecem os Ministros do Author da Vida. Que milhões de vidas tem elles salvado, só com as providencias que tem insinuado aos Governos para extermínio das epidemias, pestes, falsificações de artigos de subsistência (ibidem, p. 36)?

O comentário cumpre dois papéis. O primeiro deles foi o de reforçar a ciência médica, uma importante ciência que vinha despontando no século XIX como a grande ciência da observação e do experimento. A cura, poderíamos dizer do conserto da criação, resgata a divindade da medicina aproximando os médicos da condição de auxiliares de Deus; as vidas dedicadas ao acúmulo desse conhecimento, lembrando a vastidão do mesmo e da utilidade não apenas imediata, mas também da prevenção e do planejamento da saúde da sociedade. O segundo, esclarece os meninos sobre o valor do conhecimento adquirido com muito esforço e muito tempo, valorizando assim a ciência bem-feita.

Porém, todo e qualquer conhecimento tem limites. Para Cairu, o limite do conhecimento é Deus: “[...] O homem não pode achar a *razão* de todas as obras de Deus” (ibidem, p. 60). A ciência promovida de maneira aética perde a sua função na sociedade e na humanidade. Buscar conhecimento de forma a forçar fronteiras que não nos são franqueadas é forçar a natureza. O homem de ciência sabe desses limites e para Cairu a ética cristã católica determina esse limite.

Isso também deve ser transmitido aos meninos. O papel do sábio é intruir “[...] o seu povo e os frutos da sua sabedoria serão fieis [...] adquirirá para si honras entre o Povo, e o seu nome viverá eternamente” (ibidem, p. 57). O bom professor, o mestre que tem o *Divino Mestre* por inspiração sabe que a riqueza da nação está no conhecimento. Porém, o homem na sociedade de seu tempo sabe que há outros limites para o espalhamento desse conhecimento. São limites econômicos e sociais.

3.4.2 Liberdade: Comércio, Escravidão e Trabalho

Partindo do princípio de que o conhecimento é divino e inspirado permite que o homem domine e conheça, mesmo com limitações, a natureza, fazendo com que esse homem trabalhe com sua inteligência e suas mãos, leva Cairu a afirmar, com a Bíblia nas mãos, que “Todo o homem que come e bebe do seu trabalho, recebe isto como dom de Deus” (ibidem, p. 63). É uma contradição em nossa sociedade, mas, para Cairu era muito simples. O resultado do trabalho – comer e beber – são dons divinos na medida em que a natureza nos oferece a água e o alimento em abundância; o trabalho... bem, é preciso avaliar essa questão em seu contexto. A escravidão era um problema a ser resolvido naturalmente. Pecamos, é verdade, mas destruir a economia desestabilizando as forças produtivas não seria a melhor solução para consertar o primeiro erro. Com esse dilema posto, como construir e educar a sociedade brasileira?

Cairu era um antiescravagista, mas não era um abolicionista, tal como eles se tornaram conhecidos. Confirmando sua opinião sobre a escravidão, Cairu considera que o escravismo trouxe somente danos econômicos e morais à nossa civilização. A nota de rodapé explicativa da expressão “grilhões”, no Salmo 101, v. 19⁶⁸, argumentava que “[...] o Systema Colonial era systema de escravidão e ignorância. Graças ao Ceo! Estamos livres dele” (CAIRU, 1827a, p. 9). Tal comentário articulado com a situação de independência do país, mostra-nos que Cairu – que vivera a maior parte de sua vida no Brasil, ainda Colônia de Portugal – tentava explicar aos meninos que a situação de dependência era prejudicial ao Brasil, colocando-o nas mesmas condições de um escravo que trabalha para outro. Considerava o período colonial duplamente perverso por manter os colonos, junto com os negros vindos da África, escravizados a um modelo que ele repugnava: o exclusivo colonial, que motivara um imensurável atraso comercial, a escravidão dos negros, a ignorância e a falta de escolas, quicá em todos os níveis que promovessem aqui as luzes necessárias ao país. Lição a ser aprendida:

O Livro do Êxodo contém a circunstanciada Historia do Resgate do opprimido Povo de Israel, que Deos, por intermeio de Moysés, fez, á força de pragas, sahir do Egypto, que alli se denomina *Casa da Escravidão*. As passagens transcriptas bastão para mostrar o quanto Deos olha e castiga a *opressão dos trabalhos no Povo*. – *O Brasil tome a Lição* (CAIRU, 1827b, p. 28).

A necessidade imperiosa para o novo período, os novos tempos que se inauguravam no país era de leis que fossem bastante para significar a liberdade do país em comerciar com quem lhe aprovesse e luzes para que se promovesse toda a sua indústria e talento. “Mas o cuidado da instrucção he o *amor de Deos*; e o amor de Deos he a guarda de suas leis; e a guarda de suas leis he a consumação da incorrupção, e a incorrupção faz ser próximo a Deos” (CAIRU, 1827a, p. 31). Foi esse, pois, o ordenamento natural da lei para que se consolidasse a liberdade e o trabalho, o círculo virtuoso requerido por qualquer grupo social: a instrução no amor de Deus que torna-se a base de tudo, principalmente da Constituição de uma nação; somente uma lei boa tornaria a nação incorruptível e próxima de Deus. Mas, quem faria essa lei boa no Império do Brasil? Uma elite, formada por homens pios e ilustres.

São requeridos esclarecimentos para um perfeito entendimento de novas palavras que surgiam no vocabulário brasileiro. Ao contrário do que pregavam os revolucionários de toda a América Espanhola que se libertava do rei e transferia a soberania ao povo, o catecismo de

⁶⁸ Salmo 101, versículo 19: Escrevão-se estas cousas, para delas serem instruídas as outras gerações, a fim de que o povo, que virá depois, louve ao Senhor.

Cairu anunciava que “O Poder Soberano sobre huma terra está na mão de Deos; e elle he o que a seu tempo suscitará hum Príncipe para governar utilmente” (CAIRU, 1827b, p. 33). E toda a hierarquia indicada pelo Príncipe para o governo de suas províncias. Dessa maneira, bastantemente bem hobbesiana, o Autor da Vida é o único que pode transferir Autoridade a outrem, no caso o Príncipe, “DOM PEDRO PRIMEIRO, POR GRAÇA DE DEUS” (BRASIL, CF 1824). O poder soberano não está e nem é do povo, da nação que constitui o Estado, mas nas mãos de Deus que o delegará ao Príncipe para governar da maneira mais útil a felicidade de todos.

Um rei pio e virtuoso que mantivesse a fé e escolhesse seus ministros com sabedoria, faria uma boa Constituição. Ali estava a certeza de Cairu quando a Assembleia Constituinte foi dissolvida. Talvez até se imaginasse escrevendo a Constituição do país quando escreve a *Constituição Moral e Deveres do Cidadão* (1824), essa inspirada na Bíblia. Mas, qualquer um que se inspirasse no “[...] divino Legislador [e assim] *passando de huma virtude á outra virtude*, e em fim verão a Deos” (CAIRU, 1827a, p. 51) elevaria o povo brasileiro a uma perfeição moral inatacável. A ideia de um demiurgo inspirado por Deus caminha para a ideia da perfeição constitucional, digna do rei e do povo.

Era preciso convencer aos cidadãos, seus contemporâneos, de que aquela lei, aquela Constituição do Brasil outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 1824, era uma lei sábia. O seu preâmbulo já dizia da sua inspiração e realizada “EM NOME DA SANTÍSSIMA TRINDADE” (BRASIL, CF 1824) vinha para promover a geral felicidade da nação. O Império era exemplo aos demais, fosse na América fosse na Europa a firmeza do Imperador na defesa da fé fazia com que “[...] os estrangeiros, vendo a vossa sabedoria, e intelligencia na observancia da Lei Universal, dirá, - *eis hum povo instruído e intelligente! – Deut. IV 6*” (CAIRU, 1827b, p. 30). O desejo de Cairu em relação a lei era pulsante todo o tempo de sua vida. A defesa da Constituição, da legalidade o coloca na situação de um divulgador e interpretador da mesma, inclusive de sua necessidade e utilidade até mesmo aos meninos.

Cumprir a lei era fundamental para a manutenção do círculo virtuoso para que a humanidade não se degenere, como resultado do seu mal entendimento sobre a ordem das coisas de Deus. Assim, ao comentar o Salmo 103 – sobre a abundância da terra, Cairu destaca as seguintes expressões: “[...] *os cedros do Líbano que Deos plantou [...] efeitos da tua bondade*” (CAIRU, 1827a, p. 37) e na sua nota de rodapé, afirma:

Estes sentimentos de piedade, e o reconhecimento de que todos os bens provém de Deos, devem fixar-se no espírito dos meninos. Embora digão os infieis do seculo, que o homem so será rico e feliz pela sua industria; he verdade pratica, de que não duvidão ainda os rusticos, que, não obstante o seu trabalho assíduo, e regular do campo, ha os que chamão bons ou maos annos; e que o homem planta, mas só Deos dá o *crescimento e fructo* (ibidem, p. 37-38).

Cairu assim ensina. Primeira lição: Não se preocupe, tudo vem de Deus; segunda lição: os infieis do século estão, em parte, certos, pois era preciso trabalhar, mas tudo vem de Deus; terceira lição: confie em Deus, pois por mais que você trabalhe só Deus dá o crescimento e o fruto. Assim, era possível fixar na cabeça dos meninos que era preciso trabalhar, dentro da lei e da ordem, e esperar que na ordem lógica e prática das coisas elas acontecerão porque Deus assim o quis, Deus assim o faz. Aqueles instruídos, portanto, não rústicos, sabem que era preciso trabalhar e esperar em Deus. Qualquer ação humana não se completa sem a ação divina. É ela que regula o resultado do trabalho. A opinião dos infieis do século não era apenas contraditória da ação divina. Ela era o resultado dos que não creem. Ela desestrutura a lei e desordena o ordenamento natural dado pelo Regedor do Universo. Ao duvidar da ação divina, a opinião dos infieis do século abre espaço para outros ordenamentos, outros questionamentos. Era possível planejar a agricultura do país? Sim, mas os resultados só Deus dará e a maneira como Ele dará é para regular o mercado, pois sempre tirará de um lugar e colocará em outro. É assim a Natureza.

Ao introduzir a questão do livre arbítrio, Cairu desnaturaliza a liberdade e cita, do livro da Sabedoria:

[...] diante do homem estão a vida e a morte, o bem e o mal; o que lhe agradar, isso lhe será dado. A sabedoria de Deos he grande, e forte no seu poder, estando vendo a todos sem intromissão. Os olhos do Senhor estão sobre os que o temem; e elle mesmo conhece todas as obras dos homens. Elle a ninguém mandou obrar impiamente, e a ninguém deo espaço de peccar. Elle não fez gosto de ter uma multidão de *filhos inúteis*. – *Sap. XV, 14* (ibidem, p. 70-71).

É esse indivíduo vigiado que será chamado a decidir sobre a vida ou a morte, o bem ou o mal. Deus lhe deu total liberdade sem nenhuma intromissão, porém está vendo a todos e seus olhos estão sobre aqueles que o temem. Era preciso estar atento ao ordenamento inicial. Qualquer decisão do agrado do homem, Deus proverá, mesmo que seja a desgraça para todos. A liberdade passa a ser um exercício individual sem nenhuma ajuda divina. Por isso a instrução é fundamental.

É o livre arbítrio que deve ser instruído, educado, civilizado. A liberdade sem a orientação divina e um ordenamento sem vigilância, anterior ao Dilúvio, não foi uma boa experiência. Em sua nota de rodapé, Cairu explica: “[...] Deos deo aos homens, quando chegam ao *uso da razão*, o *attributo da liberdade*, ou o *livre arbítrio*, para que suas obras tivessem merito ou demerito, e em consequência, premio, ou castigo, sendo conformes, ou contrarias, à Lei de Deos” (ibidem, p. 70). Portanto, contrariando o princípio liberal de que todos os homens nascem livres, Cairu afirma que a liberdade não nasce com os homens: ela chega com o uso da razão. Uma criança não é livre pois ainda não sabe usar a razão. Para ser livre é preciso ser orientado no Livro da Vida. Esse é o momento da Educação. Era uma liberdade orientada, conduzida, levando ao limite o significado do educar, *duco*, *educere*, conduzir.

Das escolhas humanas, dos prêmios e castigos entramos numa sociedade meritocrática. O prêmio ou o castigo virão de acordo com as escolhas do indivíduo. Àqueles que bem escolheram e não se tornaram “[...] *filhos inúteis*” (ibidem, p. 71), trabalharam bem em suas escolhas, portanto, merecem o prêmio que lhes é devido. Não que Deus devesse dar um prêmio, mas é da natureza recebe-lo. Essa, inclusive, era uma lição retirada das *Máximas*, de Gomes Freire de Andrade: merecer o prêmio, mas nunca pedi-lo. Aos inúteis, restaria a filantropia do homem pio? Nem sempre, pois o homem pio, como o bom samaritano, deve se dedicar aos desfavorecidos da sorte, não aos inúteis.

Enfim, um dilema: “[...] considerai como crescem os lírios do campo; elles não trabalham, nem fião, digo-vos mais que nem *Salomão em toda a sua glória* se cobriu jamais como um destes” (ibidem, p. 97). Como explicar isso aos meninos? Deveríamos decidir não trabalhar e apenas confiar em Deus? A nota de rodapé de Cairu é explicativa do versículo:

Alguns infieis tem feito cavilações sobre esta doutrina, dizendo, que ella favorece a preguiça, e á falsa confiança em Deos. O nosso Salvador reprehendeu a ociosidade, arguindo aos jornaleiros de Jerusalem que estavam parados na cidade – *Para que estais todo o dia ociosos?* Elles lhe responderão – *ninguem nos dá trabalho*. A doutrina de Christo se entende contra os azafamados em busca de riqueza sem confiança na Divina Providencia, como se vivessem só da própria indústria, cheios de ancias, e afflicções que á si causão. Se os homens inquirissem o Reino de Deos, e praticassem a sua justiça, isto he, se bem conhecessem e observassem a LEI DO CREADOR, cooperarião todos em paz, amizade, e mutua ajuda, para se fazerem os *trabalhos necessários* a produzir e colher os *bens da vida*, e o resultado seria geral abundancia, e beneficência (ibidem, p.97).

Era um raciocínio sutil que se oferece aos meninos. Tudo vem de Deus; confie em Deus; trabalhe! A falsa confiança em Deus é que gera a preguiça. A verdadeira confiança, não! A

ociosidade é condenada porque, moralmente é uma má escolha e, portanto, gerará mal resultado ou castigo. Se fundada na falsa confiança em Deus acaba por se tornar um pecado. A condenação vem também pelo outro extremo, em acumular riquezas sem confiar em Deus. Ao repreender a ociosidade, Cairu não constrói um questionamento sobre aqueles que regulam e controlam o trabalho. Era uma sociedade escravocrata que precisava aprender o valor do trabalho como construtor de coisas. Próximos à natureza, a elite vivia numa ociosidade de nobres tropicais cujo trabalho se reproduzia no castigo ao escravo; brancos pobres reproduziam, quando possível essa ociosidade sem questionar a sua origem, desejosos da boa vida da elite, mas impedida por ela.

No outro extremo da ociosidade, a operosidade sem a confiança em Deus não tem nenhum valor, pois não reconhece a fonte da riqueza dos homens. Esse acúmulo é condenado no catecismo de Cairu como um defeito moral que aproxima a elite do pecador porque não coopera com a tranquilidade necessária ao bom ordenamento do Estado. O seu comentário era claro ao nos permitir ver o estado de alma de nossa elite, “[...] cheios de ancias, e aflições que a si causão” (idem) em função do acúmulo e da forma que acumulam suas riquezas.

A advertência está em que o trabalho também deve ser realizado como um gesto de liberdade de escolha, como vimos anteriormente, e merecer o seu devido prêmio. Esta liberdade de escolha, bem orientada, seria feita com base na Lei do Criador, o Regedor do Universo ou a Mão Invisível, e então o trabalho cumpriria a sua função social. Junto com a ideia de cooperação fica explícita a necessidade de uma divisão do trabalho nas expressões “mutua ajuda” e “trabalhos necessários” que resultaria no progresso do país. Em Cairu, a ideia de cooperação traduz-se em cooperação social ou divisão social do trabalho, com cada um cumprindo, a contento, a sua função na vida em sociedade.

A visão sobre o trabalho ainda era a visão do castigo adâmico no Paraíso. Porém, Cairu acrescenta alguns outros versículos que vão orientar sobre o trabalho e seu pensamento sobre o assunto. No Capítulo II – Lei do Trabalho (CAIRU, 1827b, p. 2-3) o conceito de trabalho era construído partindo-se do castigo adâmico à submissão do trabalhador: da conquista do alimento à conquista do amor dos homens, passando pela recompensa necessária à manutenção do indivíduo. Nesse capítulo, Cairu faz uma observação: é a explicação daquilo que na Bíblia está escrito como “[...] *bons trabalhos*”. Assim o diz em sua nota: “[...] Ha *bons trabalhos* e trabalhos máos. Ainda os bons trabalhos são productivos em proporção da sabedoria com que são dirigidos” (ibidem, p. 3). Era possível inferir um valor moral ao trabalho ou Cairu inicia a

discussão sobre trabalho manual e trabalho intelectual? Quando fala em “proporção de sabedoria” está-se falando de investimento intelectual no trabalho. Quanto mais sofisticado intelectualmente, melhor aos olhos da sociedade e de Deus. O trabalho intelectual seria um atributo não apenas dos sábios, mas de todos aqueles que não estivessem presos ao trabalho manual. A proporção de inteligência exigida e empregada no trabalho é inversamente proporcional à barbárie. O trabalho intelectual era visto como a libertação do homem do seu estado de animalidade, da convivência com os homens tolos, destituídos da inteligência necessária à liberdade. Cairu já estaria desenvolvendo sua divisão do trabalho e justificando as atitudes de nossa elite.

Suas escolhas servem para ensinar aos meninos que não devemos buscar todas as formas de trabalho e aprender todos os ofícios possíveis: “[...] não empregues as tuas diligencias em muitos negócios [pois] Nem todas as cousas convém a todos, nem á toda alma agrada o exercício das mesmas cousas” (ibidem, p. 4-5). A expressão “convém” era de conveniência econômica e não moral. Contenta-te, pois com o que te dão. Há limites naturais para cada um e são esses limites que provocam a diversidade de profissões. Ninguém pode fazer tudo, pois se assim acontece não há trocas, não há comércio. O que se aplica às nações, Cairu o entende e aplica aos indivíduos. Tanto um quanto outro raciocínio era o mesmo: a natureza dota cada um de habilidades e recursos diferentes para que todos promovam o bem-estar geral.

Por outro lado, as influências da obra de Adam Smith, *A Riqueza das Nações* fez eco nesse liberalismo tropical. “As Nações são mais ricas em proporção da maior intelligencia com que dividem e dirigem seus trabalhos na geral indústria” (ibidem, p. 12). Difícil imaginar se esse era um recado para meninos em idade escolar, mas é possível perceber o público alvo na elite brasileira e em seus filhos. Sair de uma monocultura a outra não levaria o país ao centro do capitalismo nascente, nem sequer aumentaria a riqueza nacional. A difusão de uma divisão do trabalho era também necessária para se promover fim da escravidão. Mas, não nos enganemos: à elite continuaria reservado seu lugar de comando pela riqueza de suas luzes e cabedais.

