

ESCOLA BRASILEIRA

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

E74 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 e Vera Lúcia Nogueira. - Belo Horizonte : EdUEMG, 2017.
135 p.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-62578-90-8

1. Educação - História. 2. Educação moral. 3. Educação brasileira.
4. Cairu, José da Silva Lisboa, Visconde de. I. Paula, Dalvit Greiner de. II. Nogueira, Vera Lúcia. III. Título.

CDU 37.017(81)

ESCOLA BRASILEIRA

*O PROJETO DE EDUCAÇÃO MORAL PARA
A MOCIDADE BRASILEIRA EM JOSÉ DA SILVA
LISBOA, VISCONDE DE CAIRU (1756 - 1835)*

AUTORES

Dalvit Greiner de Paul

Vera Lúcia Nogueira

BELO HORIZONTE 2017

editora



FICHA TÉCNICA

—

LIVRO: Escola Brasileira - O projeto de educação moral para a mocidade brasileira em José da Silva Lisboa, Visconde de Cairu (1756 -1835)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Reitor: Dijon Moraes Júnior

Vice-reitor: José Eustáquio de Brito

Chefe de Gabinete: Eduardo Andrade Santa Cecília

Pró-reitor de Planejamento, Gestão e Finanças: Adailton Vieira Pereira

Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Terezinha Abreu Gontijo

Pró-reitora de Ensino: Elizabeth Dias Munaier Lages

Pró-reitora de Extensão: Giselle Hissa Safar

EDUEMG - EDITORA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Rod. Papa João Paulo II, 4143 - Serra Verde, BHte - MG CEP: 31630-902

Ed. Minas - 8º andar Tel(31)3916-9080 editora@uemg.br

Daniele Alves Ribeiro

Leandro Andrade

Thales Rodrigues dos Santos (estagiário)

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Dijon Moraes Junior

Dr^a. Flaviane de Magalhães Barros

Dr. Fuad Kyrillos Neto

Dr^a. Helena Lopes da Silva

Dr. José Eustáquio de Brito

Dr. José Márcio Pinto de Barros

Dr^a. Vera Lúcia de Carvalho Casa Nova

EXPEDIENTE

Design: Laboratório de Design Gráfico / Escola de Design - UEMG

Coordenação: Mariana Misk

Orientação do projeto: Iara Mol, Mariana Misk e Simone Souza

Aluno responsável: Caio Menezes

Revisão: Christian Catão

SUMÁRIO

—

AGRADECIMENTOS	8
APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	14
1. SILVA LISBOA E SEU TEMPO: “ESSES MISERÁVEIS TEMPOS”	21
1.1 Tempos da Colônia – 1756-1808	24
1.1.1 “O preto forro pelo ex-Imperador”	25
1.1.2 Bacharel em Cânones, Professor de Filosofia	27
1.1.3 Primeiras escritas: economia política e poesia	29
1.2 Tempos do Rei – 1808-1821	31
1.2.1 Imprensa e Censura: “Só pelo bem do Estado”	32
1.2.2 Inspetor Geral dos Estabelecimentos Literários e Científicos	36
1.3 Tempos do Imperador – 1821-1835	40
1.3.1 Contra a “facção gálica e seu parasítico partido”	43
1.3.2 “Eis, pois já uma Universidade quase formada”	47
1.3.3 Constituição Política, Constituição Moral	52
1.3.4 Barão e visconde de Cairu, Senador do Império	54
1.3.5 “Homens ferozes, sem moral, sem religião e sem instrução alguma”	56
2. CAIRU E A “ESCOLA BRASILEIRA PARA TODAS AS CLASSES”	63
2.1 O projeto civilizacional de Cairu	66
2.2 O livro <i>Escola Brasileira</i> : obra e objeto	70
2.3 O livro <i>Escola Brasileira</i> : o nome	81
2.4 As bases para um edifício moral	91
2.4.1 Fé: Ciência, Religião e Educação	92
2.4.2 Liberdade: Comércio, Escravidão e Trabalho	101
2.4.3 Ordem: Desordem, Degeneração e Regeneração	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	128

AGRADECIMENTOS

“Entre nós, posso dizer-vos que de hábito não sirvo absolutamente a nada. [...] Os mapas estão lá e não fui eu quem os elaborou. A bússola nos dirige e não fui eu quem a inventou. Escavaram para nós o canal do porto de onde saímos e aquele do porto no qual entraremos. E o navio extraordinário, apenas gemendo em seu cavername sob a pressão das ondas, balançando com majestade na ondulação, singrando poderosamente sob a bruma, não fui eu quem construiu. O que sou diante dos grandes mortos, dos inventores e dos estudiosos, nossos predecessores, que nos ensinaram a atravessar os mares? Somos todos seus parceiros, nós, meus camaradas marujos e também vós passageiros, pois é por vós que cavalgamos as ondas, e, em caso de perigo, contamos convosco para nos ajudar fraternalmente. Nossa obra é comum, e somos solidários uns aos outros!”

(Élisée Reclus: A Anarquia, 1894)

Aos que lutam, diariamente, pela educação deste país, acreditando que a Moral nunca deve se sobrepor à Ética na formação das novas gerações. Estes são imprescindíveis.

Em especial à

Professora Doutora Vera Lúcia Nogueira,
guia segura nos labirintos da ciência.

Professoras Doutoradas Fabiana Viana (UEMG),
Gilvanice Musial (UFBA)
e Juliana Hamdan (UFOP),
pela leitura, avaliação e crítica honestas.