Nessa divisão do trabalho onde ficaria o ócio criativo também necessário ao enriquecimento da nação? O Capítulo XXI tem o título de *Geral Indústria*. Nele Cairu transcreve o Eclesiastes, XXXVIII do versículo 25 em diante e inicia-se assim: “A Sabedoria de hum Doutor adquire-se no tempo do ócio” (ibidem, p. 23). Cairu passa a discutir as condições

para esse ócio criativo e da liberdade das necessidades necessárias ao desenvolvimento da criatividade. Sua explicação, então era:

Em quanto não são bem subdividas e aperfeiçoadas as artes, os trabalhos da Geral Indústria mechanica, do Campo, Cidade, e Mar, e em consequência não ha muita riqueza dos seus produtos, e muito descanso para mais ou menos indivíduos poderem ser mantidos por esta riqueza, sem exercerem trabalhos braças, não podem haver pessoas que se appliquem aos estudos das Letras e das Sciencias, para serem Doutores. He portanto impossível haver muitos Sabios em paiz pobre, ainda que populoso (ibidem, p. 24).

A sentença era fatal. Vamos repeti-la: “He portanto impossível haver muitos Sabios em paiz pobre, ainda que populoso” (idem). É possível analisar essa observação de Cairu sob dois pontos de vista: primeiro, era preciso criar riqueza suficiente, com atividades mecânicas, para que possa haver o ócio criativo; segundo, para criar essa riqueza suficiente era preciso dividir o trabalho mecânico entre a população. A visão conservadora não consegue prever a educação como possibilidade de um melhoramento geral do país.

No primeiro ponto de vista, a política educacional imperial continuou um processo de espera, já iniciado no reino de D. João VI em não promover uma educação geral. A riqueza suficiente gerada pelos escravos permitia que apenas os filhos da elite buscassem a educação em todas as suas formas e em todos os lugares, aqui ou na Europa. A primeira parte da sentença fazia-se verdadeira: o país era populoso, porém a população não era livre; a população livre era pobre o suficiente para não possuir a riqueza necessária para pagar suas escolas.

No segundo ponto de vista, era impossível criar uma divisão do trabalho numa economia monocultora e escravista. A divisão do trabalho é o resultado da liberdade do trabalho. A falta da diversidade de produtos até mesmo para o mercado interno impedia uma economia mais vibrante possibilitando assim uma maior mobilidade social por parte daqueles que investissem melhor seus talentos, fossem força física, dinheiro ou conhecimento. A vida da população pobre era produzida e reproduzida num modelo de subsistência, sem excedentes importantes em valor e diversidade que permitisse um acúmulo de riqueza para oferecer a seus filhos os mais altos graus de ensino. Apesar de não haver nenhum impedimento à mobilidade social, a realidade cotidiana não permitia que meninos pobres ascendessem socialmente exceto, ainda, pelo caminho do seminário católico, a via religiosa. Como o fez o visconde de Cairu e muitos outros.

Os dois pontos de vista servem para nos dizer que o papel da instrução mais geral, em Cairu limita-se ao básico. Éramos um país agrário até aquele momento e assim continuaríamos

participando do capitalismo global desde a sua periferia. Fornecedores de produtos agrários e matéria-prima e consumidores de bens manufaturados. Falta de planejamento e intervenção? Talvez, pois é fundamental que a economia seja orientada pelos governantes, respeitando-se a natureza das coisas. O Príncipe também deve legislar sobre a economia. Só o governante é capaz de perceber onde e como regular a indústria geral para que produza mais e com melhor conveniência para a Nação. Ao citar o Eclesiastes X, 10: “Assim, *depois da indústria se seguirá a sabedoria*” (ibidem, p. 55), Cairu tece o seguinte comentário, confirmando a ideia de que era preciso crescer nas atividades primárias para depois construir escolas:

A indústria do Povo, ainda sendo constante e activa em adquirir bens da vida, he pouco productiva nos Estados, em que não há sabedoria no Governo, e nos empreendedores de obras, para a recta direção dos trabalhos, e ajuda de machinas com que se aproveitarem das forças da Natureza (ibidem, p. 55).

O pecado que Cairu condenava era a falta de orientação da produção e do comércio. O trabalho sem orientação e sem destinação do produto é um pecado de vaidade. A força de trabalho se desperdiça por falta ou por excesso, ou seja, sem planejamento. Uns trabalham de maneira aflitiva tornando o trabalho um tormento; outros trabalham demais e não têm para quem deixar ou deixam para ociosos que não dão valor ao patrimônio acumulado. Para Cairu, isso era resultado da má divisão do trabalho, pois

A Providencia assim o permite, para que se execute a *Lei do Trabalho*, e a actividade e constância do trabalho de huns compensam ou diminuição os males da inobservância da mesma Lei em outros, e a indústria geral multiplique ou facilite os bens da Sociedade, accumulando-se de humas para outras gerações. Isso bem verifica o que disse o Apostolo das Gentes [São Paulo]. *Ninguem vive nem morre para si só* (ibidem, p. 53).

O visconde de Cairu esclarece aos meninos que o Trabalho tem uma lei, uma regra inscrita na natureza das coisas. Existe uma quantidade de trabalho, ou poderíamos dizer quando tomamos a regra dos doutores exposta anteriormente, uma quantidade de atividades para uma sociedade. Todos devem fazê-las respeitando-se os talentos e virtudes de cada um. Por isso, Deus não vê com bons olhos os ociosos, os preguiçosos, nem aqueles que acumulam de maneira exagerada na medida em que desequilibram essa Lei do Trabalho. Para que alguns se dediquem ao ócio criativo era preciso que outros trabalhem. A Providência promove esse equilíbrio com alguns trabalhando mais que outros, mas o correto era uma divisão equitativa do trabalho, numa divisão correta das atividades. A observância da *Lei do Trabalho* faz com que a Sociedade enriqueça facilitando e multiplicando os benefícios entre os homens.

Quanto aos salários, algumas reprimendas morais. Aquele que nega o salário “[...] he como o que mata o seu próximo” (ibidem, p. 5). Mas, qual o problema de matar o próximo numa sociedade escravocrata? Qual o problema de matar o próximo numa nascente sociedade capitalista? Das possíveis maneiras de distribuir riqueza em nenhuma parte do catecismo fala-se de salários, recompensas, terras ou educação como forma de distribuição das riquezas produzidas e de ascensão social.

Aliada ao trabalho a noção de propriedade não está diretamente ligada à noção de invasão de um território e extração de riqueza nesse território. O direito de propriedade, de reter um bem, está intimamente ligado à possibilidade de compra desse bem, seja algo móvel ou imóvel. É esse exercício do comércio que legitima o direito de propriedade. Abraão comprou parte do campo dos filhos de Heth e a terra “[...] *lhe ficara sendo propria*” (ibidem, p. 8). A aquisição pela compra de direitos sobre um bem é a marca da legitimidade da propriedade. E Abraão era justo, pois ao mover a guerra e vencê-la declara ao vencido: “[...] não tomarei nada de *tudo que te pertence* [pois] ninguém enriquecerá a Abraham. – *Genes. XIV, 17*” (ibidem, p. 9). Portanto, essa era a regra divina: a guerra pode ser de conquista de territórios, mas não de bens produzidos pelos vencidos. Tudo o que tens, tudo que é de sua propriedade deve ser comprado a alguém que o produziu. A sutileza do catecismo era essa: incentivar a produção e o comércio. Em momento algum a riqueza ou a aristocracia imperial era minimamente questionada sobre a forma como adquiriu a sua riqueza. A distribuição dos bens dessa terra, para um economista com ares liberais, deveria seguir as regras da liberdade para o acúmulo de bens por meio do trabalho honesto e a sua distribuição aos demais apenas pela piedade dos homens. Essa riqueza era justificada em Abraão, que “[...] he na escriptura chamado o Pai dos crentes. Ve-se pois que a riqueza he compatível com a virtude, sendo bem adquirida, e bem usada” (ibidem, p. 13).

Por fim, e para assinalar a necessidade da liberdade de trabalho e comércio, Cairu toma como exemplo os Tratados de Comércio e Aliança entre o rei David de Israel e o rei Hiram de Tiro, com as explicações e analogias possíveis para explicar a necessidade dos pactos entre Brasil e Inglaterra. Elevado a condição de fato histórico, o relato bíblico é exemplar.

Este Facto deve ser Perpetuo Memorial aos Imperadores do Brasil. O Rei da Inglaterra, que se póde intitula o *Hiram do Seculo*, por ser o maior Promotor do Commercio de seu Paiz, foi o Primeiro Soberano da Europa, que não só reconheceo, mas também, por Tratado com o Rei de Portugal, foi o Mediador para este reconhecer a Independencia do Imperio do Brasil. Convem pois que no Conselho Imperial se tenha sempre á vista a *Lição de Salomão* = NÃO DEIXES O TEU AMIGO, NEM O AMIGO DE TEU PAI (ibidem, p. 37, destaques do autor).

O comércio é uma relação entre amigos e promotor da paz entre as nações. Cairu já havia mencionado essa máxima em outras obras suas. Era a sua crença e, por isso, defendia-a e espalhava-a às novas gerações. Era um recado direto a alguns setores da elite brasileira que questionavam os Tratados com a Inglaterra celebrados por D. Pedro I.

Ao interpretar o Salmo 4 de David, Cairu aponta que “[...] são dignas de se notarem estas causas dos bens da vida, que David especifica: Intelligencia – Alegria – Subsistencia – Descanço – Paz - Esperança. Não faltarão o trabalho necessário, e o progresso da riqueza, e população, onde estas causas cooperarem” (ibidem, p. 15). Era uma pequena lista de virtudes voltadas para o trabalho. O que faltava ao Brasil de Cairu para a cooperação dessas causas? Escolas para desenvolver a inteligência das crianças.

3.4.3 Ordem: Desordem, Regeneração e Degeneração

Para Cairu a ideia de Ordem estava explícita em todos os seus gestos. Com a coerência do homem que transitava por vários espaços públicos, o seu discurso se aproximava da prática e vice-versa. Acreditava que a sua obediência às leis e às autoridades deveria inspirar às pessoas à sua volta. Explicava aos meninos em sua *Escola Brasileira* que Jesus “[...] estava à obediência deles [os pais]” (CAIRU, 1827a, p. 4) e que esse era o modelo a ser seguido. O ordenamento social começava com a obediência aos pais e deveria ser transferido às autoridades da cidade. Ou seja, o ordenamento da casa era o modelo de ordem social.

Essa ideia de ordem era a finalidade última da constituição do mundo por Deus. O mundo foi sendo feito e conferido a ele um ordenamento resultado de uma vontade divina. Deus estabeleceu essa ordem “[...] para subsistirem por todos os séculos: Elle lhes *prescreveo a sua ordem*, que não hade deixar de se cumprir” (ibidem, p. 12). É um ordenamento eterno que não pode, em hipótese ou por razão alguma, ser quebrado. Seria temeroso quebrar essa ordem como fizeram Adão e Eva e mais tarde os homens com suas Revoluções e com sua Ciência em suas tentativas de melhorar o que já estava posto e entender o ininteligível.

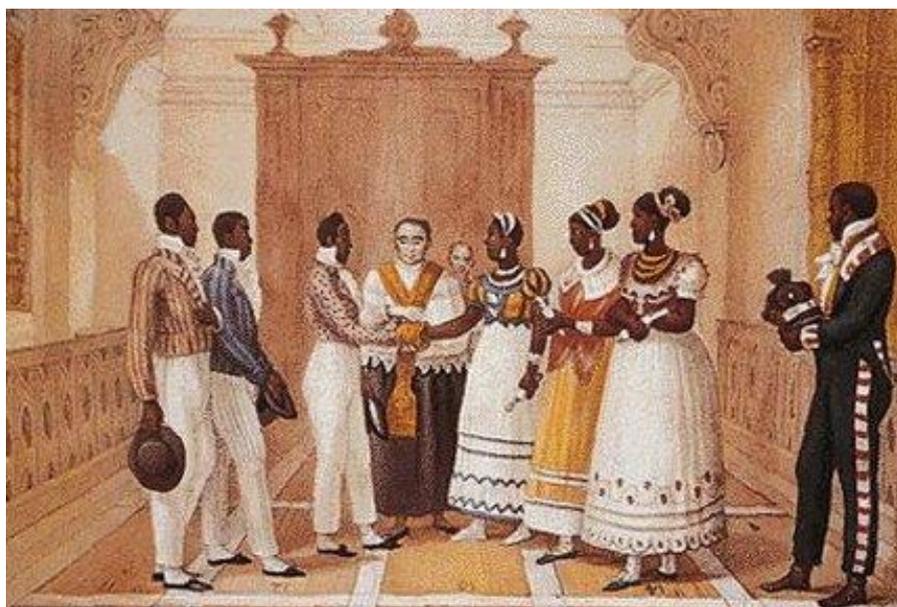
O ordenamento inicial do mundo também se aplica ao ordenamento da sociedade na sua menor célula. Não se pode sequer supor um ordenamento que não seja o divino, proposto na condição terrena de Adão e Eva, a primeira célula da sociedade. Era esse ordenamento que deve ser mantido e, portanto, restaurar a ordem social era valorizar a família e aumentar-lhe em número e longevidade de casamento. A Sagrada Família era o modelo a ser seguido, cada um

ocupando o seu lugar e sabedor de suas obrigações para com o grupo familiar. A solidez dessa base reflete a solidez da sociedade civil.

Sendo a Sociedade conjugal a base da Sociedade Civil, deve-se esperar que seja Nação Moral a em que houver o maior numero de bons Conjuges, bons pais, e bons filhos (CAIRU, 1827b, p. 82).

A marca de uma sociedade, moralmente boa e correta, seria medida pela quantidade de casamentos promovidos e abençoados pela Igreja, aqui compreendido como um setor do Estado. Bons cônjuges, bons pais, bons filhos, boa sociedade, boa nação. Era uma corrente que, se bem iniciada e fortalecida, mostraria a qualidade moral daquele povo. Para Cairu, uma sociedade que se queria civilizada deveria levar em consideração esse aspecto.

Figura 25: Casamento de negros escravos de uma casa rica, de Jean-Baptiste Debret, 1823



Não à toa, encontramos nesta pesquisa várias menções ao casamento dos escravos. Refletindo a sociedade da época⁶⁹, a união conjugal visava conter o grau de imoralidade dos negros e índios com suas formas de casamento estranhas à Igreja Católica, que, no raciocínio de Cairu, afetava sensivelmente o nível moral da nação. Era preciso corrigir isso. Educar os bárbaros em seus modos de casar. O casamento dos índios e negros era o máximo de civilização proposto pela sociedade da época. Ele marca a entrada do negro e do índio brasileiros na

⁶⁹ A ideia do casamento como redenção e ordenamento natural da sociedade está presente nos projetos de José Bonifácio, nos quadros de Debret, nas relações inter-raciais de José de Alencar. Assim, a resultante do casamento é a moralização social iniciada com o batismo dos filhos, iniciados numa nova civilização. A lei permitia que os casamentos ocorressem a partir dos doze anos para as meninas e catorze para os meninos, isso como forma de contenção dos instintos e moralização dos hábitos, combatendo o concubinato e a promiscuidade.

civilização, pela porta dos fundos da religião na medida em que abençoava e moralizava o ato sexual inerente ao casamento. Mas, não na porta da frente da cidadania.

Porém, até um casamento abençoado tem seus limites impostos pela natureza. A decisão divina de povoar naturalmente a terra por meio da ordem “Crescei-vos e multiplicai-vos” não foi obedecida, conforme Cairu, da maneira como deveria ser. A licenciosidade de alguns povos, o desapego à religião e a desorientação tornaram-se explicações para a outra degeneração da humanidade: o excesso de gente que provoca a falta de comida. Dessa maneira, Cairu comenta e aponta soluções para um problema que já vinha preocupando seu contemporâneo, o também economista Thomas Malthus (1766-1834)⁷⁰. Cairu assim se posiciona no seu catecismo:

O excesso de População he hum dos maiores males das Nações, especialmente se nellas há leis iniquas, que prohibem a *emigração*, estancão as fontes da riqueza em poucos proprietários, e não facilitão os empregos do povo, e a circulação dos produtos do trabalho. Em taes países a *Lei da castidade, e a prática do celibato* em muitos indivíduos, são os remédios que podem mitigar os males de *muito povo*, demasiadamente numeroso, impossibilitado de *bem viver*. Sem isso, *guerra, peste, e miséria*, são frequentes, e inevitáveis. Por isso na Escripura se argue o máo Governo – *Multiplicaste a gente, mas não engrandeceste a alegria* – *Isaías, IX, 3* (CAIRU, 1827b, p. 66).

Dividamos, pois a nota de rodapé de Cairu em três partes. Na primeira parte faz uma crítica à Inglaterra de Malthus: reconhece que o excesso de população era um problema piorado naqueles países que insistem em não cumprir o ordenamento inicial, que era o de permitir e incentivar a emigração para equilibrar a população local; ao não fazê-lo, favorecem a concentração de renda e inibem a circulação de trabalhadores e seus produtos, o que também era contra a natureza. Na segunda parte aponta, com pouca veemência, as opiniões de Malthus sobre castidade e celibato como forma de resolver o excesso de população. Por fim, reconhece que o desequilíbrio populacional sem uma ação forte dos governos degenera em guerra, doenças e pobreza.

⁷⁰ Segundo José Eustáquio Diniz Alves (2002) “[...] Thomas Robert Malthus nasceu em 14 de fevereiro de 1766, no condado de Surrey, Inglaterra, e morreu no dia 23 de dezembro de 1834. Nasceu em uma família abastada e seu pai, Daniel Malthus, era adepto dos ideais de Rousseau e Condorcet e amigo dos pensadores David Hume e Godwin. Malthus recebeu uma educação de primeira linha, graduou-se em 1788 e obteve o título de Master of Arts Degree em 1791. Em 1797 recebeu as ordens eclesiásticas, tornando-se sacerdote da Igreja Anglicana” (DINIZ, 2002, p. 16). Defendeu a teoria do crescimento geométrico da população mundial prevendo grandes períodos de escassez e desequilíbrios na Inglaterra e para isso propunha “[...] o adiamento da idade ao casar, que ele chamava de ‘freio preventivo’ (idem, p. 18); e ainda “[...] defendia o salário de subsistência como forma de equilibrar as taxas de natalidade e mortalidade, mantendo a população sob controle” (p. 21).

O que ensinar aos meninos com essa lição? Sede castos. Sede bons pais e tenham somente os filhos que conseguirem sustentar, pois

Ainda que o Creador constituísse no *amor materno* o fundamental principio da criação dos filhos, com tudo por vicio dos povos, e desordem dos Governos, há muitas crianças expostas, e desamparadas. Mas por sua Providencia, especialmente pela Religião Christã, esses males muito se diminuem (ibidem, p. 65).

A atenção de Cairu ao problema populacional, era movida pela realidade brasileira. A preocupação de Thomas Malthus era econômica, passando pela quantidade de terras aráveis na Inglaterra, e erra ao apontar uma falácia moral como solução. A preocupação de Cairu era moral, na medida em que o abandono crescente de crianças nas rodas penalizava e comprometia toda a sociedade, a começar pelas crianças e seu futuro. A Igreja contribuía para a diminuição do problema, mas era preciso acabar com ele. Bastava seguir a lição da castidade e da contenção.

A quebra do ordenamento inicial, construído por Deus, é condenável porque põe toda a humanidade, e não apenas um sistema, a se perder. Além do casamento, vejamos o caso da escravidão. Deus fez os homens “[...] para que habitasse toda a face da Terra, assignando a ordem dos tempos, e os *limites de sua habitação*” (CAIRU, 1827a, p. 43). Ora, a escravidão contribuiu para quebrar esse ordenamento uma vez que só fez “[...] deslocar com violência, e transportar todos os annos muitos milhares de Africanos, para serem escravos n’America” (idem). Cairu concorda e cita as ações dos ingleses que visam corrigir essa falha humana. As ações inglesas são humanitárias porque visam salvar toda a humanidade e fazer com que o mundo volte ao seu natural. Colocar cada povo nos “limites de sua habitação” era retornar a uma ordem divina que se perdeu. O ordenamento natural faria com que os povos, dentro de seus limites habitacionais, contribuíssem para o melhoramento da humanidade. Conhecendo e explorando a sua natureza, acumulando conhecimento e informação, criando novas tecnologias que permitissem a todos e a cada qual se fortalecer e se manter em seu *habitat* natural. Qualquer processo migratório forçado, como o caso da escravidão, desordena o mundo provocando mais malefícios que benefícios.

No Catecismo de Cairu, a perda desse ordenamento chama-se “Degeneração da Humanidade” (ibidem, Cap. IX). A corrupção do mundo bíblico era entendida como a corrupção da sociedade em geral, da perda da ordem divina, o caos. Porém, não traz nenhuma explicação do que corrompeu a humanidade. Mas, traz o vaticínio que Cairu grifa em seu texto

como uma verdade: “Não amaldiçoarei mais a Terra por causa dos homens, porque *o seu espírito e pensamento são inclinados para o mal desde a sua mocidade*” (ibidem, p. 17). Cairu deixa claro que era na mocidade que se deve evitar o mal do mundo, uma vez que ela está suscetível a toda e qualquer influência. O destaque que Cairu dá ao texto é inequívoco do seu projeto: educar a mocidade era reordenar o mundo, era trazê-lo àquele ordenamento perdido pela falta ou pela má instrução.

Esse ordenamento pressupunha uma ordem social e uma ordem civil harmônicas. A garantia dessa harmonia estava embasada no respeito à aristocracia, aos melhores do país. Eles não ocupavam aquele lugar social ao acaso. Para ensinar, relata um banquete do qual Cristo participa. Aponta Cristo orientando seus discípulos para que não buscassem o lugar mais próximo do dono da casa, para não serem retirados daquele lugar que deveria ser entregue a alguém mais alto na importância do anfitrião. Ao contrário, Cristo ensina-os a se sentarem mais distantes e então serem convidados a sentar-se mais próximo. Era uma lição de humildade. Cairu bem o sabe, mas prefere demonstrar em seu comentário que, “[...] vê-se claramente o quanto nosso Salvador respeitava as *ordens civis*, que constituem em toda a Nação culta a *aristocracia do país*” (ibidem, p. 111, grifo do autor). Aí está a ordem social como a entendia e a vivia Cairu. Toda nação culta tem uma aristocracia, forjou no seu meio os melhores em todos os setores e esses devem ser dignificados com os melhores lugares da sociedade.

Cabia a essa aristocracia, homens de bem e de bens, governar as classes ínfimas, respeitando os seus lugares e promovendo a boa organização do Estado. A autoridade do Rei, que, como vimos, um escolhido por Deus juntamente com seus auxiliares, detinham a sabedoria necessária. De onde derivaria então os maus governos? Ora, do povo rude, por si ou por seus representantes demagogos. No caso do Brasil, Cairu demonizava as ideias francesas que influenciaram os legisladores brasileiros. Boa parte dos inimigos de Cairu frequentavam as cadeiras da Assembleia Nacional. Ainda mantinha amigos no Senado, mas com o Senado em franca oposição à Assembleia, Cairu era o mais visado, por manter-se fiel ao Imperador e à Constituição, defendendo a ambos da tribuna. Assim, não deixa de alertar os meninos contra os maus legisladores. Cairu leva ao pé da letra a máxima de Maquiavel – o Rei não erra, é mal aconselhado – e, portanto, não se pode imputar culpa ao governante. Em princípio, os maus governos são os governos despóticos, mas, numa Monarquia Constitucional, onde o povo se representa em Câmaras, o erro tem sido o reclamar “[...] contra os *Maos Governos*; porém tem-se menos advertidos, que as maiores calamidades das Nações têm mais procedido dos *Maos Legisladores* (CAIRU, 1827b, p. 68). Aqui estava o problema da má governança. Más leis

preparadas por maus legisladores era uma desgraça muito maior que um mau governante. Os governantes são passageiros, as leis nem tanto. E, por isso, deviam ser muito bem inspiradas e feitas. Por isso, o alerta de que

Os Tyrannos dos Povos si podem fazer injustiças temporárias; mas os Legisladores de *Leis iniquas* comettem injustiças perpetuas, arrogando o que dizem ser *Imperio das Leis*. Especialmente a Legislação Economica e Política dos Estados he a que contem mais enormes injustiças, authorisando o *Despotismo Legal*, o peor de todos na sociedade civil, pela extremosa dificuldade de seu extermínio. Passa em proverbio o *Codigo de Draco*, antigo Legislador da Grécia, cujas Leis se dizião *escriptas com sangue*. Há Codigos Criminaes, Commerciaes, e Financeiros, que são não menos sanguinários (idem).

Cairu era francamente a favor do Estado de Direito que vinha se constituindo no Brasil. A sua defesa à Constituição e da lisura na construção das leis é prova disso. O Império das Leis que emerge em qualquer país é muito melhor que o governo de qualquer tirano. Todo tirano capaz apenas de promover a injustiça iniciada com a usurpação do poder, é tão passageiro quanto qualquer homem. As leis são perpétuas e, por isso, é difícil conter-lhe os efeitos no futuro. Portanto, não podem ser iniquas senão degradam muitas gerações. Elas devem refletir a ordem e a justiça emanadas do Regedor do Universo. Porém, é o lugar mais propício ao exercício das vaidades. A desorganização do caminho natural das coisas é a legislação econômica e política dos Estados. O Parlamento é o lugar em que os homens menos defendem o bem comum. Em geral, elas atentam contra o que há de mais sagrado no ordenamento do mundo cairuano: o Comércio e a Liberdade.

Assim, Cairu justifica toda a sua vida em defesa do poder estabelecido na figura do príncipe, do rei e dos Imperadores. Do governo hereditário, desapaixonado, pacífico e moderado. Era preciso uma Constituição, como foi feita, mas a joia da Coroa era o Poder Moderador. Um espinheiro que não dava frutos, mas dava segurança. No Capítulo LIX, intitulado Apólogo Político⁷¹, destacado por Cairu, todas as outras árvores recusam o fardo de governar, exceto o espinheiro:

⁷¹ “[...] Forão uma vez as arvores a eleger sobre si hum Rei, e disseram á oliveira: Reina sobre nós. Ella lhes respondeo: Acaso posso eu deixar o meu óleo, de que se servem tanto os deoses, como os homens, para vir a pôr-me por sima das outras arvores? Depois disserão as arvoresá figueira: Vem, e toma o reinado sobre nós. Ella lhes respondeo: Acaso posso eu deixar a minha doçura, e suavissimos frutos, para ir a sobresahir entre as outras arvores? E disserão as arvores á videira: Vem tomar o mando sobre nós. Ella lhes respondeo: Por ventura posso eu deixar o meu vinho, que he a alegria de Deos, e dos homens, para me vir pôr assim das mais arvores? Alfim todas as arvores disserão ao espinheiro: Vem, e serás nosso Rei. Elle lhes respondeo: Se vós deveras me constituís por vosso Rei, vinde repousar debaixo da minha sombra: se o não quereis assim, saia fogo do espinheiro, e devores os cedros do Libano” (Juizes IX, 7 e seguintes).

Este *Apologo*, o mais conhecido he boa Lição econômica e politica para o Povo saber, que quando se não contenta com heriditario Governo pacifico, moderado, e que dá a abundancia dos bens da vida, vem por fim a cahir em usurpado e perpetuo governo despótico. Tal he a experiência de todos os séculos e paizes; e isso bem o adverte o Político Historiador do Imperio Romano – Tacito – *Postea provenere Dominationes; et apud quosdom populos eternum mansere* (CAIRU, 1827b, p. 77).

Na sua Instrução Moral, cita: “Submettei-vos pois por amor de Deos á toda a Authoridade estabelecida” (ibidem, p. 144), e acrescenta em sua nota de rodapé: “O texto da *Vulgata* he *omni humanae creaturiae*: he evidente que aqui se entendão – Estabelecimento de Governo Político, que he *obra dos homens* para a recta ordem civil.” (idem). O horror que Cairu desenvolvia por qualquer abalo nas esferas do Governo levava-o a ensinar e incentivar nos meninos o respeito a toda autoridade estabelecida. O dever da autoridade é manter a ordem. O dever dos demais é submeter-se. O dever do mestre é ensinar a ambos.

Ao concluirmos esse terceiro e último capítulo concluímos que a *Escola Brasileira*, do visconde de Cairu, era parte de seu projeto de civilização. O visconde de Cairu tem claro um plano civilizacional que começa a ser traçado a partir de suas leituras dos *Júbilos da América*, obra em que localiza, na figura de Gomes Freire de Andrade, governador do Brasil em meados do século XVIII, o modelo ideal para o cidadão do novo Império que vinha se fundando. Desse modelo, inspirado em Gomes Freire, o visconde de Cairu extrai suas Máximas, que servirá de espinha dorsal para suas obras educacionais. Assim, o livro apresenta-se como um livro dentro de um conjunto que visa moldar o povo construindo aqui a Nação.

Era um livro didático, preparado para entrar pelas escolas e educar meninos naqueles hábitos e costumes morais que aquela sociedade queria preservar na nova geração. Homem já de grande reputação no Império, produz uma obra de boa aceitação no insipiente mercado editorial brasileiro. O livro se apresenta bem estruturado em suas três partes, com cada parte correspondendo a um conjunto de Máximas expostas na *Constituição Moral e Deveres do Cidadão* (1824). As edições, não sabemos se anuais, percorrem toda a metade do século XIX, principalmente na Bahia. Produz o livro não apenas com intenção mercadológica, mas, o seu sucesso editorial pode ser medido pela sua longevidade. No seu ocaso, passa a incorporar outros livros didáticos, sendo compendiado em suas principais partes.

Ao analisarmos o nome da obra, percebemos toda a intencionalidade pedagógica do visconde de Cairu. O livro não foi apenas dedicado à mocidade brasileira. Ele foi feito para essa mocidade acreditando na sua função de renovação, incitando-os a uma reforma cultural e

política objetivando uma reforma social. Aí está a sua utilidade. Destiná-lo à todas as classes excluía a elite imperial e, obviamente, o Imperador. Porém, ao identificarmos essas classes, através dos ensinamentos ofertados pelos jornais e nas imagens produzidas por artistas da época, percebemos que a elite, carregada de forte carga moral, pensava na instituição da educação não como um direito expresso na Constituição de 1824, mas como ferramenta de contenção social.

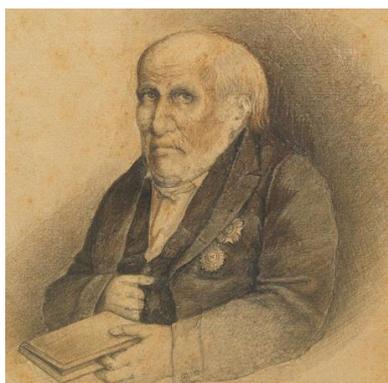
Cairu acredita que a autoridade moral necessária para a construção de uma sociedade encontra-se na Bíblia Sagrada, considerado por ele “O Livro da Vida”, e constrói uma obra apenas com excertos e comentários. Em sua seleção permite-se orientar os meninos naqueles versículos que vão construir seu imaginário em torno da Fé, da Liberdade e da Ordem. Assim a Fé torna-se, não apenas, mas principalmente, a base de qualquer conhecimento e por consequência, de qualquer civilização. A Liberdade, entendida como o exercício do livre arbítrio do homem, só pode ser exercida se foi educada na Fé e na Moral, considerada uma linguagem universal. E a Ordem nada mais era do que um retorno ao ordenamento natural deixado por Deus aos homens. Ela é hierárquica e se inicia na família, terminando no Estado. O respeito a esse ordenamento natural é condição para a felicidade humana.

O livro *Escola Brasileira* foi uma ferramenta de educação, um livro que, como parte de uma estratégia política e ideológica, contribuiu para a produção e reprodução da nossa sociedade imperial, por meio da escola, por meio da educação. O livro demonstrou ser excelente fonte para o conhecimento das nossas permanências culturais e políticas. Apesar das lutas populares pela educação no país, outro viés e outros olhares, o modelo de sociedade, conservadora e autoritária, que o livro sustentou ainda encontra ecos na sociedade do presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relembremos aqui o objetivo dessa pesquisa. Buscamos identificar na obra *Escola Brasileira* do visconde de Cairu indícios de um projeto de educação moral que lançasse luzes sobre nossas raízes culturais. Assim, a pergunta que nos tornamos a fazer é: *qual é o projeto de educação moral para a mocidade brasileira presente na obra Escola Brasileira, do visconde de Cairu?* O que tentamos buscar nesse trabalho são os mecanismos de produção e reprodução de uma determinada sociedade, por meio de uma de suas instituições: a escola. Num processo de longa permanência, é possível identificar nas nossas marcas atuais, reflexos daquele passado inaugural, para além de nossa moral católica. Mas, em que medida o livro *Escola Brasileira* apresentou-se como um projeto educacional?

Figura 26: Cairu, de Luiz Pedro Lecor, 1878



Cairu era um homem do Antigo Regime, nessa fase de transição para um mundo moderno. Liberal, afeto às Luzes, institucionalizada pelos reformadores e professores da Universidade de Coimbra. Apesar das aparências, o visconde de Cairu não se configura, à primeira vista, como uma contradição. Está em perfeita sincronia com seu tempo e seu lugar. Assim, a sua participação no processo de construção das instituições brasileiras, passando por um modelo educacional, torna-se parte natural de seu projeto intelectual. Preparado na filosofia racional-liberal anterior à Viradeira⁷², principalmente no campo do Direito, apresenta-se como alguém capaz de entender e explicar o seu tempo e o seu lugar – tanto social quanto político. Refutou tudo aquilo que não devia se consolidar, pois trazia o sinal da barbárie; conservou tudo aquilo

⁷² Dá-se o nome de Viradeira à atuação política regressista da rainha D. Maria I, sucessora de D. José I que começou com a demissão do poderoso Marquês de Pombal, primeiro-ministro sob o qual se fez as reformas educacionais em Portugal, nas Colônias e, principalmente na Universidade de Coimbra. A política de dismantelamento atingiu em cheio a universidade e “[...] enquanto Pombal é associado às Luzes e aos progressos científicos, sobretudo das ciências naturais, a soberana é vinculada à ignorância, ao fanatismo religioso, à superstição, ao atraso socioeconômico e ao refluxo das ciências em Coimbra”. (VILLALTA, 2011, p. 186)

que trazia os traços demonstrativos da civilização. Criou, assim, uma linguagem própria. Isso lhe permitiu juntar ao mesmo tempo sinais e marcas do Antigo Regime português e um novo vocabulário e repertório moderno do liberalismo inglês de maneira que a convivência desses signos redundasse num novo modelo de civilização. Uma contradição? Não, mas, a necessária adequação do conceito de liberdade capitalista ao conceito de liberdade política proposto pelos liberais, postos em prática pelas monarquias constitucionais, seja no modelo inglês ou da França da Restauração (1815-1830). Numa palavra: conservador.

Fugindo do processo de laicização do Estado, o programa iluminista da Universidade de Coimbra produziu um magistrado com os pés nos dois mundos. A modernização da Coroa seria então engendrada por homens preparados na razão, mas que conservassem a fé, tanto na Igreja Católica quanto no Rei. Como parte da Coroa portuguesa, a Igreja prestou grandes serviços à nação disponibilizando seus padres e irmãos leigos, nos serviços espirituais aos temporais. Assim, o servidor do Estado era, invariavelmente, alguém muito íntimo da Igreja, senão um sacerdote. Não é à toa que o número de sacerdotes no primeiro parlamento brasileiro era alto. Tanto na Assembleia Constituinte de 1823 quanto na primeira legislatura em 1826 encontramos um número significativo de membros do clero: sacerdotes, bispos, integrantes leigos de ordens religiosas. No papel de censores durante o governo de D. João VI, o visconde de Cairu dividiu seus afazeres com dois sacerdotes. Na Comissão de Instrução Pública do Senado, junto a ele lá estavam mais dois sacerdotes.

O visconde de Cairu era um homem de fé. Mas também um homem formado nas Luzes. Como conciliar características antagônicas? Fazendo com que a fé encontre a economia e, assim, o economista se encontra com o moralista. E ele o faz lendo os ingleses: Adam Smith (1723-1790), Jeremy Bentham (1748-1832) e Edmund Burke (1729-1797). Mas, também o faz combatendo os franceses apóstatas encabeçados por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Essa recriação original começou a ser desenvolvida ainda em fins do século XVIII com as leituras de Adam Smith pelo ainda professor José da Silva Lisboa, agora Deputado da Junta do Comércio da Bahia, que em seus primeiros livros publicados em Portugal, traz para o contexto colonial ideias de um capitalismo em começo de acelerada pulsação. Isso nos dá provas de sua condição exponencial naquele contexto. Mais do que uma adaptação de ideias, uma adequação⁷³

⁷³ Diferente da adaptação que é utilizar um objeto diversamente do seu uso primitivo, a adequação trata-se da **correspondência exata**. Ex.: na filosofia escolástica, a verdade é definida como a adequação entre a inteligência e a coisa. [e de] adequado: Diz-se daquilo que **corresponde exatamente a seu objeto e ao fim visado**. A *ideia adequada* é aquela que possui todas as propriedades intrínsecas da ideia verdadeira (Espinosa). (JAPIASSÚ e MARCONDES, 2006, p. 3, grifo nosso.)

ao contexto colocado pela necessidade de desconstrução do exclusivo colonial sem perder as vantagens do centralismo autoritário na figura do rei. Essa fase de transição já estava posta pelas reformas promovidas por D. Rodrigo de Souza Coutinho que, com sua ilustração, reeditava, sob novas circunstâncias, o ideário pombalino de reestruturação da Coroa visando a sua manutenção diante de um mundo em convulsão. A continuação da obra do Marquês de Pombal, adaptada por D. Rodrigo de Souza Coutinho pode ser vista como um modelo reformador racional que olha para o futuro do reino trazendo na sua base as marcas do Antigo Regime português: o clientelismo e as mercês.

A manutenção da máquina mercantil e do patrimônio real – no caso as Colônias – carecia de novos intelectuais produtores de novas mentalidades e novos consensos. Como leitor de Smith e propagador de suas ideias na Colônia, Silva Lisboa está atento aos incômodos sentidos pelos produtores da Bahia ao excesso de legislação proibitiva e inibitiva do comércio com o restante do Atlântico. Ao escrever os *Princípios de direito mercantil* (1801) – publicado já em segunda edição pela Tipografia do Arco do Cego de Lisboa usa de uma linguagem pedagógica demonstrando a compatibilidade entre moral e economia articulando a lógica necessária para o entendimento de que é no comércio e na indústria que se encontra o progresso e a felicidade de uma sociedade e a paz num mundo de trocas e satisfação de necessidades.