Vanilda,
por todos os bons motivos.

Esmeralda, minha mãe.
Cristã, católica, sabedoria mineira.

APRESENTAÇÃO

É com muito orgulho que colocamos à disposição dos (as) leitores (as) este livro, que é resultante de rigorosa pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana, na Linha 2 - *Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais*, no período de 2014 e 2015.

Trata-se de um trabalho que, compartilhando da recusa dos historiadores da educação em aceitar os argumentos de que, após a expulsão dos Jesuítas do Reino e domínios portugueses (1759), a educação brasileira sucumbiu num profundo abismo, sendo recuperada somente no início do século XX pelos reformadores escolanovistas. Dessa forma, propõe revistar o Oitocentos e, por meio de uma profunda investigação, buscar *naquele presente* elementos que possam “contradizer as teses generalistas” (GONDRA & SCHUELER, 2008) e dizer do lugar que a educação ocupou nos debates de fundação da Nação e no fazer dos intelectuais mobilizados para colocar em prática o projeto de construção do Estado Imperial.

E foi naquele presente que nos deparamos com uma das personalidades políticas mais influentes do início do século XIX e um intelectual amplamente conhecido no campo da Política e da Economia, como um grande pensador liberal, cujas obras difundiam uma filosofia liberal de livre comércio e livre cambismo: José da Silva Lisboa. A sua importância nessas áreas é reconhecidamente indiscutível, afinal, Silva Lisboa foi o ilustrado baiano “que teve a maior produção literária majoritariamente voltada para um propósito determinado: a reforma do reino sob as diretrizes da economia política” (SILVA, 2011, p. 55).

De espírito irrequieto, porém paciente, Silva Lisboa, um erudito do seu tempo, um controverso liberal conservador, percorreu um caminho incomum para gente como ele, pobre e “de escuro nascimento”: professor, poeta, escritor, censor régio, diretor e inspetor geral dos estabelecimentos literários e científicos do Reino, deputado, senador e conselheiro do Império, recebeu mercês do Imperador –de quem foi o mais fiel súdito -, barão e visconde: o Visconde de Cairu, como ficou conhecido na História.

No campo da educação muito pouco se conhece sobre esse professor régio de formação Coimbrã que, atuando na Comissão de Instrução Pública da Assembleia Constituinte de 1823, apresentou o primeiro projeto de construção de uma universidade no Brasil. Esteve ao lado de outros intelectuais oitocentistas mais conhecidos, como os irmãos Andrada - José Bonifácio de Andrada e Silva, deputado por São Paulo, Martim Francisco Ribeiro de Andrada, deputado pelo Rio de Janeiro – cujos embates e divergências políticas não foram poucas e sem importância. Acusado por José Bonifácio de conspirar para a dissolução da Assembleia Constituinte, o deputado Silva Lisboa não foi chamado para escrever a Constituição do Império e acompanhou dos bastidores da Corte os colegas de sua rede de sociabilidade intelectual, se debruçando sobre esse projeto.

Mas, se naquela obra ele não podia contribuir diretamente, decidiu, então, investir toda a sua potencialidade intelectual, debruçando-se sobre um projeto próprio e, no mesmo ano da outorga da Carta (1824), entregou à sociedade imperial a sua *Constituição Moral e Deveres do Cidadão*, que, para Dalvit Greiner, pode ser considerada como os primeiros rascunhos da obra que viria a seguir, e que é tomada neste

livro como objeto de investigação historiográfica: *Escola Brasileira ou Instrucção Util a todas as classes extrahida da Sagrada Escripura para uso da mocidade*.

A *Escola Brasileira*, composta de dois volumes, é outra obra de Silva Lisboa que mostra o quanto ele estava em sintonia e investido do compromisso de contribuir com o processo de construção da Nação Imperial. O livro, lançado concomitantemente à promulgação da primeira Lei de Instrução, em 1827, é dedicado não somente à formação da mocidade brasileira, como ainda repercutiu na imprensa periódica da época como uma obra “para perfeito ensino da religião, economia e moral de qualquer indivíduo” (p. 63).

Para Dalvit Greiner, *Escola Brasileira* não é apenas o título de um livro, mas “o reflexo de um desejo e o resultado de uma equação: precisávamos buscar uma escola brasileira, um jeito brasileiro de fazer a educação” (p. 65) e, por conseguinte, construir o próprio Império fundamentado numa filosofia moral, profundamente pautada na tradição e no conservadorismo. Silva Lisboa fundamenta sua obra fazendo “uma livre disposição da Bíblia favorecendo, aos meninos, um aprendizado que visava civilizá-los, orientando-os na defesa da Fé, da Liberdade e da Ordem” (p. 100). Eis, os princípios morais do projeto de educação oferecido por um dos intelectuais que mais influenciou o pensamento político e as ações no Primeiro Reinado.

Como colocar em prática essa proposta? Este livro nos conduz à resposta, mas faz ainda muito mais: traz para o debate atual as origens de um pensamento que tem numa proposta de formação moral a solução para a regeneração social, para a garantia da ordem e da civilização.

Nesse sentido, tal como Dalvit Greiner apresentou a *Escola Brasileira*, podemos dizer também que: “conhecer as intenções propostas e expostas [nesta] obra nos ajuda a lançar luzes sobre a sociedade brasileira e o fazer escolar no início da formação do Estado brasileiro” (p. 16).