Quando publica seus *Princípios de economia política* (1804) defende a quebra dos monopólios, pois, apenas as trocas proporcionariam a justiça e a liberdade do comércio. Essa liberdade de comércio era o principal fator para a civilização e a felicidade dos povos. Na outra ponta do seu discurso, Silva Lisboa, compartilhando seu ideário iluminista, inclui no seu projeto civilizador a necessidade imperiosa de instrução da população e da liberdade do trabalho. Desde cedo, como moralista que não intervém na decisão do outro para não cercear-lhe a liberdade de decisão e, também, como economista que não pretende desestruturar a produção, Silva Lisboa se posiciona como um antiescravagista, mas nunca será um abolicionista.

A ideia que lhe perseguia era a de contenção dos ímpetos e desejos, por meio de uma instrução moral fazendo com que a razão opere de forma a manter os mesmos homens vivos e produtivos. Uma visão hobbesiana do homem e da humanidade sempre perseguiu Silva Lisboa. Ainda em Portugal, estudante em Coimbra ouviu sobre a Revolução Americana em 1776 e, mais tarde, seguiu o melhoramento dos Estados Unidos como sócio da Sociedade Filosófica da Filadélfia; já na Bahia acompanhou os desfechos da Revolução Francesa, em 1789, condenando todos os seus excessos; ouviu os desatinos e infidelidades dos Inconfidentes Mineiros, em 1789-

1792; ainda na Bahia viu os seus contemporâneos e conterrâneos na Revolução dos Alfaiates, em 1798; do Rio de Janeiro lutou, com seus escritos, contra a Revolução Pernambucana, em 1817, no governo de D. João VI e contra a Confederação do Equador, em 1824, no governo de D. Pedro I; sem contar as infindáveis e pequenas revoltas de escravos e do povo pobre do Reino e depois do Império. O país estava convulsionado. E, na visão conservadora, as revoluções são o contrário do progresso humano, pois elas não promovem a humanidade e destroem as civilizações, instituindo o reino das paixões e da barbárie. Ou seja, no contexto civilizacional europeu, que Silva Lisboa construía seu ideário, a civilização trazia uma dupla antítese, revolução e barbárie, sendo a segunda uma condição natural ou a resultante da primeira no exercício do poder despótico. O temor dos homens que fizeram o Império do Brasil era de que qualquer levante levasse à barbárie.

Tome-se então que no tempo e no lugar de Silva Lisboa, “[...] miseráveis tempos” (CAIRU, 2001, p. 75), tornou-se o viver um andar sobre a corda bamba, limítrofe da fé e da apostasia, da ordem e da desordem, da civilização e da barbárie, da paz civilizada e da violência provocados pelos desejos e paixões. Em seu projeto de civilização, em oposição à barbárie, Silva Lisboa tem na Europa tanto os modelos positivo e negativo. A parte segunda das *Observações sobre o comércio franco no Brasil* (1808), foi totalmente dedicada a mostrar as vantagens do comércio exercitado pela Inglaterra e as desgraças provocadas pela revolução na França.

Confesso admirador da Grã-Bretanha e de sua riqueza material e moral, Silva Lisboa faz da mesma e de seus autores a sustentação intelectual e moral de seu projeto. Em sua bibliografia não faltarão elogios, citações e traduções de Adam Smith (1723-1790), John Millar (1735-1801), Jeremy Bentham (1748-1832), Edmund Burke (1729-1797) e muitos outros ingleses do seu e de outros tempos. Do outro lado do Atlântico, o modelo – apesar de ser uma República – eram os americanos dos Estados Unidos: Benjamin Franklin (1706-1790), Thomas Jefferson (1743-1826). Assim, na sua opinião, a Grã-Bretanha e seu ideário liberal e mercantil serviu para civilizar o mundo conhecido e aqueles países que ela sujeita tem atingido tal grau de civilização e reduzido a sua barbárie. No continente europeu, quem conseguiu conter os desatinos dos franceses, senão os ingleses?

No outro extremo, o modelo negativo refletido na desordem e na guerra da França contra o restante do continente, desestruturando a produção e o comércio. Era mal visto por Silva Lisboa o espalhamento dos ideais franceses, principalmente a ideia democrática de poder

popular que leva todos ao delírio da igualdade. Para Silva Lisboa, esse delírio representava a desordem da produção e a miséria econômica da população. Em suas argumentações e demonstrações, lembra a todos que tudo se perdeu onde as ideias francesas passaram, inclusive a França. Era o pavor de uma repetição dos acontecimentos do Haiti no Brasil. Palavras como igualdade e liberdade espalharam o terror pelo mundo.

Silva Lisboa reflete as correntes de pensamento daquela virada de século, seja por adesão ou repulsão. Sua opção já havia sido delineada em seus escritos de fins do século XVIII: livre comércio, liberalidade da parte do príncipe, manutenção da ordem. Esse tripé consolidou o projeto conservador da Geração de 1790 que acompanhou D. João ao Brasil. Para Silva Lisboa, também um homem de leis, a princípio, era necessário uma Constituição. Mas, que fosse digna do rei, assim como quis o rei, assim como o foi. Surge assim o escritor conservador, avesso a qualquer movimentação da sociedade – revolucionária ou não, justa ou não -, mínima que fosse, capaz de construir uma retórica religiosa de pavor e medo para convencer seus leitores da necessidade da ordem e do trabalho como condições para a felicidade. A elite brasileira encontrou o seu ideólogo.

Quando encerramos o primeiro capítulo, percebemos que, foi essa biografia singular que nos levou a crer que Silva Lisboa tinha todos os elementos necessários para desenvolver um projeto para a nação que tanto queria construir. Uma vida devotada ao Rei e ao país na certeza de que estava provocando algo novo. Sentia-se responsável por isso. Na sua *Constituição Moral*, examinando os deveres morais de cada profissão, deixa claro que os escritores devem desempenhar os seus deveres para com Deus e a Sociedade, cultivando seus talentos e suas virtudes, instruindo o povo. Cairu não poderia fugir a essa obrigação moral. Isso nos ajudou a entender a sua ação política que apresentamos no segundo capítulo.

Esse homem religioso, imbuído de forte senso moral, vivendo numa sociedade em franca disputa, percebe também a necessidade de ocupar um lugar no debate e na arena política. Se em seus tempos de vida em Salvador nada que pudesse ou quisesse defender, lhe chamou a atenção, com o advento do Reino e, logo depois, o Império, sentiu-se na necessidade de lutar pelo surgimento de um Estado forte com uma Autoridade suficiente para não deixar a antiga colônia se perder nos desvarios da Democracia e da República. Era preciso salvar suas convicções e uma delas estava inscrita no seu ideário iluminista e liberal: a educação e a liberdade de comércio, estando aí implícito a liberdade de indústria, fosse intelectual ou mecânica. Portanto, era preciso lutar para criar um arcabouço jurídico que orientasse e

sustentasse o novo Estado que acabava de surgir. Decidida a luta pela causa do Brasil, aparece um visconde de Cairu de princípios conservadores apostando na autoridade moral de um chefe que aglutinava a maioria da elite brasileira.

Porém, o conservadorismo político era a característica de uma geração. Uma geração de colonos brancos e escravistas que aspiravam à cidadania num Império constitucional, única forma viável, naquele momento, de acessar os mercados mundiais. Essa elite proprietária da máquina mercantil quis-se inserida no nascente capitalismo global, mas, ainda mantinha forte espírito conservador característico das economias agrárias monocultoras. Essa elite percebeu as necessidades de mudanças para a sua manutenção na nova ordem que se instalava. Dessa maneira, construiu-se um ideário de medo e pavor, preso a uma religiosidade tradicional, gerando um liberalismo imóvel e conservador, com um viés econômico e social moderados, tentando avançar politicamente e frear qualquer avanço social.

De acordo com Aristóteles, o limite do homem é o outro e a morte. Com forte carga emotiva, o conservador acredita ter pleno conhecimento desses limites e percebe que ali, nessa finitude humana encontra-se uma condição necessária ao poder: a coação física ou moral, força ou educação como instrumento da política. Defendendo um sistema político forte e centralizado, a lei se torna um tabu. Assim, qualquer mudança deveria e seria engendrada pelo alto, numa atitude de constante reforma, iluminada e conduzida por uma classe de homens que se considerassem portadores das luzes e guias necessários à nação. Era preciso agir e pensar, todo o tempo, na manutenção da ordem numa sociedade que precisava ser educada para atingir a civilização. Porém, enquanto não atingisse as luzes necessárias e o controle de seus apetites e paixões, deveria ser governada com mão forte do pai protetor. A educação será a mola mestra, porém, também com seus limites. As obras de Silva Lisboa mostravam a viabilidade dessa política conservadora de reformas inspiradas por uma cultura bacharelesca emanada de um sistema educacional construído pelo alto.

Naquele contexto histórico, inauguravam-se na sociedade brasileira alguns conceitos novos: ousavam-se falar em Liberalismo, Constitucionalismo, Civilização, Monarquia, Soberania, Parlamento, Imprensa, Comércio Livre na tentativa de refutar outros novos como República, Democracia, Liberdade, Igualdade e recusar velhos conceitos tão arraigados como Escravidão, Colônia, Barbárie. Conceitos que permeavam o discurso de nossa elite, mas que precisavam ser adaptadas para que fossem bem utilizados.

As relações de poder em nossa sociedade eram extremamente violentas, embasadas numa relação de força para a sua produção e reprodução. Agir nessa sociedade era um ato de grande coragem. O novo, mesmo cheirando a velho. O velho com cheiro de novo. Tudo foi o resultado de um povo que não se sabia nação, mas de uma elite que sabia da necessidade de um Estado. Um Estado que a atendesse, principalmente controlando uma população que se agitava de norte a sul do novo Império.

Essa sociedade violenta que se agitava no Primeiro Reinado também requisitou do Estado uma mão forte que pudesse conter os meninos. Aqui entram os debates sobre as práticas e desejos educativos nesse período. Esse debate sobre educação na sociedade brasileira do início do oitocentos foi um debate marcado pela necessidade de se construir um sistema. Um sistema pressupõe um arranjo institucional que ainda não havia sido experimentado em sua inteireza. Havia uma Constituição, mas era preciso instituir todos os outros mecanismos de perpetuação do Estado. Dentre eles, construir um sistema educacional. Porém, a sociedade manifestou o seu desejo exigindo uma escola que civilizasse os meninos, provocando-lhes não apenas o conhecimento propedêutico, mas também o moral.

Quando, por meio dos periódicos, olhamos aquela sociedade, percebemos que o seu desejo de um Estado controlador a perpassava de alto a baixo. As lutas políticas de escravos e livres pobres contra uma elite proprietária pedia um Estado centralizador e moralizante; o mesmo se dava em relação às escolas. O cotidiano escolar que aparece nos jornais pede um Estado que dê conta da violência cotidiana dos estudantes e da falta de vontade para a aprendizagem. Nem mesmo *A Nova Luz Brasileira*, um jornal de liberais exaltados escapou a esse modelo conservador e autoritário de educação.

Decidida a não instituição na Assembleia Constituinte, inscrita na Constituição outorgada em apenas uma linha, o lugar que a educação ocupou nas decisões do nosso primeiro parlamento não passou de uma lei, inspirada numa lei britânica, que previa apenas uma pífia educação inicial. A inspiração britânica veio também na inscrição do Método de Lancaster como forma salvacionista tanto no aspecto social quanto no aspecto pedagógico. Louvado e cantado por todos os jornais, o método, de forte cunho moralizador, era visto como o ideal para a educação das “classes ínfimas”, expressão muito usada pelo visconde de Cairu.

Nesse ambiente hobbessiano, o medo da total desagregação do Império, faz com o visconde de Cairu reforce o seu discurso autoritário e conservador de defesa do Imperador, da

Religião e da união em torno da livre iniciativa e desenvolvimento dos talentos individuais como garantias de liberdade social, política e econômica. Ou seja, da competição.

Ao concluirmos o segundo capítulo percebemos que muito pouco foi feito pela instituição da educação no país. Os projetos de educação que foram apresentados ao debate na Assembleia Constituinte sequer entraram na lista de discussões; o projeto ousado e moderno de Januário da Cunha Barbosa chegou totalmente mutilado no Senado que não lhe emendou nenhuma novidade substantiva; a Direção dos Estabelecimentos Literários e as Comissões de Instrução Pública, lugares de participação política do visconde de Cairu, não ofereceram nenhuma intervenção que justificassem as suas existências.

Em todos os lugares que exerceu funções públicas, o visconde de Cairu sempre esteve ligado à educação e ao processo civilizatório brasileiro, na medida em que acreditava que somente as Luzes levaria os homens à verdadeira civilização. Já no fim da vida, apesar de não deixar de usar a pena para defender o Estado e seu Rei, a Constituição e as instituições dela derivadas, começa a se dedicar a uma literatura cada vez mais pedagógica, no sentido mesmo de instruir a sociedade a partir de sua menor célula: a família. Foi à família brasileira que o visconde de Cairu dedicou seus livros. Foi nesse momento de sua vida que decidiu construir um projeto de educação moral, tanto para os adultos, quanto para a mocidade brasileira.

No terceiro capítulo, vimos que o visconde de Cairu precisava de um modelo para o seu projeto. E ele o achou numa produção literariamente fraca, porém, pedagogicamente útil, porque moralizante. São os *Júbilos da América* (1754). A utilidade pedagógica dos *Júbilos da América* já tinha sido demonstrada aos adultos na *Constituição Moral e Deveres do Cidadão* (1824). Para relembrar, a *Constituição Moral* nos traz um herói fundador branco, cristão e europeu com indefectíveis virtudes expressas em suas Máximas Cristãs, Políticas e Militares. Gomes Freire de Andrade era o modelo de cidadão para o novo Império; as Máximas compostas pelos cidadãos do Rio de Janeiro e comentadas por Silva Lisboa eram o modelo didático-pedagógico para a construção desse projeto para esse novo cidadão. E assim, como parte desse projeto, surge o livro *Escola Brasileira*.

Era um livro didático por excelência. *Escola Brasileira* surge para cumprir um programa oficial de ensino. É bem possível que vinha sendo gestado no mesmo passo da Lei das Escolas de Primeiras Letras para o lançamento simultâneo com a mesma. Foi uma autoencomenda que reflete o momento da discussão acerca da educação no Brasil. Era um mercado que se abria

para a venda de livros na medida em que a lei mudava alguns rituais da sala de aula. Obrigava-se a ler a Constituição do Império e a Bíblia Sagrada, porém com linguajar ao alcance dos meninos. O visconde de Cairu não faz nada além do que simplificar o linguajar da Bíblia, do Padre Antônio Pereira de Figueiredo, em um texto mais acessível aos meninos.

Silva Lisboa inscreve sua seleção bíblica na *Escola Brasileira*. Às Máximas Cristãs equivalem a sua Instrução Religiosa, a parte I do livro em que demonstra a necessidade de se atribuir a presença de Deus em todas as ações humanas, principalmente em relação ao conhecimento, atacando a soberba dos racionalistas que colocavam a razão como a explicadora de quase tudo o que víamos e sentíamos; às Máximas Políticas equivalem a sua Instrução Econômica, a parte II do livro onde busca demonstrar que todo o ordenamento político de uma sociedade se dá pela via da economia (*oikos, nomos*, regras da casa), levando ao pé da letra a etimologia da palavra, que implica nas regras de administração, da concepção à produção e distribuição das riquezas, o que inclui o poder; por fim, às suas Máximas Militares equivalem a sua Instrução Moral, a parte III do livro em que busca demonstrar que um conjunto de deveres ensinados e aprendidos pela sociedade leva-a à paz e à concórdia com a vigilância necessária para que não degenerem novamente.

Isso também pressupõe uma escolha, uma intenção de modo que essas escolhas acabam por promover um novo entendimento da Bíblia, na tentativa de construir uma nova realidade. A assunção do real para o visconde de Cairu se revela temerosa da desconstrução do pouco que já se havia produzido até ali de civilidade e civilização, de religiosidade e religião, bases para si, inequívocas, na construção do Estado brasileiro.

Como um homem da Corte, o seu projeto educacional visa civilizar todas as classes de cidadãos brasileiros dentro dos preceitos do liberalismo e da moral cristã. Sua visão liberal foi demonstrada na sua argumentação de defesa da abertura aos talentos e virtudes de cada um, fosse o indivíduo na sociedade ou as nações no mercado mundial. A questão de fundo era que, dentro do modelo liberal clássico, o indivíduo exige total liberdade para desenvolver os seus talentos e suas virtudes, cabendo ao Estado um mínimo de atividades que são a manutenção da paz e dos contratos. Portanto, nessa visão liberal, não é dever desse mesmo Estado ofertar e manter a educação. Como então projetar essa contradição na sociedade brasileira dos oitocentos?

Quanto às classes, elas continuam em constante conflito, como vimos. E esse conflito vem da sua tentativa de inscrição na modernidade proposta pelo século XIX: Nação, Constituição, Estado, Trabalho livre. Estamos falando de uma comunidade que padece duplamente em sua inscrição na modernidade: se quer moderna pela constituição do Estado e sequer é moderna na constituição da nação. Seus paradigmas ainda estão em construção, chocando-se com visões de mundo fortemente marcadas por três culturas cruzando-se entre si. Em 1822, não havia nem Brasil, nem brasileiros. Era preciso fazer um e outros. Se era rápido fazer o Estado dando-lhe uma Constituição pelo alto, em menos tempo do que propunha uma Assembleia Constituinte, fazer os brasileiros demandaria muito mais tempo e investimento. Investimento necessário a qualquer Sociedade e Estado que se quer perpetuar, como é de sua vocação.

Para que o Brasil entrasse, de fato, no rol das nações civilizadas cujo modelo europeu era o visível e o aceitável à época, era preciso instruir os brasileiros. Esse era um imperativo que não podia ser negado a um povo que, como afirmou Cairu, viveu tanto tempo na escravidão e na escuridão colonial. Cairu se auto impõe esse fardo civilizatório, porém, com ressalvas pois sabe que o menor erro pode por tudo a perder. Os cuidados com a educação são delicados: ao menor erro corre-se o risco de perpetuar e perder toda uma civilização. Era preciso consultar menos a razão, o que significava colocar um freio num modelo de instrução que não buscava suas bases na religião cristã católica e que provocaria um novo modelo de servidão: a igualdade, que engendra a democracia, que permite a licenciosidade, que acaba em anarquia. Por isso torna-se necessário uma guia segura e confiável: as Sagradas Escrituras. Elas são essa guia confiável tanto na política quanto na economia e na moral. Elas revelam a verdadeira liberdade.

O projeto de modernização do Brasil proposto por Cairu baseava-se a Bíblia não apenas como dogma de fé, mas como manual seguro para o que chama a Lei da Vida. Ali estão as instruções corretas para o trabalho e a indústria e as regras para a Felicidade. Para Cairu são instruções que concorrem para a paz entre os homens e por isso o Estado deve garanti-las. Cabe ao Estado apenas garantir a sua execução começando pelo mínimo de instrução moral e escolar para que o povo, instruído na fé e nas primeiras e divinas letras fortaleça a Autoridade (o Rei) e o Estado.

Não se podia desejar nação civilizada sem outra premissa que não fosse a educação do povo. Ao inscrever esse imperativo em sua obra *Escola Brasileira*, Cairu deixa claro a sua defesa para a geral instrução da população, pois acredita que somente ela pode evitar os males

pelos quais o Brasil e a Europa vem passando. Inquestionável e indeclinável. Porém, em sua moral liberal Cairu não propõe isso como um direito do povo e um dever do Estado, mas como um imperativo à Sociedade na medida em que crê na educação como um instrumento de autodefesa da sociedade que se eleva em defesa do Estado. Não o contrário. A saída do estado de barbárie não era da parte do Estado, mas da sociedade. O Estado é a explícita manifestação de uma nação civilizada que já deixou a barbárie pela educação de seus membros.