Ao viajar pelas páginas deste livro, nos deparamos com o “outro”, algo distante de nós no tempo e no espaço, mas, como bem nos lembram Lopes e Galvão (2010, p. 11): “o contato com o que é diferente pode possibilitar, por similitude ou diferença, uma maior compreensão de si e da

própria cultura. Ela nos mostra o quanto somos universais e, ao mesmo tempo, particulares”. Este livro é, sem dúvida, uma grande contribuição para o campo da Educação por nos possibilitar compreender melhor a nossa história e, por conseguinte, a história da nossa Educação.

Esperamos que a leitura deste livro suscite indagações, instigue a reflexão historiográfica e possibilite novas incursões investigativas no campo da História da Educação do século XIX. O convite à leitura está feito!

Professora Doutora Vera Lúcia Nogueira
Programa de Pós-graduação em Educação
Faculdade de Educação - UEMG

INTRODUÇÃO

As discussões em torno de uma Educação Para Valores, dita por professores e pais como uma disciplina necessária ao currículo escolar, perpassa nosso cotidiano, das escolas ao Congresso Nacional. Em geral, são debates acalorados com forte tom de moralidade, censura, autoritarismo e coerção. Atualmente, este debate vem com o nome “Escola Sem Partido”. 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, tornou-se facultativa e transversal nesse novo período democrático.

Uma Educação para Valores, muito requisitada, vem sendo colocada como uma solução para a contenção da violência, tornando meninas e meninos mais afáveis, corteses e civilizados. Não é difícil ouvir tais expressões quando o assunto vem à tona e mostra que a moral continua fortemente ligada à noção de civilidade e bons costumes, da etiqueta doméstica à ética pública.

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 constituindo e se atualizando. Porém, é possível investigar, por meio 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 História do Brasil sob várias óticas – a da política, da economia, da sociologia, das instituições, das artes etc. Porém, quando se opta por olhar pela lente da História da Educação, tentamos 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.

Assim, resolvemos colocar tal 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. Propomo-nos a discutir, no campo da História da Educação, o tema dessa Moral que se apresentou e vem se constituindo no pensamento social 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 era 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 cercou-se de portugueses e brasileiros, constituindo uma família de intelectuais, com forte atuação no Brasil durante o processo e após a Independência do país. 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, 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, o mais alto cargo encarregado da educação no Reino. 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, concentrando em si as diretrizes do ensino na Corte e no restante do Império.

Por tudo isso, 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. 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, profundamente vincadas na tradição e no conservadorismo.

A pesquisa justificou-se pela necessidade de compreendermos a política educacional do início do Império brasileiro e a cultura escolar implícita 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.

Para essa 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.

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 so-

brevive a Napoleão Bonaparte (1769-1821). Entretanto, não sobrevive à enxurrada de ideias que 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 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.

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 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.

Terceiro: construir uma ideologia que, por meio do sistema educacional, consolidasse e perpetuasse o 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, e contrários que são a uma educação cívica nos moldes que pregavam

os revolucionários franceses, os quais defendiam um ensino público, leigo e sem a participação da família, ainda contaminada pelas superstições e religiões (BOTO, 1996, p. 100).

Mas, 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 vestígios do fazer humano. Assim, todo registro, todo vestígio, 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 ou não, 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 consolidação 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.

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, instituição à qual temos muito a agradecer pela disponibilidade de tão vasta e rica biblioteca.

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 docu-

mentos, 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.

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. Assim, a imprensa periódica tornou-se fonte para a escrita da História da Educação, na medida em que 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 à Corte, a partir de outros registros como anúncios, resenhas, elogios ou críticas em jornais e revistas. A atividade jornalística e panfletária foi recolhida e preservada pela Fundação Biblioteca Nacional e também foi disponibilizada na rede mundial de computadores.

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar o possível projeto de educação moral para a mocidade brasileira presente na obra do visconde de Cairu. Quando nos propusemos a isso, 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 olhar as bases, o surgimento de um projeto civilizacional que nos chega pela via da educação.

Nesse sentido, construímos um planejamento que dividiu esse livro em três partes: no primeiro capítulo: Silva Lisboa e seu tempo: “Esses miseráveis tempos”, com o objetivo 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. No segundo capítulo: Cairu e a “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 útil a todas as classes extrahida da Sagrada Escripura para uso da mocidade*. 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? Concluimos que:

a) Silva Lisboa é um homem da transição do Antigo Regime, projetando-se num Brasil moderno, constituindo-se, nesse momento, em Estado e 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, o autor 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).

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 e da moral social que vêm se construindo nesses duzentos anos do Brasil. Logo, acreditamos ser a educação, por meio da escola, com seus limites e possibilidades, com suas reações e transgressões, que vai consolidando um ideário, fincando suas marcas na nossa identidade.

1. SILVA LISBOA E SEU TEMPO: “ESSES MISERÁVEIS 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. Ademais, cremos ser possível descrever a articulação entre a sua atividade intelectual e seu interesse na educação nacional. Buscamos, dessa forma, perceber como suas ações e atividades o levaram a se interessar e defender, enquanto economista, o comércio livre; e, enquanto filósofo, a educação como os meios 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 de Estudos e Inspetor dos Estabelecimentos Literários e Científicos, o mais alto cargo destinado à educação no Império do Brasil.

Esse capítulo está organizado em três seções, nos quais tomamos como referência fases da vida de José da Silva Lisboa. Organizamos a primeira seção levando em consideração sua fase baiana, do seu nascimento até a chegada do Príncipe-regente D. João; a segunda se refere às suas atividades durante o reinado, acompanhando-o da chegada ao Rio de Janeiro até o retorno de D. João VI, para Lisboa, em 1821; a terceira seção vai das agitações para a Independência do Brasil, até a sua morte, em 1835. São os três tempos que identificamos com o título desse capítulo, para o visconde, “esses miseráveis tempos” (CAIRU, 2001, p. 75).

Ao conhecer o pensamento educacional de Silva Lisboa, acreditamos que em suas lições apareçam o seu ideário moral e a conformação de um projeto para a sociedade brasileira do início dos oitocentos. 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 de Silva Lisboa, sem cair num centralismo da pessoa, tomamos como advertência o que nos diz Franco Ferraroti (1991) sobre o “[...] perigo literário inerente a este material” (FERRAROTTI, 1991, p. 171), que é a biografia, cuidando para evitarmos o risco “[...] de interpretar uma biografia específica como um destino absoluto e irredutível [...]” (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.

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 caráter, 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 dizer 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 de informações já é determinada por uma escolha que prescinde de regras admitindo “[...] algumas interpretações e eliminando outras” (BULST, 2005, p. 52). Logo, o olhar sobre a fonte é intencional.

Toda 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).

É dessa forma que nos convém desenvolver essa tarefa em torno da figura da José da Silva Lisboa. Descreveremos 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. Inicialmente usamos o método topográfico, porém a exiguidade do tempo dessa pesquisa não nos permitiu usá-lo totalmente, mas apenas algumas técnicas que nos pareceram convenientes, necessárias e possíveis.

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 decorrido, 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. Portanto, é preciso compreender o passado e não julgá-lo.

A quem pretende fazer ciência não se pode permitir leituras moralizantes. 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.

1.1 Tempos da Colônia – 1756-1808

Nos 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 duas obras de poesias e as primeiras de economia política.

Bento da Silva Lisboa (1793-1864), foi o filho primogênito de José da 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 pai. 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. 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, um português mestre de obras, e a avó mulata, em Salvador.

Aos dezenove anos, já em Lisboa, Silva Lisboa estudou com o professor Pedro José da Fonseca (1734-1816), considerado o melhor professor de Retórica de Portugal à época, 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. A 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 e ocupou uma cadeira de língua grega.

Na Universidade de Coimbra, 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. Era comum o afluxo de brasileiros à Coimbra, que serviu de porta de entrada não apenas para o campo da ciência, mas também para a administração pública, um dos objetivos de quem se aventurava do outro lado do Atlântico para estudar um curso superior. Foi nesse grupo que José da Silva Lisboa se inseriu, em 1774. Dos três irmãos que o acompanharam, um morreu na volta, ainda em alto mar. Balthasar da Silva Lisboa tornou-se magistrado no Rio de Janeiro, enquanto Daniel da Silva Lisboa seguiu a carreira eclesiástica em Salvador.

1.1.1 “O preto forro pelo ex-Imperador”

A imagem de Bento da Silva Lisboa foi reforçada pela descrição de um jovem talentoso e estudioso, porém pobre, em terras estrangeiras. De qualquer modo, não podemos imaginar que os quatro filhos de um mestre de obras tivessem vida fácil em Coimbra. Cipriano José Barata de Almeida (1762-1838), evidencia o modo de vida da família. Mais do que o modo de vida de uma família da Colônia,

o trecho da *Sentinela da Liberdade* mostra-nos uma das possibilidades de ascensão social na Colônia. Vejamos:

E com efeito eu conheci como as palmas das minhas mãos, entre os fidalgos modernos, um visconde, que até a idade de 22 anos andou com casaca de cotovelos rotos, botões caídos, e chapéu casquete e às vezes de veste de ganga rota e chinelos, [...] (SENTINELA... 1831, p. 221-222).

Como se sabe, Cipriano Barata (1762-1838) e Silva Lisboa (1756-1835) foram conterrâneos e contemporâneos vivendo as mesmas tensões políticas, porém de lados opostos. O texto de Cipriano Barata é uma peça de propaganda contra os apoiadores do regime que se instalara com a Independência, em 1822. A descrição que faz acima é do jovem Silva Lisboa, em Coimbra. Cipriano Barata reflete, mais abaixo, da própria condição financeira, de quem viu ou ouviu, acerca do estudante Silva Lisboa quando perdeu o apoio financeiro do pai, em maus lençóis para custear sua permanência até as refeições de grau na Universidade.

Cipriano Barata ainda nos fala de outros nobres que “[...] têm por ascendentes caboclos selvagens, soldados miseráveis, barbeiros, pedreiros e mil pessoas de escuro nascimento e baixa ralé” (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, apesar de difícil 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 nobilitação, que houve um investimento em educação por parte das famílias, 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 con-

siderava o seu devido lugar, a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, anexa aos carmelitas onde estudou, em Salvador:

[...] Ainda o havemos de ver, e o *Cairu*, como *Cambundás*, dançando o candombe, ornados dos seus infinitos periodicos moralisadores, e dando pinotes, e tiros (de polvora seca) como a poucos anos os negros pelo Rosário, com colchas de chita, latas, guizos, penas de peruec. etc. (O SETE D’ABRIL, 1833, p. 3).