O Estado tem um fim em si mesmo e racionalmente cuida de todos os interesses da sociedade. Cairu demonstra que ao contrário do que pensa seus censores apenas a educação retira as pessoas e um país da barbárie. Educar ou não todas as classes não era uma questão a ser discutida. Era preciso discutir como fazê-lo e não se iriam fazê-lo. Naquele momento, o visconde de Cairu acreditava que o Estado já tinha desenvolvido a sua parte. Como um Estado Liberal já não havia nenhuma proibição a que as pessoas se educassem. Por um lado, não havia também nenhuma restrição a quem quisesse abrir escolas, tantas quantas cada promotor acreditasse que fosse capaz de manter. O visconde Cairu incentivava esse comportamento na sociedade. Por outro lado, o Estado já havia feito a sua parte ao legislar sobre o assunto autorizando o ensino das Primeiras Letras, instituindo os Cursos Jurídicos, financiando dentro de suas possibilidades todas essas iniciativas do Legislativo brasileiro.

O cidadão é um leitor. Cairu é enfático: não é o mau livro que põe a perder a ordem social. É o não leitor que o faz. O mais importante é aprender a ler e escrever. O não leitor não está inscrito no ideário iluminista. O não leitor está sujeito a todas as superstições e credices que vem assolando o mundo e desestabilizando Impérios. O não leitor está mais propenso a aceitar a fala do demagogo na medida em que não exercitou a sua razão nem fortaleceu os seus princípios morais para resistir às tentações que se espalham indiscriminadamente pelo mundo. Se as pessoas aprendem a ler elas vão ler tudo o que chegue até elas. Isso, por si só tem um valor imensurável. Lerão bons e maus livros tantos quantos se lhes apareçam pela frente ou se lhes ponham à mão. A aspiração à mudança de estado social não era o princípio sedutor das Revoluções. Para o visconde de Cairu, as Revoluções acontecem quando todos aspiram à igualdade, princípio que tanto combate em Rousseau, o Sofista de Genebra. A Escola teria prevenido a Revolução.

Há limites nessa instrução? Sim. Para Cairu, como vimos no debate sobre a universidade no Brasil, a educação era um investimento e as pessoas que se aplicam a esse bem querem e desejam um retorno. Se todos alçam aos mesmos níveis a sociedade ficará sem trabalhadores

mecânicos. Por isso, apenas as primeiras e divinas letras. Portanto, a Constituição que o visconde de Cairu tanto defendia não limitava a ascensão social daqueles que resolvessem explorar suas virtudes e talentos, mas a realidade econômica e o olhar do liberal o impediam de pressionar o Estado visando, de fato, a geral instrução.

O primeiro entrave que Cairu via a um projeto de educação nacional era a escravidão e os maus hábitos que ela ensejava. Na sua opinião a convivência com os negros em estado de escravidão fazia com que aflorasse nos brancos os mais baixos instintos e perversidades deseducando os meninos e meninas. Cairu e José Bonifácio acreditavam que a educação tiraria os negros de sua brutalidade. Porém, enquanto José Bonifácio previa a abolição da escravatura em seu projeto de Brasil, Cairu previa a ação da “Mão Onipotente” na resolução desse problema. Ou seja, a mão invisível do mercado deveria, com o tempo e no tempo propício, resolver essa questão.

O cativo dá maus exemplos e induz aos mais baixos instintos humanos. Não apenas para os mais novos, mas especialmente para os mais novos. Pedagogicamente, o castigo dos meninos e meninas nas escolas era para o visconde algo deplorável e digno de recomendação que mestres o evitassem. Como a educação se dá pelo exemplo a escola reproduzia a tirania da relação senhor-escravo. Na sua opinião o castigo escolar era resultante do modelo de sociedade violenta que vivíamos em função da escravidão, resultando numa educação tirânica por parte de pais e professores.

Para essa sociedade, Cairu oferece o seu projeto de educação moral, baseando-o no tripé Fé, Liberdade e Ordem. Era o resultado da sua leitura bíblica a partir daquelas máximas expostas na sua *Constituição Moral*. O livro *Escola Brasileira* foi uma livre disposição da Bíblia favorecendo, aos meninos, um aprendizado que visa civilizá-los, orientando-os na defesa da Fé, da Liberdade e da Ordem.

O início de tudo estava na Fé. Da crença em Deus derivava todo o conhecimento humano, incluindo aí o conhecimento moral. A Bíblia como Livro da Vida deveria inspirar não apenas, mas principalmente, todo e qualquer projeto educacional. Da Fé derivaria toda a ciência verdadeira, sem a soberba e os exageros do racionalismo europeu. A razão como explicadora do mundo só faz sentido se se inspira na religião, criando uma ciência contemplativa da natureza, construindo um conhecimento que seja útil ao homem sem desordenar o universo.

A construção de um conceito de Liberdade está na lei: falem e ajam conforme a Lei. Não falem nem construam nada que não possa ser submetido à Lei e aprovado em seu julgamento prévio. A lei é reguladora de todos os contratos e o principal deles é o Contrato Social. Portanto, a lei não deve ser corrompida pois confunde e prejudica o seu aprendizado pela sociedade. Sua base moral deve ser sólida para sempre garantir a Liberdade. A incorruptibilidade da Lei garantirá a Liberdade dos cidadãos. E nesse círculo virtuoso, a incorruptibilidade dos cidadãos garantirá a Lei. Por isso, os cidadãos devem, alertados pela educação, na medida em que conhecendo a lei e vivendo fora das suas prescrições é a mais terrível servidão a que pode se submeter um homem. Era o caminho da barbárie.

A construção da ordem nada mais seria que o retorno a um ordenamento natural do mundo. Significava o abandono daquelas práticas que degeneraram a sociedade e abalaram os alicerces da autoridade estabelecida por Deus. Esse processo de regeneração tinha como objetivo final a construção do cidadão. Não mais súditos, mas cidadãos ordeiros que respeitam a lei e vivem na fé. A Constituição de 1824, nossa primeira e mais duradoura constituição inscreve nossa regra moral por meio da Religião Católica Apostólica Romana, porém com argumentos liberais que consolidou uma tradição autoritária derivando leis que não previam nem desenvolviam a autonomia do cidadão impedindo o crescimento e o fortalecimento da esfera pública. A escola pública e oficial, com sua prática e sua pedagogia serviu para a manutenção dessa sociedade.

O verbete CLXVI – Civilizado – Policiado – Polido do Ensaio sobre alguns synonymos da língua portuguesa de 1824, de Frei Francisco de São Luiz, mostra-nos uma hierarquia que vai da barbárie à civilização. Nesta hierarquia o povo policiado é aquele que está mais próximo do bárbaro, mas que deixou esse estado na medida em que já adquiriu o hábito da obediência às leis, por medo ou por natural virtude desenvolvida por seus bons costumes; num segundo momento esse povo torna-se civilizado pois ali as leis já substituíram os costumes bárbaros e são decididas e executadas por um corpo político entre a sociedade e o Estado; e, por fim, a polidez, estágio em que o povo alcançou a perfeição de suas virtudes, dando-se ao luxo de viver em paz, liberdade e segurança (*sine cura*, sem preocupação).

Assim como todos os que se lançam à frente, o visconde de Cairu acreditava na efetividade de seu projeto de uma educação moral que criasse e mantivesse esses novos valores – Fé, Liberdade e Ordem - na sociedade brasileira. Cabe a nós investigarmos a efetividade e a longevidade dessas ideias. Uma pesquisa se inicia quando se acredita perceber uma lacuna no

conhecimento. Uma das várias lacunas que essa pesquisa não cobriu são as práticas escolares no Primeiro Reinado, esse momento turbulento de construção do Estado e instituição de seus mecanismos de permanência. Em que medida o debate institucional influenciou o cotidiano escolar e sob quais condições materiais a Lei das Escolas de Primeiras Letras foi implantada. O Método de Lancaster já vinha sofrendo críticas e constatações até mesmo pela elite governante: em que medida essas críticas são respostas culturais a um modelo importado ou são respostas a uma negligência do governo que acreditava que apenas a legislação principiaria um sistema educacional? Encontramos uma quantidade promissora de anúncios do livro *Escola Brasileira* na Bahia: as ações institucionais voltadas para educação foram descentralizadas com o Ato Adicional de 1834, em que medida se construiu na Bahia um modelo diferente do restante do país e qual a influência desta obra nesse modelo?

Assim como o visconde de Cairu influenciou, significativamente, o pensamento e as ações do Primeiro Reinado, suspeito que esse modelo de educação engendrou o que Ilmar Rohllof de Mattos mencionou como uma “Escola Saquarema”. Em que medida o modelo de escola implantado nas províncias do centro – Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, contribuíram para a manutenção da Ordem no Império, divulgando uma ideologia liberal avessa aos princípios do Liberalismo, que via, por exemplo, a propriedade do escravo como algo inscrito na natureza, justificado, na Bíblia, pela maldição de Cam?

REFERÊNCIAS

a) Jornais e Panfletos

ALMANAK DO RIO DE JANEIRO PARA O ANNO DE 1827. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional e Imperial, s/n, 1827. (392 p). Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=708810&pasta=ano%20182&pesq=>

ALMANAK NACIONAL DO COMMERCIO DO IMPÉRIO DO BRASIL PARA 1832. Rio de Janeiro: Typographia Imperial de E. Seignot-Plancher. Terceiro Anno, 1832. (204 p). Disponível em: <
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=828920&pasta=ano%20183&pesq=>>

ANNAES BRASILIENSES DE MEDICINA. Rio de Janeiro: Academia Imperial de Medicina, n^o. 12, vol. 6, ano 6, setembro de 1851. (26 p). Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=442500&pasta=ano%20185&pesq=>

ASTREA. Rio de Janeiro: Typographia da Astrea, n^o. 13, 20 de julho de 1826. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=749700&pasta=ano%20182&pesq=>

ASTREA. Rio de Janeiro: Typographia da Astrea, n^o. 30, 2 de setembro de 1826. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=749700&pasta=ano%20182&pesq=>

ASTREA. Rio de Janeiro: Typographia da Astrea, n^o 761, 22 de outubro de 1831. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=749700&PagFis=3120&Pesq=>

ASTREA. Rio de Janeiro: Typographia da Astrea, n^o 762, 25 de outubro de 1831. Disponível em:
 < <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=749700&PagFis=3120&Pesq=>>

ASTRO DE MINAS. São João D'El Rey: Typographia do Astro, n^o 89, 12 de junho de 1828. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709638&pasta=ano%20182&pesq=>

ASTRO DE MINAS. São João D'El Rey: Typographia do Astro, n^o 451, 9 de outubro de 1830. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709638&pasta=ano%20183&pesq=>

ASTRO DE MINAS. São João D'El Rey: Typographia do Astro, n^o 1058, 28 de agosto de 1834. Disponível em: <
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709638&pasta=ano%20183&pesq=>>

AURORA FLUMINENSE, JORNAL POLITICO E LITTERARIO (A). Rio de Janeiro: Typographia do Diário, n^o. 46, 21 de maio de 1828. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=706795&pasta=ano%20182&pesq=>

AURORA FLUMINENSE, JORNAL POLITICO E LITTERARIO (A).. Rio de Janeiro: Typographia do Diário, nº. 177, 13 de abril de 1829. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=706795&pasta=ano%20182&pesq=>

AURORA FLUMINENSE, JORNAL POLITICO E LITTERARIO (A).. Rio de Janeiro: Typographia do Diário, nº. 241, 18 de setembro de 1829. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=706795&pasta=ano%20182&pesq=>

AURORA FLUMINENSE, JORNAL POLITICO E LITTERARIO (A). Rio de Janeiro: Typographia do Diário, nº. 430, 29 de dezembro de 1830. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=706795&pasta=ano%20182&pesq=>

AURORA FLUMINENSE, JORNAL POLITICO E LITTERARIO (A). Rio de Janeiro: Typographia de Gueffier & Cia, nº. 435, 10 de janeiro de 1831. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=706795&pasta=ano%20182&pesq=>

A AURORA FLUMINENSE, JORNAL POLITICO E LITTERARIO (A). Rio de Janeiro: Typographia de Gueffier & Cia, nº. 444, 30 de janeiro de 1831. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=706795&pasta=ano%20182&pesq=>

AURORA FLUMINENSE, JORNAL POLITICO E LITTERARIO (A). Rio de Janeiro: Typographia R. Oggier, nº. 525, 5 de setembro de 1831. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=706795&pasta=ano%20182&pesq=>

AURORA FLUMINENSE, JORNAL POLITICO E LITTERARIO (A). Rio de Janeiro: Typographia R. Oggier, nº. 537, 30 de setembro de 1831. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=706795&pasta=ano%20182&pesq=>

AURORA FLUMINENSE, JORNAL POLITICO E LITTERARIO (A). Rio de Janeiro: Typographia R. Oggier, nº. 564, 2 de dezembro de 1831. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=706795&pasta=ano%20182&pesq=>

AURORA FLUMINENSE, JORNAL POLITICO E LITTERARIO (A). Rio de Janeiro: Typographia Americana, nº. 786, 28 de junho de 1833. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=706795&pasta=ano%20182&pesq=>

AURORA FLUMINENSE, JORNAL POLITICO E LITTERARIO (A). Rio de Janeiro: Typographia R. Oggier, nº. 937, 28 de julho de 1834. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=706795&pasta=ano%20182&pesq=>

BEM DA ORDEM (O). Rio de Janeiro: Typographia Real, 9 edições, 1821-1821. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=700185&pasta=ano%20182&pesq=>

CAMPISTA (O). Campos, RJ: Typographia Patriótica, nº 88, Volume 1, 26 nov 1834. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030740&pasta=ano%20183&pesq=>

CATÃO (O). Rio de Janeiro: Typographia do Diário, n.º 78, 5 jul 1833. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=702595&pasta=ano%20183&pesq=>

COMPILADOR CONSTITUCIONAL POLÍTICO, E LITTERARIO BRASILIENSE. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, nº. 8, 23 fev 1822. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=700371&pasta=ano%20182&pesq=>

CONCILIADOR DO REINO UNIDO (O). Rio de Janeiro: Impressão Regia, 1821 (67 p.). Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=700193&pesq=>

CORREIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS (O). Rio de Janeiro: Typographia de Seignor Planchet, nº 66, Volume 1, 17 set 1831. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=702099&pasta=ano%20183&pesq=>

CORREIO MERCANTIL DA BAHIA. Salvador, Bahia: Typographia do Correio Mercantil, Ano 8, nº. 241, 13 nov 1841. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=186244&pasta=ano%20184&pesq=>

CORREIO MERCANTIL DA BAHIA. Salvador, Bahia: Typographia do Correio Mercantil, Ano 10, nº 16, 20 jan 1843. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=186244&pasta=ano%20184&pesq=>

CORREIO MERCANTIL DA BAHIA. Salvador, Bahia: Typographia do Correio Mercantil, Ano 11, nº 191, 09 set 1844. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=186244&pasta=ano%20184&pesq=>

CORREIO MERCANTIL DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Raphael José da Costa Junior e Comp., Ano 25, nº 194, 15 jul 1868. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=217280&pasta=ano%20186&pesq=>

CORREIO OFFICIAL. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, nº 67, vol. 6, 24 mar 1836. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=749443&pasta=ano%20183&pesq=>

CORREIO DO RIO DE JANEIRO. Rio da Janeiro: Officina de Silva Porto & Cia, nº. 108, 23 ago 1822. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=749370&pasta=ano%20182&pesq=>

CHRONISTA (O). Rio de Janeiro: Typographia de J. do N. Filho, nº 210, 23 jul 1838. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=702811&pasta=ano%20183&pesq=>

DIÁRIO DA CÂMARA DOS SENADORES DO IMPÉRIO DO BRASIL. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Nacional, nº 41, 15 jul 1826. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709468&pasta=ano%20182&pesq=>

DIÁRIO DA CÂMARA DOS SENADORES DO IMPÉRIO DO BRASIL. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Nacional, 1827. (Exemplares 12, 21, 24, 26, 34, 36, 39, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 60, 66). Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709468&pasta=ano%20182&pesq=>

DIÁRIO DA CÂMARA DOS SENADORES DO IMPÉRIO DO BRASIL. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Nacional, n° 19, 1828. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709468&pasta=ano%20182&pesq=>

DIÁRIO NOVO (O). Recife, PE: Typographia Imparcial de L. I. R. Roma, n°. 69, 23out 1842. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709867&pasta=ano%20184&pesq=>

DIARIO DE PERNAMBUCO. Recife, PE: Tipografia do Diario, n° 5,28 ago 1833. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=029033_01&pasta=ano%20183&pesq=

DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Typographia do Diário, n°. 2, vol. 40, 3 ago 1824. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=094170_01&pesq=Apura%C3%A7%C3%A3o&pasta=ano%20182

DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Typographia do Diário, n°. 13, vol. 10, 16 jan 1828. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=094170_01&pasta=ano%20182&pesq=

DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Typographia do Diário, n°. 3, 4 maio 1836. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=094170_01&pasta=ano%20183&pesq=Visconde%20de%20Cair%C3%BA

DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Typographia do Diário, n°. 9, 10 mar 1837. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=094170_01&pasta=ano%20182&pesq=

DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Typographia do Diário, n°. 158, Ano 17, 18 jul 1838. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=094170_01&pasta=ano%20183&pesq=Visconde%20de%20Cair%C3%BA

DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Typographia do Diário, n°. 83, Ano XXII, 12 abr 1843. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=094170_01&pesq=Escola%20Brasileira

DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Typographia do Diário, n°. 1, Ano 33, 1 jan 1854. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=094170_01&pesq=Escola%20Brasileira

ESTRELLA MARIANNENSE. Ouro Preto, MG: Tipografia do Universal, n° 32, 8 dez 1830. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=759473&pasta=ano%20183&pesq=Cair>

FAROL PAULISTANO (O). São Paulo: Typographia de Roa e Cia, nº 22, 23 jun 1827.
Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=700169&pesq=Cair>

FAROL PAULISTANO (O). São Paulo: Typographia do Farol Paulistano, nº 42, 4 dez 1830.
Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=700169&pesq=Cair>

GAZETA DO BRASIL. Rio de Janeiro: Typographia da Gazeta, nº. 34, 22 set 1827.
Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=702390&pesq=>

GAZETA DO BRASIL. Rio de Janeiro: Typographia da Gazeta, nº. 39, 10 out 1827.
Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=702390&pesq=>

GAZETA DO BRASIL. Rio de Janeiro: Typographia da Gazeta, nº. 48, 10 nov 1827.
Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=702390&pesq=>

GUANABARA REVISTA MENSAL ARTÍSTICA, SCIENTÍFICA E LITERARIA. Rio de Janeiro: Typographia Guanabarensis, Direção de Manuel de Araújo Porto-Alegre, Antonio Gonçalves Dias e Joaquim Manoel de Macedo. Tomo I, 1850. (881 p.). Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=700630&pesq=>

IMAN, JORNAL CARAMURU (O). Rio de Janeiro: Typographia do Diario, nº 21, 13 ago 1833. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=701292&pesq=>

IMPÉRIO DO BRASIL DIÁRIO FLUMINENSE. Rio de Janeiro: Imprensa Imperial e Nacional, nº. 11, vol. 5, 15 jan 1825. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=706744&pasta=ano%20182&pesq=>