Para os filhos daqueles profissionais urbanos, além da Igreja, a Universidade era a outra possibilidade de ascensão social, um emprego público que garantisse a subsistência cotidiana. Segundo dados levantados por Fernando Taveira da Fonseca (1999), para um período de nove anos, que iniciou-se com a Reforma de 1772, tivemos a entrada de 184 alunos oriundos do Brasil (FONSECA, 1999, p. 530-533). Silva Lisboa foi um desses alunos matriculados em Coimbra que, após a conclusão do curso, voltarão à Colônia. 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.

Silva Lisboa aparentava ser um estudante exemplar e dedicado. Já ocupando as cadeiras de professor substituto interino, em 8 de junho de 1779, 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 Teresa Cristina Kirschner (2009), Silva Lisboa fraudava as provas de pureza de sangue - para esconder sua mãe mulata e o ofício mecânico do pai - candidatando-se e obtendo um cargo na Magistratura.

1.1.2 Bacharel em Cânones, Professor de Filosofia

Assim, voltou a Salvador: bacharel em Cânones e Filosofia Racional e Moral; professor de grego e hebraico; magistrado. O ano era 1779. A Capitania da Bahia aproximava-se de 240.000 almas, con-

centrando 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, recebendo “[...]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.

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. Em geral, os pleiteantes eram avaliados na residência do Desembargador da Capitania. O salário era baixo e atrasava por diversos motivos, sendo o principal deles a busca de atestados e comprovações do efetivo exercício do ofício. 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 privilégios. Silva Lisboa soube muito bem aproveitar-se destas vantagens carregando, ao longo da vida, os privilégios obtidos com a condição de professor-régio.

Dessa maneira, se constituiu um professor-régio na cidade de Salvador e, segundo o filho dele, Bento Lisboa (1839) “[...] por vinte anos, com geral aplauso” (LISBOA, 1839, p. 186). 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. O chanceler da Relação da Bahia, José Inácio de Brito Bocarro e Castanheda elogiou, nesses modos, a atuação do professor: “[...]É dos professores desta cidade o mais zeloso e cuidadoso na

educação e ensino dos seus discípulos [...]” (CASTANHEDA, 1795 *apud* KIRSCHNER, 2009, p. 67).

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 Domingos Vandelli (1735-1816), seu professor de Filosofia, em Coimbra. Este já o havia recomendado às autoridades baianas e o indicado para coleta, descrição e preparação de exemplares da fauna e flora para o museu da Universidade. A advocacia o não agradou muito, até que um dia chegou a queixar-se com Vandelli.

Segundo Kirschner (2009), Silva Lisboa entrou para a elite local baiana por meio do casamento com D. Anna Benedicta de Figueiredo Lisboa. Porém, o círculo de relacionamento dele ia muito além da cidade de Salvador. Usando o expediente das licenças para tratamento de saúde, manteve contato com o mundo, que o formou e com os novos mundos que estavam se formando. As cartas, viagens e encomendas que recebeu ou atendeu foram mantendo seus laços com a Europa e criando relacionamentos nos Estados Unidos.

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 jubizou-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.

1.1.3 Primeiras escritas: economia política e poesia

Foi nesse intervalo entre um cargo e outro que Silva Lisboa conheceu a obra de Adam Smith (1723-1790): *Uma investigação sobre a natureza*

e as causas da riqueza das nações, de 1776, uma oferta do amigo dicionarista Antônio de Moraes e Silva (1755-1824) que, alertando sobre a má tradução do livro, deu-o 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 Lisboa 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 Lisboa (1839), as obras tiveram grande repercussão pelo ineditismo do assunto e pela erudição de seu autor adquirindo “[...]geral aceitação, e serviu de estimular aos estudiosos a aplicarem-se a uma ciência, que tanto contribui para a prosperidade e grandeza dos povos” (LISBOA, 1839, p. 186).

Esse também foi o tempo da experimentação poética. Pablo Antônio Iglesias Magalhães (2012) escreveu uma investigação sobre um suposto livro de poemas de José da Silva Lisboa, o opúsculo *Flores Celestes* (1807), impresso na Oficina de Simão Tadeu Ferreira. A segunda edição saiu na Bahia na Tipografia de Manuel da Silva Serva, com outro opúsculo do autor.

A chegada da Corte Portuguesa à Bahia provocou uma reviravolta na vida de Silva Lisboa. Recebido com todas as honras, o Príncipe-regente 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 regia 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 a todas as nações [...] (DIÁRIO DO RJ, 1838, p. 1).

Segundo o leitor do *Diário do Rio de Janeiro*, tendo como princípio os maiores benefícios para a nação e como instrumento a razão, o ilus-

trado luso-brasileiro tomou para si a responsabilidade, mesmo com oposição, de orientar o príncipe – ainda que de forma indireta - na decisão que colocava 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 da 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 príncipe lançou Silva Lisboa à condição de um dos formadores do Brasil, ligando-o ao 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 ele ocupou na Corte.

1.2 Tempos do Rei – 1808-1821

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

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 Secretário da Mesa da Inspeção da Agricultura e Comércio da Cidade da Bahia, tem dado todas as provas de ser muito hábil para o ensino daquela ciência [então], lhe faço mercê da propriedade e regência de uma Cadeira e Aula Pública, que por este mesmo Decreto sou servido criar 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-regente Dom João. Foi na Corte, nos vinte e sete anos seguintes, que ganhou projeção como o incansável construtor de algumas das principais instituições brasileiras.

Silva Lisboa experimentou acirrada oposição dos grandes comerciantes que tinham na atividade mercantil 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 de portugueses e brasileiros disputando o mesmo mercado que antes, com o exclusivo colonial, pertencia apenas aos reinóis.

1.2.1 Imprensa e Censura: “Só pelo bem do Estado”

O desinteresse dos reinóis pelas aulas de Economia, contudo, fez com que Silva Lisboa devolvesse a cadeira ao Príncipe, tornando-se disponível para o emprego na Imprensa Régia, único prelo da cidade e do reino, cabendo aos seus administradores o controle pela 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.

Quando D. João solicitou a D. Rodrigo de Souza Coutinho a instalação da Imprensa Régia, o fez para prestar um serviço à nação com o duplo

objetivo de 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 Impressão Régia, sua existência era para que “[...] se imprimam exclusivamente toda a legislação e papéis diplomáticos, que se emanarem de qualquer Repartição de meu real serviço; e se possam imprimir todas, e quaisquer outras obras” (BRASIL, 1808, p. 29-30) devendo seus administradores “[...] dar ao emprego da Oficina 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 instruções [...]” (BRASIL, 1808, p.17).

Que princípios 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 que tinha muitas necessidades de folhas impressas. O segundo princípio é o da Censura, na medida em que devia “[...] examinar os papéis 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 instrução do povo, assim como os *almanaks* náuticos” (BRASIL, 1808, p.17). Terceiro, o princípio das luzes: à Impressão Régia coube, além daquelas publicações úteis para instrução do povo, “[...] estender e promover as luzes e conhecimentos úteis 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.

Para além do controle da Impressão Régia, era preciso também pesar e medir as ações daqueles que escreviam e falavam às pes-

soas 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. Para essa atividade, a volta da Real Mesa Censória.

A efetividade dos trabalhos da Real Mesa Censória se deu por Decreto de 27 de setembro de 1808, que “[...] aprova a nomeação dos Censores Régios”, sendo eles:

[...] O Padre Mestre Frei Antonio de Arrabida, [...]; o Padre Mestre João Manzoni, [...]; 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 (BRASIL, 1808, p. 144).

Os Censores eram pessoas de comprovada experiência e, para isso, era facultado 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. Toda essa experiência faz com que Silva Lisboa, “[...] que atuava concomitantemente nas duas instâncias de censura pelas quais deveria passar uma publicação” (BARRA, 2012, p. 146), fosse conferido enorme aura de poder e foi demonstrativa da confiança do rei, por meio de seu principal conselheiro, na sua pessoa. O trabalho a ser executado pelos olhos dos censores era delicado e devia estar pronto a detectar “[...] qualquer menção à ‘infernal Revolução Francesa’ [pois a mesma] representava uma perigosa evocação que deveria ser podada” (NEVES; FERREIRA, 1989, p. 5).

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. Segundo Thomas Hobbes (1588-1679) “[...] 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.

Portanto, era preciso achar o ponto certo, o momento exato, o lugar onde se falava e o que se devia ceder à fala. O que podia ser dado a conhecer por todos aplicando “[...] remédios extremos para salvar o Estado” (BOBBIO, 1997, p. 63). 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. Dessa 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 consequência, contrários à manutenção do Estado. 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 consequentemente, sem dependência de censura prévia, manifestar suas opiniões em qualquer matéria; contanto que haja de responder pelo abuso desta liberdade nos casos e na forma que a lei determinar (BRASIL, 1821, p. 2).

No debate institucional que se seguiu, José Bonifácio e Silva Lisboa se digladiam. 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 países concordam, que os desejos dos indivíduos de publicarem o

que querem, não devem ser satisfeitos com injúria da comunidade; e que não é digno do nome de Legislação, o que não *une a liberdade particular com a segurança pública*” (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, ele 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 freasse sua língua em nome da defesa e perpetuidade da boa ordem e pelo sossego do Estado.

A simples declaração de uma lei ou da Constituição não provocaria mudança sensível na população. Uma Constituição destina-se a preparar os povos para o seu melhoramento que só virá com a educação. Educação que tem efeitos lentos. 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. Portanto, na visão de Lisboa, quanto mais educação, menos censura.

Por isso, naquele momento, a necessidade dos censores: “[...] só pelo bem do Estado” (CONCILIADOR..., 1821, p. 49). O censor Silva Lisboa escolhe, acolhe, escreve, transcreve 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.

1.2.2 Inspetor Geral dos Estabelecimentos Literários e Científicos

A partir de 1815, a sociedade que aqui vivia pensa um novo modelo de convivência política, um novo modelo de contrato: é 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” (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 de Portugal, Brasil 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, é 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 comparitilhável, 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. Nesse ato fundador protagonizado por D. João VI era preciso reorganizar algumas instituições e organizar outras. Assim, tudo o que se refere aos reinos tornam-se objeto de discussão e deliberação, mesmo com limites por todos os lados.

Quanto à educação nas primeiras letras, D. João não propôs nada novo para o ensino e cuidou de, tão somente, formar quadros para a nova administração que aqui aportava. Exceção se deu quando em 1816 o general Garção Stockler organiza “[...]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. Mesmo assim, Stockler, atendendo ao pedido do Conde da Barca, apresenta-o a D. João VI. 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 convocava as Cortes Gerais Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa, o que incluiu 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 país, 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).