IMPÉRIO DO BRASIL DIÁRIO FLUMINENSE. Rio de Janeiro: Imprensa Imperial e Nacional, nº. 87, vol. 6, 13 out 1825. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=706744&pasta=ano%20182&pesq=Jos%20C3%A9%20da%20Silva%20Lisboa>

IMPÉRIO DO BRASIL DIÁRIO FLUMINENSE. Rio de Janeiro: Imprensa Imperial e Nacional, nº. 91, vol. 6, 18 out 1825. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=706744&PagFis=929&Pesq=>

IMPÉRIO DO BRASIL DIÁRIO FLUMINENSE. Rio de Janeiro: Imprensa Imperial e Nacional, nº. 111, vol. 10, 12 nov 1827. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=706744&pesq=>

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Constitucional de J. Villeneuve e Cia, nº 112, 24 maio. 1836. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=364568_02&pasta=ano%20183&pesq=

MERCANTIL DA BAHIA (O). Salvador, Bahia: Typographia de Manoel Lopes Velloso e Cia, Ano 2, nº.105, 10 maio. 1845. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=817325&pesq=>

MINERVA BRASILIENSE, JORNAL DE SCIENCIAS, LETRAS E ARTES. Rio de Janeiro: Typographia de J. E. S. Cabral, nº 4, vol. 1 (32 p), 15 dez. 1843. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=703095&pesq=>

MONITOR CAMPISTA. Campos, RJ: Tipografia do Monitor Campista, nº 4, Ano 41, 8 jan 1878. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030740>

NACIONAL (O). Rio de Janeiro: Typographia Americana, nº 28, 16 jan. 1833. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=701963&pasta=ano%20183&pesq=>

NOTICIADOR, JORNAL POLÍTICO, LITERÁRIO E MERCANTIL (O). Villa do Rio Grande do Sul, RS: Typographia de Francisco Xavier Ferreira, nº 214, 5 mar. 1834.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=230270&pasta=ano%20183&pesq=>

NOVA LUZ BRAZILEIRA (A). Rio de Janeiro: Typographia de Lessa & Pereira, nº 1 – Edição Extraordinária, 24 dez. 1829. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=700339&pasta=ano%20183&pesq=>

NOVA LUZ BRAZILEIRA (A). Rio de Janeiro: Typographia da Astrea, nº 46, 18 maio. 1829. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=700339&pasta=ano%20183&pesq=>

NOVO FAROL PAULISTANO (O). São Paulo: Typographia do Farol Paulistano, nº 219, 8 nov. 1833. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709840&pasta=ano%20183&pesq=>

REPÚBLICO (O). Paraíba: Tipografia Munisipal, nº 178, 25 jul. 1832. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=332704&pasta=ano%20183&pesq=>

REVISTA BRASILEIRA. Rio de Janeiro: Escriptorio da Revista Brasileira. Editor: N. Midosi, Ano 3, Tomo 10, 1881, 492 p. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=139955&pasta=ano%20184&pesq=Escola%20Brasileira>

SABATINA FAMILIAR DOS AMIGOS DO BEM-COMMUM. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, nºs. 1-5. 1821-1822. 47 p. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=700207>

SENTINELA DA LIBERDADE A BEIRA DO MAR DA PRAIA GRANDE. Rio de Janeiro: Officina de Silva Porto & Cia e Typographia do Diario, nºs. 1-27. 5 ago a 25 out. 1823. 125 p. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=700398>

SETE D'ABRIL (O). Rio de Janeiro: Typographia Americana, nº 47, 8 jun. 1833. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709476&pasta=ano%20183&pesq=>

SETE D'ABRIL (O). Rio de Janeiro: Typographia Americana, nº 53, 29 jun. 1833.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709476&pasta=ano%20183&pesq=>

SETE D'ABRIL (O). Rio de Janeiro: Typographia Americana, nº 58, 16 jul. 1833. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709476&pasta=ano%20183&pesq=>

SETE D'ABRIL (O). Rio de Janeiro: Typographia Americana, nº 60, 23 jul. 1833. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709476&pasta=ano%20183&pesq=>

SETE D'ABRIL (O). Rio de Janeiro: Typographia Americana, nº 62, 30 jul. 1833. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709476&pasta=ano%20183&pesq=>

SETE D'ABRIL (O). Rio de Janeiro: Typographia Americana, nº 66, 13 ago. 1833.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709476&pasta=ano%20183&pesq=>

SETE D'ABRIL (O). Rio de Janeiro: Typographia Americana, nº 638, 23 nov. 1833.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709476&pasta=ano%20183&pesq=>

SETE D'ABRIL (O). Rio de Janeiro: Typographia Americana, nº 610, 17 dez. 1833.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=709476&pasta=ano%20183&pesq=>

SPECTADOR BRASILEIRO (O). Rio de Janeiro: Typographia de Plancher, nº. 8, 15 jul. 1824. Pasta do periódico "O Clamor Nacional". Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=700126&pesq=>

SPECTADOR BRASILEIRO (O). Rio de Janeiro: Typographia de Plancher, nº. 51, 27 out. 1824. Pasta do periódico "O Clamor Nacional". Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=700126&pesq=Jos%C3%A9%20da%20Silva%20Lisboa&pasta=ano%20182>

TRIBUTO DO POVO (O). Rio de Janeiro, Typographia de Lessa & Cia Pereira, nº 36, 6 jun. 1831. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=701890&pasta=ano%20183&pesq=>

UNIVERSAL (O). Ouro Preto, MG: Typografia Patricia do Universal, nº 486, 30 ago. 1830.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=706930&pasta=ano%20183&pesq=>

VERDADE, JORNAL MISCELLANICO (A). Rio de Janeiro: Typographia de Gueffier & Cia, nº 176, 11 maio. 1833. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=702102&pasta=ano%20183&pesq=>

VERDADE, (A). Rio de Janeiro: Typographia de Pedro Gueffier, nº 260, 31 dez. 1833.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=702102&pasta=ano%20183&pesq=>

VERDADEIRO PATRIOTA (O). Rio de Janeiro: Typographia do Diario, nº 9, 18 nov. 1830.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=702501&pasta=ano%20183&pesq=>

VOLANTIM (O). Rio de Janeiro: Typographia de Torres & Costa, nº. 44, 22 out. 1822.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=700410&pasta=ano%20182&pesq=>

VOLANTIM (O). Rio de Janeiro: Typographia de Torres & Costa, nº. 46, 24 out. 1822.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=700410&pasta=ano%20182&pesq=>

VOLANTIM (O). Rio de Janeiro: Typographia de Torres & Costa, nº. 47, 25 out. 1822.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=700410&pasta=ano%20182&pesq=>

VOZ FLUMINENSE. Rio de Janeiro: Typographia da Astrea, nº 103, 12 ago. 1830.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=701602&pasta=ano%20183&pesq=>

b) Legislação e Documentos Oficiais

BRASIL. **Anais da Assembleia Geral, Constituinte e Legislativo do Império do Brasil.** 5 Volumes, Rio de Janeiro: Typographia de Hyppolito José Pinto & Cia, 1880.

BRASIL, **Annaes do Senado do Império do Brazil.** Brasília: Senado Federal, Secretaria Geral da Mesa, 2006

BRASIL. **Colecção de Leis do Brazil (1808-1889).** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891.

BRASIL. **Elementos de Direito Ecclesiastico publico e particular em relação à disciplina geral da Igreja e com applicação aos usos da Igreja do Brasil.** Tomo I – Das Pessoas Eclesiásticas. Rio de Janeiro: Antonio Gonçalves Guimarães e Cia, 1857.

BRASIL, SENADO IMPERIAL, **Relatórios das Comissões da Camara dos Senadores nos anos de 1826-1829.** Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Nacional, 1826 (sic).

BRASIL, SENADO IMPERIAL, **Relatórios das Comissões da Camara dos Senadores nos anos de 1830-1831.** Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Nacional, 1831 (sic).

BRASIL, SENADO IMPERIAL, **Relatórios das Comissões da Camara dos Senadores nos anos de 1832-1833.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1833.

BRASIL, **Relatório do Ministro do Império,** 1832. Disponível em
<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1703/000015.html>

BRASIL. **Lembranças e apontamentos do governo provizorio da Província de S. Paulo para os seus deputados mandadas publicar por ordem de sua Alteza Real, o Príncipe Regente do Brasil; a instâncias dos mesmos senhores deputados.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1821. Disponível em:
<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/03890400#page/8/mode>

GRÃ-BRETANHA, 1802. **The Health and Morals of Apprentices Act**. Disponível em: <<http://www.parliament.uk>>

SÃO PAULO (Estado), 1913. **Actas das Sessões do Governo Provisorio de São Paulo (1821-1822)**. 3ª edição. Volume II. **Arquivo do Estado de São Paulo. Publicação Oficial de Documentos Interessantes para a História e Costumes de São Paulo**. São Paulo: Typographia Cardozo, Filho & Cia. 1913. Disponível em: http://bibdig.biblioteca.unesp.br/bd/bfr/or/10.5016_10-ORDCISP-01-02_volume_02/#/5/zoomed acesso em 04/12/2014.

c) Livros, Teses, Dissertações e Artigos,

ABREU, Márcia. Do controle à publicação de livros nos séculos XVIII e XIX: Uma outra visão da censura. **Fênix Revista de História e Estudos Culturais**. Rio de Janeiro, out-dez, 2007, vol. 4, ano IV, nº 4, p. 1-12, ISSN: 1807-6971. Disponível em: <www.revistafenix.pro.br>. Acesso em 29 maio. 2015.

ALCÂNTARA, Laura Pereira de. **Os filhos de D. Pedro I**. Rio de Janeiro: Aurora, 1987.

ALONSO, Angela. **Ideias em movimento: a geração de 1870 na crise do Brasil-Império**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALVES, José Eustáquio Diniz. **A polêmica Malthus versus Condorcet reavaliada à luz da transição demográfica**. Textos para discussão. Rio de Janeiro: IBGE - Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2002. ISSN 1677-7093

ALVES, Andreia Firmino. Visconde de Cairu – Civilidade, Escravidão e Barbárie. **VIII Simpósio Internacional Processo civilizador, História e Educação**. 2004. Disponível em <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anas8/artigos/Andr%E9iaFirminoAlves.pdf>

AMARAL, Daniela Patti do. Ética, Moral e Civismo: difícil consenso. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n. 131, p. 351-369, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0737131.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

ANDRADA, Martim Francisco Ribeiro de. Memória sobre a reforma dos estudos menores da Capitania de São Paulo. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. VI, nº 16, outubro de 1945

ARENDT, Hannah. A crise da educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo, revisão técnica de Adriano Correia. 11ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BANDEIRA, Júlio; LAGO, Pedro Corrêa do. **Debret e o Brasil**. Rio de Janeiro: Capivara, 2008.

BARRA, Sérgio Hamilton da Silva. **Ilustração e Memória: a Impressão Régia do Rio de Janeiro e o projeto do novo Império português**. 2012. 236f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ. Departamento de História, 2012.

BASILE, Marcello Otávio. **Ezequiel Corrêa dos Santos: um jacobino na Corte imperial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

BELCHIOR, Elysio de Oliveira. **Visconde de Cairu: vida e obra**. 2a. edição. Rio de Janeiro: Confederação Nacional do Comércio, 2000.

BENTHAM, Jeremy. **O Panóptico**. Tradução de Guacira Lopes Louro, M. D. Magno e Tomaz Tadeu. 2ª. Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, ISBN: 978-85-86583-75-9.

BETTAMIO, Rafaella Lúcia de Azevedo Ferreira. **Frei Antônio de Arrábida, o Bispo de Anemúria**. BN Digital, 2010. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/projetos/200anos/antonioArrabia.html>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de livros de compêndios e de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set/dez. 2004.

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: UNESP, 1996.

BUBLITZ, Juliana. **Entre tradição e modernidade: dilema do desenvolvimento no Brasil**. Dissertação de Mestrado apresentada ao PPG em Desenvolvimento Regional na Universidade de Santa Cruz do Sul, 2006, 166 páginas.

BULST, Neithard. Sobre o objeto e o método da prosopografia. **Politeia História e Sociedade**. Vitória da Conquista, BA, v. 5, nº 1, p. 47-67, jan. 2005.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural**. Tradução de Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Editor. 2005.

CABRAL, Alfredo do Valle. **Annaes da Imprensa Nacional do Rio de Janeiro de 1808 a 1822**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1881.

CAIRU, Bento da Silva Lisboa, 2º. barão de. Biographia dos Brasileiros ilustres, etc – José da Silva Lisboa, Visconde de Cayrú; Memória escripta por seu filho o Sr. Conselheiro Bento da Silva Lisboa, sócio efectivo, e lida na sessão do Instituto a 24 de Agosto d'este anno, acompanhada de uma Ode do senador e sócio honorário Sr. Marquez de Paranaguá. **Revista do IHGB**, 3ª edição, Tomo I. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional: 1908, p. 185-191

CAIRU, José da Silva Lisboa, visconde de. **Constituição moral e deveres do cidadão, com exposição da Moral Pública conforme o espírito da Constituição do Imperio.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1825. 3 v. 1 v. Suplemento, Parte I, 157 p. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/03925010>>

CAIRU, José da Silva Lisboa, visconde de. **Constituição moral e deveres do cidadão, com exposição da Moral Pública conforme o espírito da Constituição do Imperio.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1825. 3 v. 1 v. Suplemento, Parte II, 163 p. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/03925020>>

CAIRU, José da Silva Lisboa, visconde de. **Constituição moral e deveres do cidadão, com exposição da Moral Pública conforme o espírito da Constituição do Imperio.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1825. 3 v. 1 v. Suplemento, Parte III, 146 p. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/03925030>>

CAIRU, José da Silva Lisboa, visconde de. **Suplemento à Constituição Moral contendo a exposição das principaes virtudes e paixões; e Appendice das máximas de La Rochefoucauld, e Doutrinas do Christianismo.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1825. 101 p. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/03925040>>

CAIRU, José da Silva Lisboa, visconde de. **Escola Brasileira ou instrução útil á todas as classes extrahida da Sagrada Escripura para uso da mocidade.** Rio de Janeiro: Imperial Typographia de Pedro Plancher-Seignot, 1827. 2 volumes, Volumes I, 182 p. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/03925210>>.

CAIRU, José da Silva Lisboa, visconde de. **Escola Brasileira ou instrução útil á todas as classes extrahida da Sagrada Escripura para uso da mocidade.** Rio de Janeiro: Imperial Typographia de Pedro Plancher-Seignot, 1827. 2 volumes, Volume II, 152 p. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/03925220>>.

CAIRU, José da Silva Lisboa, visconde de. **Princípios da arte de reinar do Príncipe catholico e Imperador constitucional, com documentos pátrios.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1832, Parte I.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade.** 9.^a edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Intelectuais ilustrados e docentes da escola pública no Rio de Janeiro. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. (Org.). **As Reformas Pombalinas no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 73-97 (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil – 1822/2022 – Série Estudos Históricos).

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger **A História cultural: entre práticas e representações.** Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2.^a Edição. Lisboa, POR: Difel, 2002.

CONDE, Idalina. Problemas e virtudes na defesa da biografia. **Sociologia: Problemas e Práticas**. Lisboa, POR: Editora Mundos Sociais ISCTE-IUL, n. 13, mar. 1993, p. 39-57. ISSN: 0873-6529

CONDORCET, Jean-Antoine Nicolas de Caritat, marquis de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução e apresentação: Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas constituições**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014 (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil, Série Ensaios). ISBN: 978857160641-8

DEAECTO, Marisa Midori. A cidade e os livros: instituições de leitura e comunidades de leitores em São Paulo (1808-1831). In: BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, Márcia. (Orgs.). **Impresso no Brasil: Dois séculos de livros brasileiros**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010, p. 419-437.

DELMAS, Ana Carolina Galante. “**Do mais fiel e humilde vassalo**”: uma análise das dedicatórias impressas no Brasil joanino. 2008. 295 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2008.

DOLHNIKOFF, Míriam. O projeto nacional de José Bonifácio. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n.º 46, novembro 1996 pp.121-141. ISSN 1980-5403.

DRUMOND, André. **Visconde de Cairu contra Rousseau, por uma interpretação das origens do liberalismo brasileiro**. Disponível em <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos4/andredrumond.pdf>

DRUMMOND, Antonio de Menezes Vasconcellos de. **Anotações de A. M. V. Drummond à sua biografia publicada em 1836**. Annaes da Bibliotheca Nacional do Rio de Janeiro, 1885-1886, Volume XIII, Rio de Janeiro, 1890.

FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. – Coleção Memória da Educação.

FERRARO, Alceu Ravanello. Liberalismos e educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Editora Autores Associados, v. 14 n. 41 maio/ago. 2009, p 308-395. ISSN 1809-449X.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. **Sociologia: Problemas e Práticas**. Lisboa, POR: Editora Mundos Sociais ISCTE-IUL, n. 9, 1991, p. 171-177. ISSN: 0873-6529

FERRONATO, Cristiano de Jesus. **Construindo uma nova ordem: o debate educacional na Assembléia Constituinte de 1823**. Dissertação de Mestrado apresentada ao PPG em Educação da UFPb. 2006, 165 páginas.

FIGUEIREDO, Padre Antônio Pereira de. **A Sancta Biblia**; contendo o Velho e o Novo Testamento. Londres: Officina de B. Bensley, 1821

FONSECA, Fernando Taveira da. *Scientiae thesaurus mirabilis: estudantes de origem brasileira na Universidade de Coimbra (1601-1850)*. **Revista Portuguesa de História**, Coimbra, POR. Tomo. XXXIII, 1999

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. Professores Régios na América portuguesa: representações e práticas de obtenção de posições e privilégios na sociedade colonial. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. (Org.). **As Reformas Pombalinas no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 99-116 (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil – 1822/2022 – Série Estudos Históricos).

FREITAG, Barbara. **Itinerários de Antígona: A questão da moralidade**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira & BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Manuais Escolares e pesquisa em História. In: VEIGA, Cynthia Greive & FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 161- 188.

GAMA, Basílio da. **O Uruguai**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998. ISBN: 85-01-05477-1

GONDRA, José Gonçalves. Instrução, intelectualidade, Império: apontamentos a partir do caso brasileiro. In: VAGO, Tarcísio Mauro *et. al* (Org.). **Intelectuais e escola pública no Brasil Séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009, p. 47-78

GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal. O “Tribunal da Posteridade”. In: PRADO, Maria Emília (Org.). **O Estado como vocação: ideias e práticas políticas no Brasil oitocentista**. Rio de Janeiro: Access, 1999, p. 33-58.

GUIMARÃES, Ruth. **Dicionário da Mitologia Grega**. São Paulo: Cultrix, 1986.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

HOBBS, Eric J. **A Era das Revoluções: Europa 1789-1848**. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira; Marcos Penchel. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HOLANDA, Sérgio Buarque. A fundação de um Império liberal. In: HOLANDA, Sérgio Buarque (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Difel, 1985. p.135-178

JORDÃO, Lia Ramos. **Januário da Cunha Barbosa**. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/projetos/200anos/januarioCunha.html>>

KIRSCHNER, Teresa Cristina. **José da Silva Lisboa, Visconde de Cairu: itinerários de um ilustrado luso-brasileiro**. São Paulo: Alameda; Belo Horizonte, MG: PUC-Minas, 2009.

LANCASTER, Joseph; BELL, Andrew . **L’Enseignement Mutuel ou Histoire de L’introduction et de la propagation de cette méthode**. Traduzido do alemão por HAMEL, Joseph. Paris: Chez L. Colas, 1818 (Com doze pranchas).