Silva Lisboa não está alheio a esses movimentos. Participa da Comissão que vai apreciar as leis e decretos que vêm de Lisboa e ainda apresenta ao público a sua *Sabatina Familiar dos Amigos do Bem Comum* (1821), o seu projeto educacional, construído em forma de panfleto inacabado e encerrado bruscamente, sem uma exposição de motivos. Com o afrouxamento da censura e a transferência da administração da, agora, 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 -, aproveitou para nomear uma nova equipe de governo, que aqui ficou com o príncipe-regente D. Pedro, e assim criar o cargo de Inspetor Geral dos Estabelecimentos Literários:

Querendo dar amplas providencias que eficazmente promovam a instrução pública neste Reino do Brasil, como o mais poderoso meio para se obterem os apreciáveis bens da felicidade, poder, e reputação do Estado, que dela derivam, e lhe são conexos em todos os tempos; e sendo preciso para a efetiva aquisição deste importante objeto, 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

distrair da séria atenção que ele exige: Hei por bem nomear o Conselheiro José da Silva Lisboa para Inspetor Geral dos Estabelecimentos Literários e Científicos deste Reino; o qual exercerá esta Comissão pelas instruções que Eu for servido aprovar, ficando compreendida nela 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 científicos, que não forem especialmente cometidos por ordem Minha a outra pessoa. A Mesa do Desembargo do Paço o tenha assim entendido e faça executar. Palácio do Rio de Janeiro em 26 de fevereiro de 1821. Com a rubrica de sua Majestade (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 “[...] efetiva 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 objeto” (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 distrair da séria atenção que ele exige” (BRASIL, 1821, p. 24). Necessidade da instrução, necessidade de conhecimento, 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 reorganizava o novo Império foi lá que Silva Lisboa exerceu o seu ofício.

1.3 Tempos do Imperador – 1821-1835

Após a partida de Dom João VI, em 1821, e a assunção de Dom Pedro de Alcântara como Príncipe-regente do Brasil, Silva Lisboa destacou-se como panfletário, jornalista, constituinte e Senador do Império. Com a convocação da Assembleia Constituinte, Silva Lisboa se apresentou como candidato pela Bahia. Foi eleito suplente. Como jornalista e panfletário defendeu a autoridade do Estado, na pessoa do seu príncipe, e mais tarde do Imperador. Na Assembleia Constituinte, presenciamos a sua participação nos debates para a formação das instituições brasileiras. Acusado por José Bonifácio de ter contribuído para a dissolução da Assembleia Constituinte, volta ao legislativo como Senador do Império e mantido no cargo de Diretor de Estudos e Inspetor Geral dos Estabelecimentos Literários e Científicos. Foi nessa condição que 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 debate 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 dele 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, vinculado à Secretaria de Estado de Negócios Estrangeiros, o título de primeiro jornal regularmente impresso e distribuído no Brasil. A publicação 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. 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[...]. A segunda, por sua dimensão cultural, que abriga seu papel em uma 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 permitindo e exigindo

o surgimento de novos leitores, além daqueles com acesso direto ao conhecimento produzido e registrado nos livros. Cabe-nos, contudo, 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 se tornou capacitada para divulgar não apenas seus feitos, mas também suas mazelas, uma vez que agora a versão do arauto real não era 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 [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 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 VI

[...] que por amor ao seu ódio ao “francesismo” negava quartel aos gazeteiros de boca. [...] A uma taberna da

rua dos Remolares mandou exercer apertada fiscalização por lá “se juntar muita gente falando contra o Príncipe Regente e fazendo apologia da liberdade” (RIZZINI, 1977, p.78).

Noticiaristas de toda sorte traziam e levavam novas como os moleques de recado, nos 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, elevar a gazeta ao prelo, significava antecipar ao governante a crítica, a notícia, a ideia que se move contra ele. Passaria o efeito de surpresa da crítica e da estratégia política.

Aliar a tipografia à política é o que cria a imprensa contemporânea. Dessa forma, a liberdade de expressão e da ampliação desta foi encarada como um direito natural dos homens e necessidade de uma sociedade que se queria civilizada. A palavra escrita e prensada 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 todo e qualquer governante. Assim, cumpre também papel educativo na sociedade.

1.3.1 Contra a “facção gálica e seu parasítico partido”

A contradição de ter sido censor régio não causou constrangimentos quando Silva Lisboa se lançou 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, bateu-se 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).

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 brasileiro 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).

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 releiam as Cartas de Lei de 16 de Dezembro de 1815, e de 13 de Maio de 1816, em que Sua Majestade Fidelíssima Declarou a *União* dos Reinos de Portugal, Brasil e Algarves, incorporando as Armas de todos eles em *um só Escudo*. Assim o mesmo Augusto Senhor com sabedoria política pareceu imitar a Divina Providencia, que, segundo se expressa o Apostolo das Gentes na sua Carta aos habitantes de Éfeso, consolidou a paz, mediando o Salvador do Mundo, que veio tirar os abusos da Lei velha; e removendo os ciúmes dos *filhos da desconfiança*, fez de dois um, para *reconciliar ambos em um 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 reinos 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. Didaticamente, usa exemplos da História do mundo para demonstrar como a união construiu grandes Impérios, e 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 comércio 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, Lisboa elogia a ação do rei D. João VI quando “[...] Sua Majestade (que Deus 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. Alega em suas argumentações que é uma quimera, que o que se considera é um