LUSTOSA, Isabel. **Cairu panfletário**: contra a facção gálica e em defesa do trono e do altar. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1999.

LUSTOSA, Isabel. **Insultos Impressos**: A guerra dos jornalistas na Independência, 1821-1823. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

MAGALHÃES, Pablo Antônio Iglesias. **Flores Celestes**: O livro secreto de José da Silva Lisboa, o visconde de Cairu? *História*, São Paulo, v.31, n.1, p. 65-100, jan/jun 2012 ISSN 1980-4369

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCELO, Cristiano Maria. **Os embates de um juiz de fora**: Balthazar da Silva Lisboa na Capitania do Rio de Janeiro (1787-1796). 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro: 2010.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O Tempo Saquarema**. São Paulo: Hucitec; Brasília, DF: Instituto Nacional do Livro – INL, 1987.

MILLAR, John. **An Historical View of the English Government** - From the Settlement of the Saxons in Britain to the Revolution in 1688. Indianapolis, Indiana, EUA: Liberty Fund, 2006.

MONTEIRO, Pedro Meira. Cairu e a patologia da revolução, in: **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, nº 49, p. 349-358 2003. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300022> >. Acesso em 13 abr. 2014

MONTEIRO, Pedro Meira. **Um moralista nos trópicos**: o Visconde de Cairu e o Duque de La Rochefoucauld. São Paulo: Boitempo; FAPESP, 2004.

MONTEIRO, Pedro Meira. O Reacionário. **Revista de História**, Rio de Janeiro, Edição Impressa, nº. 30, mar. 2008. Edição Digital, 2 jun. 2008. Disponível em <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/retrato/o-reacionario>>. Acesso em 13 abr. 2014.

MONTEIRO, Pedro Meira. Os fugitivos e os mastins: em torno dos homens brutos de Cairu. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, nº. 56, p. 205-224, 2006. ISSN 1806-9592. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142006000100014> > Acesso em 15 abr. 2014

MONTENEGRO, João Alfredo de Sousa. **O discurso autoritário de Cairu**. Brasília: Senado Federal, 2000.

MORAES, A. J. de Mello. **Appontamentos biographicos do barão de Cayru**: ex-ministro dos negócios estrangeiros, e ministro plenipotenciário no casamento de S. M o Imperador o Senhor D. Pedro II, e a historia ciscumstanciada do mencionado casamento. Rio de Janeiro: Tipographia Brasileira, 1863.

MORAES, Rubens Borba de. **O bibliófilo aprendiz**. 4ª. Edição – Brasília, DF: Briquet de Lemos/Livros: Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das. Intelectuais brasileiros nos oitocentos: a constituição de uma “família” sob a proteção do poder imperial (1821-1838). In: **O Estado como vocação: Ideias e práticas políticas no Brasil oitocentista**. PRADO, Maria Emília (Org.). Rio de Janeiro, Access, 1999, p. 9-32.

NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das. Liberalismo político no Brasil: ideias, representações e práticas (1820-1830). In: **O Liberalismo no Brasil Imperial: origens, conceitos e prática**. GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal; PRADO, Maria Emília (Org.). Rio de Janeiro: Revan: UERJ, 2001, p. 73 a 102.

NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das; FERREIRA, Tânia Maria T. Bessone da C. O medo dos “abomináveis princípios franceses”: a censura dos livros nos inícios do século XIX no Brasil. **Acervo**, Rio de Janeiro, vol. 4, nº 1, p. 113-119, 1989.

NEVES, Fátima Maria. O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889). 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.

NOGUEIRA, Octaciano. **1824**. 3ª. Edição. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 105 p. (Coleção Constituições brasileiras; vol. 1).

OTT, Carlos. A Irmandade de Nossa Senhora do Rosario dos Pretos do Pelourinho. **Afroasia**, edição 6-7, p. 119, 1968. ISSN: 1981-1411. Disponível em <http://www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n6_7_p119.pdf>. Acesso em 17 dez. 2015.

PEIXOTO, Antônio Carlos. Liberais ou Conservadores? In: GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal; PRADO, Maria Emília (orgs.). **O Liberalismo no Brasil Imperial: origens, conceitos e prática**. Rio de Janeiro: Revan: UERJ, 2001, p. 11 a 30.

PERIOTTO, Marcília Rosa. O papel da imprensa no processo de construção da nação: a “vocação pedagógica” do Correio Braziliense. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, SP, nº. 16, p. 61-83, dez. 2004 ISSN: 1676-2584

PERROT, Michelle. O Inspetor Bentham. In: BENTHAM, Jeremy. **O Panóptico**. Tradução de Guacira Lopes Louro, M. D. Magno e Tomaz Tadeu. 2ª. Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 127-172. ISBN: 978-85-86583-75-9.

PIRES, Myriam Paula Barbosa. Zefferino Vitor de Meireles: impressão e civilidade na Corte do Rio de Janeiro (1808-1822). **Almanack Braziliense**, São Paulo, nº11, p. 115-129, mai. 2010.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RÉMOND, René. Do político. In: RÉMOND, René. **Por uma história política**. Tradução de Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003, p. 441-454.

RIZZINI, Carlos. **O jornalismo antes da tipografia**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1977, 204 p.

ROCHA, Antônio Penalves. Ideias antiescravistas da Ilustração na sociedade escravista brasileira. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 20, nº 39, p. 43-79. 2000. ISSN:

1806-9347. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882000000100003>>. Acesso em 25 nov. 2015.

ROCHA, Antônio Penalves. Introdução. In: CAIRU, Visconde de. **José da Silva Lisboa, Visconde de Cairu**. São Paulo: Editora 34, 2001. Coleção Pensadores do Brasil.

ROCHA, Antônio Penalves. **A recolonização do Brasil pelas Cortes**: História de uma invenção historiográfica. São Paulo: Editora UNESP, 2009

ROSA, Teresa; GOMES, Patrícia. Os Estudos Menores e as Reformas Pombalinas. **Interações**, nº 28, p. 40-54, 2014. Disponível em <<http://www.eses.pt/interaccoes>>. Acesso em 14 set. 2015.

ROSANVALLON, Pierre. **Por uma história do político**. Tradução de Christian Edward Cyrill Lynch. São Paulo: Alameda, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SÃO LUIZ, Frei Francisco de. **Ensaio sobre alguns synonymos da língua portuguesa**. 2ª edição. Lisboa: Typografia da Academia Real das Sciencias. 1824.

SARAIVA, Luis Manuel Ribeiro. Garçon Stockler e o “Projecto sobre estabelecimento e organização da instrução pública no Brasil”. In: **Actas do 2º Encontro Luso-Brasileiro de História da Matemática**. Águas de S. Pedro, SP, em Março de 1997. Disponível em http://spiem.pt/DOCS/ATAS_ENCONTROS/2004/2004_05_LMRSaraiva.pdf, acesso em 09/01/2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEABRA, Elizabeth Aparecida Duque. **A escrita e a fala**: ideias de monarquia e república nos folhetos e periódicos políticos (1821-1825) 1999. 199 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 1999.

SILVA, Innocencio Francisco da. **Diccionario Bibliographico Portuguez**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1859.

SILVA, João Manuel Pereira da. **Segundo Período do Reinado de D. Pedro I no Brasil: Narrativa histórica**. Rio de Janeiro: Garnier, 1871.

SILVA, José Bonifácio de Andrada e. **Projetos para o Brasil**. DOLHNIKOFF, Mírian (Org.) São Paulo: Companhia das Letras; Publifolha, 2000. (Coleção Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro).

SILVA, José Carlos de Araújo. O magistério régio na Bahia: o conservador, o reformador e o sedicioso. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima e (org.). **As reformas pombalinas no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 51-72.

SILVA, Sidney Reinaldo da. **Instrução Pública e Formação Moral: A gênese do sujeito liberal segundo Condorcet**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SISSON, S. A. **Galeria dos brasileiros ilustres**. Brasília: Senado Federal, 1999. 2v.:il. Retr. (Coleção Brasil 500 anos).

SOARES, Luiz Carlos. **O “Povo de Cam” na Capital do Brasil: A escravidão urbana no Rio de Janeiro do século XIX**. Rio de Janeiro: FAPERJ-7 Letras, 2007

STONE, Lawrence. Prosopografia. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, PR, v. 19, nº 39, p. 115-137, jun. 2011.

TAMBARA, Elomar. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. **História da Educação**. Pelotas, RS: ASPHE/FaE/UFPel, nº 11, abr. 2002, p. 25-52

TEIXEIRA, Giselle Baptista. **Compêndios autorizados, saberes prescritos: uma análise da trajetória dos livros nas escolas da Corte Imperial**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2008.

TEIXEIRA, Giselle Baptista & SHUELER, Alessandra Frota de. Livros para a escola primária carioca no século XIX: produção, circulação e adoção de textos escolares de professores. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, PR, nº. 20, p. 137-164, maio/ago. 2009. ISSN Online: 2238-0094. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v9i2+%5B20%5D.73>>. Acesso em 25 nov. 2015

VAINFAS, Ronaldo. Mesa de Consciência e Ordens. In: VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 393-395.

VEIGA, Cynthia Greive. História Política e História da Educação. In: VEIGA, Cynthia Greive & FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**, Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-48.

VERGOTTINI, Giuseppe de. Constituição. In: **Dicionário de Política**. Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Paqsquino; tradução de Carmen C, Varriae et all. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª. Edição, 1998, p. 258-268.

VIDAL, Diana Gonçalves. Fim do mundo do fim: avaliação, preservação e descarte documental. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000, p. 31-43.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual, in: **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, PR, nº 16 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v8i1+%5B16%5D.109>>. Acesso em 20 out. 2014.

VILLALTA, Luiz Carlos. A Universidade de Coimbra sob o reformismo ilustrado português (1770-1807). In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. (Org.) **As Reformas Pombalinas no**

Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 157-202 (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil – 1822/2022 – Série Estudos Históricos).

VILLALTA, Luiz Carlos; MORAIS, Christianni Cardoso. Posse de livros e bibliotecas privadas em Minas Gerais (1714-1874). In: BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, Márcia. (Org.) **Impresso no Brasil: Dois séculos de livros brasileiros.** São Paulo: Ed. UNESP, 2010, p. 401-418

VILHENA, Luis dos Santos. **Recopilação de notícias soteropolitanas e brasílicas.** Volume 1, Salvador, BA: Imprensa Oficial do Estado. 1921.

WEHLING, Arno. Os Júbilos da América e seu contexto histórico. **Revista Brasileira da Academia Brasileira de Letras**, Rio de Janeiro. Fase VII, Ano XII, n.46, jan-fev-mar, 2006, p. 191-200. Disponível em: <http://www.academia.org.br/sites/default/files/publicacoes/arquivos/revista-brasileira-46_0.pdf>

d) Sites

Associação Comercial da Bahia. Salvador – BA:
<<http://acbahia.com.br/novo/acb-pinacoteca.php>>

Biblioteca Brasileira USP – Guita e José Mindlin
<<http://www.brasiliana.usp.br/>>

BN Digital – Imagens:
<http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon1397318/icon1397318.jpg>.
http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon1397318/icon1397318.jpg> .Acesso em 2 dez. 2015

Câmara Federal:
www.camara.gov.br

Center for Research Libraries
<<http://www-apps.crl.edu/brazil>>

Fundação Biblioteca Nacional – BN Digital:
<http://hemerotecadigital.bn.br/>
<http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/diario-assembly-geral-constituinte-legislativa-imperio-brasil/161195>

HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" da Faculdade de Educação de Campinas – UNICAMP:
<<http://www.histedbr.fe.unicamp.br>>

Itaú Cultural:
<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br>>

PINTEREST (Repositório de imagens):
www.pinterest.com/pin/59813501274903600/

PINTEREST (Repositório de imagens):
<https://www.pinterest.com/source/histoire-education.revues.org/>

PINTEREST (Repositório de imagens):
<https://www.pinterest.com/pin/508625351641802455/>

SÃO PAULO, Assembleia Legislativa:
<http://www3.al.sp.gov.br/historia/governadores-do-estado/governantes3.htm>

Senado Federal:
www.senado.gov.br

Supremo Tribunal Federal:
<http://www.stf.jus.br/portal/ministro/ministro.asp>

WIKIMEDIA:
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=923142>

e) Crédito das Ilustrações

Figura 1: Visconde de Cairu, Autor desconhecido, c. 1900. Imagem colorizada a partir de VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História Geral do Brasil*, volume 2, 1857, p. 286-287. Imagem disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_da_Silva_Lisboa#/media/File:Jos%C3%A9_da_Silva_Lisboa_-_Visconde_de_Cairu.jpg

Figura2: Gazeta do Rio de Janeiro, primeiro jornal impresso no Brasil, 1808. Imagem capturada pelo autor do jornal citado na Referência.

Figura 3: Botica, 1823, de Jean-Baptiste Debret (1768-1848). Aquarela sobre papel, 15,20x21,20cm. Museu Castro Maya, IPHAN/MinC, Rio de Janeiro, RJ. Reprodução fotográfica de Pedro Oswaldo Cruz.

Figura 4: Moleque de recado de Joaquim Cândido Guillobel, 1814. Aguada e aquarela sobre papel, 0,00 x 0,00 cm. Coleção Candido Guinle de Paula Machado. Reprodução fotográfica autoria desconhecida. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra65348/negro-de-cartola-levando-uma-rosa-moleque-de-recados>

Figura 5: O Conciliador do Reino Unido, 1821. Imagem capturada pelo autor do jornal citado na Referência.

Figura 6: Visconde de Cairu. SISSON, Alberto. Galeria dos brasileiros ilustres. Brasília: Senado Federal, 1999. 2v.:il. Retr. (Coleção Brasil 500 anos). Imagem disponível em: <http://laeti.photoshelter.com/img/pixel.gif>

Figura 7: Monumento a Cairu, (detalhe), Salvador, BA, 1923. DE CHIRICO, Pasquale. Estátua de 7,50m de altura, com base de 4,35 x 4,35m, fundição e pedra lavrada, bronze e pedra calcárea. Disponível em: <http://bahia.com.br/atracao/monumento-visconde-de-cayru/>

Figura 8: Cairu e José Bonifácio, de Raimundo.Nunes, Câmara Municipal de Salvador, BA. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_da_Silva_Lisboa#/media/File:Cairu_e_Jos%C3%A9_Bonif%C3%A1cio.jpg

Figura 9: O Método Lancasteriano. Royal Free School Borough Road, Londres. Les enfants récitant aux cercles. J. Lancaster : *The British System of Education*, Londres, 1810. Disponível em: <http://histoire-education.revues.org/docannexe/image/702/img-1.jpg>

Figura 10: Página de rosto da Constituição Moral e Deveres do Cidadão. Imagem capturada pelo autor do livro citado na Referência.

Figura 11: Escola Brasileira, folha de rosto da primeira edição. Imagem capturada pelo autor do livro citado na Referência.

Figura 12: Escola Brasileira, Índice da Parte I. Imagem capturada pelo autor do livro citado na Referência.

Figura 13: Escola Brasileira, Índice da Parte I (continuação). Imagem capturada pelo autor do livro citado na Referência.

Figura 14: Escola Brasileira, Índice da Parte I (continuação). Imagem capturada pelo autor do livro citado na Referência.

Figura 15: Escola Brasileira, Índice do Volume II, partes II e III. Imagem capturada pelo autor do livro citado na Referência.

Figura 16: Escola Brasileira, Índice do Volume II, partes II e III (continuação). Imagem capturada pelo autor do livro citado na Referência.

Figura 17: Escola Brasileira, Índice do Volume II, partes II e III (final). Imagem capturada pelo autor do livro citado na Referência.

Figura 18: Anúncio, Correio Mercantil, BA, 15/03/1844. Imagem capturada pelo autor do jornal citado na Referência.

Figura 19: Anúncio, Diário do Rio de Janeiro, RJ, 12/04/1843. Imagem capturada pelo autor do jornal citado na Referência.

Figura 20: América, de Francisco Pedro do Amaral, 1827. Disponível em: http://www.dezenovevinte.net/artistas/fpa_patricia_files/fpa_p_america.jpg

Figura 21: Europa, de Francisco Pedro do Amaral, 1827. Disponível em:
http://www.dezenovevinte.net/artistas/fpa_patricia_files/fpa_p_europa.jpg

Figura 22: A Redenção de Cam, de Modesto Brocos, 1895. Óleo sobre tela, c.i.d. 199.00 x 166.00 cm. Reprodução fotográfica César Barreto. Disponível em:
<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>.

Figura 23: África, de Francisco Pedro do Amaral, 1827. Disponível em:
http://www.dezenovevinte.net/artistas/fpa_patricia_files/fpa_p_africa.jpg

Figura 24: Jovens negras indo à igreja para serem batizadas, de Jean-Bapiste Debret, 1821, aquarela sobre papel, c.i.e. 18.30 x 23.50 cm. Museu Castro Maya - IPHAN/MinC (Rio de Janeiro, RJ). Reprodução fotográfica Pedro Oswaldo Cruz

Figura 25: Casamento de negros escravos de uma casa rica, de Jean-Baptiste Debret, 1823, litografia sobre papel, 32 X 23. Coleção Brasileira - Fundação Estudar. Disponível em:
<http://www.pinacoteca.org.br/pinacoteca-pt/default.aspx?mn=545&c=acervo&letra=J&cd=3571>

Figura 26: Cairu, de Luiz Pedro Lecor, 1878, desenho, grafite , pb ; 39,6 x 28cm. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon1397318/icon1397318.jpg

APÊNDICES

APÊNDICE A - Quadro biográfico de José da Silva Lisboa

DATA	FATO
17.07.1756	Nasce José Maria da Silva Lisboa, em Salvador-BA, filho de Henrique da Silva Lisboa e Helena Nunes de Jesus
1774	Matricula-se nos cursos de Direito Canônico e Filosofia Racional da Universidade de Coimbra.
1778	Bacharel em Direito Canônico e Filosofia Racional. Já leciona como professor substituto na mesma universidade.
1780	É nomeado professor da cadeira de Filosofia Racional e Língua Grega, em Salvador, BA. Leciona por vinte anos.
1797	Jubilado do cargo de professor e nomeado Deputado e Secretário da Mesa de Inspeção na Bahia.
23.06.1808	Nomeado, por D. João, professor de Economia Política, no Rio de Janeiro
13.08.1808	Diretor e Administrador da Imprensa Régia
1808	Censor Régio, na Mesa de Consciência e Ordens
1808	Membro da Mesa de Desembargo do Paço
26.02.1821	Nomeado Inspetor dos Estabelecimentos Científicos e Literários do Reino do Brasil. Com a reorganização do Império, em 18 de agosto de 1826, o cargo passou a denominar-se Diretor dos Estabelecimentos Civis Literários.
02.07.1823	Eleito suplente de Deputado à Assembleia Constituinte pela Bahia. Toma posse na vaga de Cipriano Barata.
12.10.1824	Oficial da Ordem Imperial do Cruzeiro (O Spectador Brasileiro, nº 47, 18 out 1824, p. 2)
09.10.1825	Sócio da Sociedade Filosófica da Filadélfia – EUA (Império do Brasil Diário Fluminense, nº 116, v. 6, 17 nov 1825, p. 470)
12.10.1825	Barão de Cayrú (Império do Brasil Diário Fluminense, nº 87, v. 6, 13 out 1825, p. 350)
12.10.1825	Comendador da Ordem de Cristo (Império do Brasil Diário Fluminense, nº 87, v. 6, 13 out 1825, p. 351)
10.07.1826	Eleito e empossado Senador, pela província da Bahia.
1826	Agraciado com o título de visconde com grandeza e Conselheiro do Império
20.08.1835	Faleceu no Rio de Janeiro.

APÊNDICE B - Bibliografia de José da Silva Lisboa

ANO	TIPO	OBRA
1798	Livro	<i>Princípios de Direito Mercantil e Leis da Marinha para uso da mocidade portuguesa dedicada ao comércio, dividido em sete tratados elementares contendo a respectiva legislação pátria e indicando as fontes originais dos regulamentos marítimos das principais nações da Europa.</i> Lisboa: Régia Officina Typographica, 1798, 2 tomos.
1801 1803	Livro	<i>Princípios de Direito Mercantil e Leis da Marinha para uso da mocidade portuguesa dedicada ao comércio, dividido em sete tratados elementares contendo a respectiva legislação pátria e indicando as fontes originais dos regulamentos marítimos das principais nações da Europa.</i> Lisboa: Typographia Chalcographica, Tipoplástica e Literária do Arco do Cego, 1801-1803, 3 tomos.
1804	Livro	<i>Princípios de Economia Política para servir de introdução à Tentativa Econômica do autor dos Princípios de Direito Mercantil.</i> Lisboa: Impressão Régia, 1804.
1807	Livro	<i>Flores celestes colhidas entre os espinhos da sagrada coroa da augusta, veneravel e soberana cabeça do divino e immortal rei dos seculos Jesu Christo, Deos e homem verdadeiro Tecidas em cinco ramalhetes em honra, e louvor das cinco preciosissimas chagas de Nosso adoravel e amoroso Redemptor e Salvador.</i> Lisboa: Officina de Simão Tadheo Ferreira, 1807, sob o pseudônimo de Joze Cortez Sol Posto.
1808 1809	Livro	<i>Observações sobre o comércio franco no Brasil.</i> Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1808-1809.
1810	Livro	<i>Observações sobre a franqueza da indústria e estabelecimento de fábricas no Brasil.</i> Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1810.
1810	Livro	<i>Refutação das declarações contra o comércio inglês, extraídos dos escritores eminentes.</i> Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1810.
1810	Livro	<i>Razão dos lavradores do Vice-Reinado de Buenos Aires para a franqueza do comércio com os ingleses contra a representação de alguns negociantes e resolução do governo, com Apêndice de observações e exame dos efeitos do novo regulamento nos interesses comerciais do Brasil.</i> Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1810.
1810	Livro	<i>Observações sobre a prosperidade do Estado pelos liberais princípios da nova legislação do Brasil.</i> Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1810.
1810	Livro	<i>Reflexões sobre o comércio de seguros.</i> Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1810.
1812	Livro	<i>Extratos das obras políticas de Edmund Burke.</i> Rio de Janeiro, Impressão Régia, 1812.
1812	Livro	<i>Considerações fundadas em fatos sobre a extinção da Companhia de Vinhos do Porto.</i> Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1812.
1812	Livro	<i>Ensaio sobre o estabelecimento dos bancos para o progresso da indústria e riqueza nacional.</i> Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1812.
1815	Livro	<i>Memória da vida pública de lord Wellington.</i> Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1815.

ANO	TIPO	OBRA
1815	Livro	<i>Apêndice à Memória da vida pública de lord Wellington, contendo documentos e observações sobre a guerra peninsular, invasão da França e paz na Europa.</i> Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1815.
1818	Livro	<i>Memória dos benefícios políticos do governo de El Rey Nosso Senhor D. João VI.</i> Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1818.
1818	Livro	<i>Synopse da legislação principal do senhor D. João VI pela ordem dos ramos da economia do Estado.</i> Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1818.
1819 1820	Livro	<i>Estudos do bem comum e economia política ou ciência das leis naturais e civis de animar e dirigir a geral indústria e promover a riqueza nacional e prosperidade do Estado.</i> Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1819-1820.
1821	Livro	<i>Memória da vida e virtudes da arquiduquesa d'Áustria, D. Maria Anna.</i> Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1821.
1821	Livro	<i>Espírito de Vieira ou selecta de pensamentos econômicos, políticos, morais, literários, com a biografia deste celebrado autor.</i> Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1821.
1821	Periódico	<i>Conciliador do Reino Unido.</i> Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1821.
1821	Panfleto	<i>Diálogo entre filósofo e pastor.</i> 1821.
1821	Panfleto	<i>Notas ao despacho circular do Congresso de Laibach.</i> Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1821, 3 folhetos.
1821	Panfleto	<i>Despertador brasiliense.</i> Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1821.
1821	Periódico	Prospecto do novo periódico <i>Sabbatina familiar de amigos do bem-commum.</i> Rio de Janeiro: Imprensa Régia, 1821.
1821 1822	Periódico	<i>Sabatina Familiar dos Amigos do Bem Comum.</i> Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1821-1822.
1822	Periódico	<i>Reclamação do Brasil.</i> Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1822.
1822	Periódico	<i>Roteiro brazílico ou Coleção de princípios e documentos de Direito político.</i> Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1822.
1822	Panfleto	<i>Glosa à ordem do dia e manifesto de 14 de janeiro de 1822, do ex-general das armas Jorge Avilez.</i> Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1822.
1822	Panfleto	<i>Heroicidade brasileira.</i> Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1822.
1822	Panfleto	<i>Agradecimento do povo ao salvador da Pátria, o Senhor Príncipe-Regente do Reino do Brasil.</i> Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1822.
1822	Panfleto	<i>Defesa da "Reclamação do Brasil".</i> Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1822.
1822	Panfleto	<i>Memorial apologético das Reclamações do Brasil.</i> Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1822.
1822	Panfleto	<i>Falsidades do "Correio" e do "Revérbero" contra o escritor das "Reclamações do Brasil".</i> Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1822.
1822 1823	Periódico	<i>Império do Equador na Terra de Santa Cruz.</i> Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1822-1823.
1823	Periódico	<i>Causa do Brasil no júzo dos governos e estadistas da Europa.</i> Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1822-1823.
1823	Periódico	<i>Atalaia.</i> Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1823.
1823	Panfleto	<i>Tramóia dos Tamoios.</i> Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1823.
1823	Panfleto	<i>Quartel das Marrecas.</i> Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1823.

ANO	TIPO	OBRA
1823	Panfleto	<i>O Vigia da Gávea</i> . Rio de Janeiro. 1823.
1824 1825	Livro	<i>Constituição moral e deveres do cidadão com exposição da moral pública conforme o espírito da constituição do Império</i> . Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1824-1825.
1824	Panfleto	<i>Protesto do diretor dos Estudos contra o acordo da Junta Eleitoral da Paróquia de São José</i> . Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1824.
1824	Panfleto	<i>Ágoa vai. Calmante às malaguetas</i> . Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1824.
1824	Panfleto	<i>Rebate brasileiro contra o "Tifis Pernambucano"</i> . Rio de Janeiro: 1824.
1824	Panfleto	<i>Apelo à honra brasileira contra a facção dos federalistas de Pernambuco</i> . Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1824.
1824	Panfleto	<i>História curiosa do mau fim de Carvalho e Cia. à bordoadade pau-brasil</i> . Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1824.
1824	Panfleto	<i>Pesca dos tubarões de Recife em três revoluções anarquistas de Pernambuco e memória pública da lealdade da província do Rio de Janeiro</i> . Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1824.
1824	Panfleto	<i>Exortação aos baianos sobre as consequências do horrído atentado da sedição militar cometida na Bahia</i> . Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1824.
1824	Panfleto	<i>Independência do Brasil apresentada aos monarcas europeus por Mr. Beauchamp</i> . Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1824.
1824	Panfleto	<i>Desforço patriótico contra o libelo português do anônimo de Londres, inimigo da Independência do Império do Brasil</i> . Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1824.
1824	Panfleto	<i>Guerra de pena contra os demagogos de Portugal e do Brasil</i> . Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1824.
1825	Livro	<i>Suplemento à Constituição Moral, contendo a exposição das principais virtudes e paixões e Apêndice das Máximas de La Rochefoucauld e doutrinas do cristianismo</i> . Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1825.
1825	Livro	<i>Introdução à história dos principais sucessos políticos do Império do Brasil</i> . Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1825.
1825	Panfleto	<i>Contestação da História e censura de Mr. De Pradt sobre os sucessos do Brasil</i> . Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1825.
1825	Panfleto	<i>Desafronta do Brasil a Buenos Aires desmascarada</i> . Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1825.
1825 1826	Periódico	<i>Triunpho da legitimidade contra a facção de anarquistas</i> . Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1825-1826.
1826	Livro	<i>História dos principais sucessos políticos do Império do Brasil dedicada ao Senhor D. Pedro I</i> . Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1826.
1826	Panfleto	<i>Inviolabilidade de Independência e glória do Império do Brasil, sustentada apesar da Carta de Lei: Reflexões contra as Reflexões de M. Chapuis</i> . Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1826.
1826	Panfleto	<i>Recordação dos direitos do Império do Brasil à Província Cisplatina</i> . Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Nacional, 1826.

ANO	TIPO	OBRA
1827	Livro	<i>Leituras de economia política ou direito econômico, conforme a constituição social e garantias da constituição do Império do Brasil dedicada à mocidade brasileira.</i> Rio de Janeiro: Typographia de Plancher-Seignot, 1827, 2 volumes.
1827	Livro	<i>Escola Brasileira ou instrução útil a todas as classes extraídas da Sagrada Escritura para uso da mocidade.</i> Rio de Janeiro: Typographia de Plancher-Seignot, 1827, 2 volumes.
1828	Periódico	<i>Honra do Brasil desafiada de insultos da “Astréia” espadachina.</i> Rio de Janeiro: Typographia de Plancher-Seignot, 1828.
1828	Panfleto	<i>Causa da religião e disciplina eclesiástica do celibato clerical defendida da inconstitucional tentativa do padre Diogo Antônio Feijó.</i> Rio de Janeiro: Typographia de Plancher-Seignot, 1828.
s/d	Panfleto	<i>Defesa contra o ataque ao Padre Feijó.</i> Rio de Janeiro do velho canonista (sic), s/d.
1828	Panfleto	<i>Sustentação jurídica do tratamento de Soberano que compete à Sua Majestade Imperial em virtude de sua Aclamação de Imperador Constitucional e Defensor do Brasil.</i> Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Nacional, 1828, em 3 partes.
1828	Panfleto	<i>Espírito da proclamação do senhor D. Pedro I à nação portuguesa.</i> Rio de Janeiro: Typographia de Plancher-Seignot, 1828.
1828	Panfleto	<i>Cautela Patriótica.</i> Rio de Janeiro: Typographia de Plancher-Seignot, 1828.
1828	Panfleto	<i>Sua Majestade Imperial o senhor D. Pedro I é o soberano pelo mesmo título de Imperador Constitucional do Brasil.</i> 1828.
1831	Livro	<i>Cartilha da escola brasileira para instrução elementar da religião no Brasil.</i> Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1831.
1832	Livro	<i>Cathecismo da doutrina christã conforme o código eclesiástico da Igreja Nacional.</i> Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1832.
1832	Livro	<i>Princípios da arte de reinar do príncipe católico e imperador constitucional.</i> Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1832.
1832	Livro	<i>Manual de política ortodoxa.</i> Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1832.
1832	Livro	<i>Regras da praça ou bases de regulamento comercial conforme os novos códigos de comércio da França e Espanha e a legislação pátria.</i> Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1832.
1834	Livro	<i>Justificação das reclamações apresentadas pelo Governo brasileiro ao de s. m. britânica, pelo que respeita as prezas feitas pelos cruzadores ingleses na costa ocidental d’Africa.</i> Rio de Janeiro: Typographia do Diário de N. L. Neves, 1834,
1844	Livro	<i>Considerações sobre as doutrinas de M. João Baptista Say.</i> Minerva Brasiliense, n. 22, v. II, 1844.
1851	Artigo	<i>Ensaio econômico sobre o influxo da inteligência humana na riqueza e prosperidade das nações.</i> Publicação póstuma. Guanabara, Revista mensal artística, científica e literária. 1851, tomo I.
1851	Artigo	<i>Da liberdade do trabalho.</i> Publicação póstuma. Guanabara, Revista mensal artística, científica e literária. 1851, tomo I.
s/d	Livro	<i>Preceitos da vida humana seguidos do dever da justiça.</i> Publicação póstuma, sem data.

ANO	TIPO	OBRA
1993	Livro	<i>Apêndice dos princípios de economia política.</i> In: ALMODOVAR, Antônio (introdução e direção), <i>José da Silva Lisboa: escritos econômicos escolhidos (1804-1820)</i> . Coleção de Obras Clássicas do Pensamento Econômico Português, coordenação de José Luis Cardoso. Lisboa: Banco de Portugal, 1993, volume 5, tomo 1.

APÊNDICE C - Bibliografia inicial consultada sobre José da Silva Lisboa

- ALVES, Andreia Firmino. Visconde de Cairu – Civilidade, Escravidão e Barbárie. Disponível em <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anas/artigos/Andr%E9iaFirminoAlves.pdf>
- BELCHIOR, Elysio de Oliveira. Visconde de Cairu; vida e obra. 2a. edição. Rio de Janeiro: Confederação Nacional do Comércio, 2000.
- BUBLITZ, Juliana. Entre tradição e modernidade:dilema do desenvolvimento no Brasil. Dissertação de Mestrado apresentada ao PPG em Desenvolvimento Regional na Universidade de Santa Cruz do Sul, 2006, 166 páginas.
- CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Intelectuais ilustrados e docentes da escola pública no Rio de Janeiro, in: FONSECA, Thaís Nívia de Lima e (org.). **As reformas pombalinas no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 73-98.
- CARVALHO, José Maurício de. A aproximação do debate ético das teses liberais: as soluções de Silvestre Pinheiro Ferreira e Visconde de Cairu, in: Revista de Estudos Filosóficos, n. 7/2011 – versão eletrônica – ISSN 2177-2967, DFIME – UFSJ - São João del-Rei-MG, Pág. 119 – 131, disponível em <http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos>
- CARVALHO, José Maurício de. O liberalismo católico e a vertente autoritária do pensamento político brasileiro nos anos 30, Conferência pronunciada na Semana de Filosofia da FAFISMA – Anápolis 28 a 31 de outubro de 2002. Publicada em Paradigmas. 5 (1): 153-158, jul. 2002, disponível em <http://catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-content/uploads/2013/05/2-o-liberalismo.pdf>
- DELMAS, Ana Carolina Galante. Visconde de Cairu: o mais fiel e humilde vassalo do Brasil. Anais do XIV Encontro Regional da Anpuh-Rio. ISBN: 978-85-60979-08-0, 2010. Disponível em http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276732895_ARQUIVO_AnaCarolinaGalanteDelmas.pdf
- DRUMOND, André. Visconde de Cairu contra Rousseau, por uma interpretação das origens do liberalismo brasileiro, Disponível em <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos4/andredrumond.pdf>
- FARIA JÚNIOR, Carlos de. O pensamento econômico de José da Silva Lisboa, o visconde de Cairu. Tese de Doutorado apresentado ao PPG História Econômica da USP, 2008, 352 páginas.
- FERRARO, Alceu Ravanello. Liberalismos e educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. in: Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 41 maio/ago. 2009, p 308-395.
- FERRONATO, Cristiano de Jesus. Construindo uma nova ordem: o debate educacional na Assembléia Constituinte de 1823. Dissertação de Mestrado apresentada ao PPG em Educação da UFPb. 2006, 165 páginas.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. D. João VI e a educação brasileira: alguns documentos. In: Revista Trabalho Necessário, Ano 6, número 6, 2008, ISSN 1808-799X.

LUSTOSA, Isabel. Imprensa, censura e propaganda no contexto da Independência do Brasil. Estudios 18:36, Julio-diciembre, 2010: p. 370-393.

MONTEIRO, Pedro Meira. Cairu e a patologia da revolução, in: Estudos Avançados, 18 (49), 2003.

MONTEIRO, Pedro Meira. O Reacionário, in: Revista de História.com.br. 02 de junho de 2008. Disponível em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/retrato/o-reacionario>.

MONTEIRO, Pedro Meira. Os fugitivos e os mastins: em torno dos homens brutos de Cairu, in: Estudos Avançados, 20 (56), 2006.

MONTENEGRO, João Alfredo de Sousa. O discurso autoritário de Cairu. Brasília: Senado Federal, 2000.

SILVA, José Carlos de Araújo. O magistério régio na Bahia: o conservador, o reformador e o sedicioso. In: in: FONSECA, Thaís Nívia de Lima e (org.). **As reformas pombalinas no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 51-72.

APÊNDICE D - Resultado da eleição para Senador do Império, pela província do Rio de Janeiro – 1825

Nome	Votos
Bispo Capellão Mór	267
José Joaquim Carneiro de Campos	211
Marianno José Pereira da Fonseca	198
Antonio Luiz Pereira da Cunha	178
João Severiano Maciel da Costa	165
Francisco Villela Barboza	162
Barão de Santo Amaro	161
Luiz José de Carvalho e Mello	157
José da Silva Lisboa	146
Manoel Jacinto Nogueira da Gama	125
Conde da Palma	123
Monsenhor Vidigal	123

Construído pelo Autor com dados do Diário Fluminense
 Fonte: Diário do Rio de Janeiro, n.º. 40, 3 de agosto de 1824.

**APÊNDICE E - Resultado da eleição para Senador do Império, pela província da Bahia
– 1825**

Nome	Votos
Francisco Carneiro de Campos	150
José Joaquim Carneiro de Campos	144
José da Silva Lisboa	135
Manoel Pereira da Câmara	131
Felisberto Caldeira Brant	126
Barão de Santo Amaro	123
Antônio Luiz Pereira da Cunha	122
Luiz José de Carvalho e Mello	113
Antônio Ferreira França	111
Domingos Alves Branco	100
Antônio Augusto da Silva	100
Alexandre Gomes Ferrão	87
Domingos Borges de Barros	86
Antônio José Duarte de Araújo Gondim	82
Joaquim Inácio da Silva Bulcão	81
Luiz da Cunha Moreira	81
José Bonifácio de Andrada e Silva	73
Pedro Rodrigues Bandeira	73
Construído pelo Autor com dados do Diário Fluminense Fonte: Diário Fluminense, nº. 29, 3 de agosto de 1824, p. 182	

APÊNDICE F - Resultado da eleição para Senador do Império, pela província de Minas Gerais – 1825

Nome	Votos
Manoel Ferreira da Câmara	535
José Teixeira da Fonseca	504
José Joaquim Carneiro de Campos	472
João Severiano Maciel da Costa	469
Antônio Luiz Pereira da Cunha	445
Barão de Santo Amaro	404
Bispo Capellão Mór	392
Estêvão Ribeiro de Rezende	381
Luiz José de Carvalho e Mello	378
Lucas Antônio Monteiro	375
Manoel Jacinto Nogueira da Gama	364
João Gomes da Silveira Mendonça	356
Conde da Palma	311
Caetano Pinto de Miranda	310
José da Silva Lisboa	291
Marianno José Pereira da Fonseca	286
Nicoláo Pereira de Campos Vergueiro	264
João Evangelista de Faria	257
Clemente Ferreira França	248
Jacinto Furtado de Mendonça	242
Marcos Antônio Monteiro	236
Antônio Gonçalves Gomide	234
José Caetano Gomes	228
José Antônio da Silva Maia	219
Plácido Martins Pereira	219
Antônio da Rocha Franco	209
José de Rezende Costa	209
João José Lopes Mendes	205
Francisco Villela Barboza	202
Januário da Cunha Barbosa	197

Construído pelo Autor com dados do O Spectador Brasileiro
 Fonte: O Spectador Brasileiro, nº. 11, 27 de outubro de 1824.