[...] *direito de liberdade natural*, que nunca houve de *fala, escrita e ação*, na sociedade civil, a qual é essencialmente um estado de restrição dos direitos e liberdades naturais do estado selvagem; pois que o direito e liberdade de cada indivíduo necessariamente se limita pelo direito e liberdade dos outros concidadãos, atento o interesse de toda a comunidade (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 difamatórias*, bem como o seu seguimento. Dessa maneira, o ex-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 acham, e só destina prepará-los para gradual melhoramento, promovendo a Instrução Publica, o que sempre é de efeito lento, e tardio” (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 as luzes, pois

[...] os povos atrasados em Literatura são como os meninos travessos, que estragantudo quanto lhe cai à mão. Nos Estados de população livre, propecta nas Ci-

ências, ainda que haja algum abuso da Imprensa [...] Ai o auditório é sereno, discreto, e habituado a distinguir o ouro de auricalco (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 aprendessem 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 Prelo tem fatalmente realizado a verdade do provérbio: ‘Muitas vezes pequena faísca desprezada excitou grande incêndio’” (CONCILIADOR..., 1821, p. 59).

Para o jurista, a imprensa totalmente livre seria a perdição do Estado. A ideia de uma imprensa livre de todos os embaraços para se fazer porta-voz presente da sociedade perante o Estado jamais passava 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.

De todos os jornais publicados por Lisboa, interessa-nos a *Sabatina Familiar dos amigos do bem comum* (1821-1822). Trata-se do projeto educacional dele, editado 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 jurada pelo rei D. João VI, Silva Lisboa coloca num mesmo patamar a decretação da “[...] *Igualdade de Direitos* de todos os súditos [e] o Provimento da *Instrução Pública*, abrindo a estrada da Honra aos talentos e virtudes” (SABATINA... 1821, p. 2, grifos do autor). Esta era a crença liberal deste político: os talentos e virtudes a serviço do Estado e não a nobreza de sangue. Porém, ainda foi um projeto conservador na medida em que pretendia fazer com “[...] que os que mandam, aumentassem os seus conhecimentos sobre o que devem ordenar;

e os que obedecem, achessem um novo prazer em ser subordinados” (SABATINA... 1821, p. 16) excluindo quaisquer possibilidades de justiça social promovida pela educação.

1.3.2 “Eis, pois já uma Universidade quase formada”

Proclamada a independência e instalada a Assembleia Constituinte do 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.

Em princípio, o surgimento de um Estado se dá por meio de um pacto que modernamente registramos na Constituição. 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, cabem 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.

Foi atribuído 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. A urgência e a ansiedade provocavam erros grosseiros, como discutir leis antes dos princípios constitucionais, que refletiriam a nação. 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 pública 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 paralelo à discussão da Constituição.

Membro da elite imperial, lá estava José da Silva Lisboa, magistrado e alto funcionário na Corte de D. Pedro I. A essa época, já ocupava o cargo de Inspetor Geral dos Estabelecimentos Literários e Científicos investido da autoridade necessária para discutir a Educação do reino. Nessa empreitada, na Assembleia Constituinte encontrou homens como 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, colega na condição de 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 país. Uma novidade que precisava ser construída de modo a não degenerar em coisa ruim, como o Haiti ou a França, vistos pela ótica das elites à época. 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-o 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. 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).

Nesse novo pacto que começou a ser discutido, não mais cabiam planos educacionais encomendados pelo rei aos intelectuais da Corte, como nos períodos anteriores. A educação entrou nas discussões e proposta como uma das necessidades da nação para atingir as luzes e a civilização, principal justificativa das iniciativas. Ideias, debates, propostas surgiram de todos os cantos, porém sucumbiram no turbilhão da Assembleia Constituinte. Assim, após os debates sobre o prêmio para um “[...] tratado de educação física, moral e intelectual 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.

Durante os seis meses que durou a Assembleia Constituinte, esta aprovou e enviou para sanção do Imperador apenas uma lei: a que criava a Universidade no Brasil. Tal iniciativa 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 o correto ou, no mínimo, pensar o todo e não uma parte.

O projeto de Silva Lisboa, apresentado em plenário na Sessão do dia 6 de setembro de 1823, defende a necessidade e a urgência da criação de uma Universidade para o Império. Vejamos a proposição de lei apresentada: “Art. 1.º Criar-se-á por ora já uma universidade nesta Corte, à custa do tesouro, a qual se intitulará - universidade das ciências, belas letras e artes [...]” (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 49).

Todos queriam a Universidade em sua província. Silva Lisboa, porém, estava ciente da precariedade de se instalar uma Universidade na Bahia em função dos custos das lutas ali travadas em favor da Independência, ou outra em qualquer outro lugar naquele momento, pelos poucos recursos existentes. O argumento era financeiro e, portanto, era preciso concentrar esforços para a criação de apenas 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 tais 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 mostraram como plantas exóticas, que não vingaram” (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 51).

Em sessão de 22 de agosto de 1823, 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. Naquele momento de defesa da Independência, após o trauma pelo qual tinha passado a Bahia, sua terra natal, deixou bem claro as prioridades: “[...] a nossa primeira, mais urgente necessidade é a defesa; depois virá a instrução superior do Império” (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 necessários do Estado” (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 51). Reforçou seu argumento, sobre a exclusividade, afirmando que era

[...] reconhecido por Estadistas práticos, 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 País; e para que também deem garantias ao público, como pertencentes a certas famílias remediadas, e de consideráveis posses. Aliás os supranumerários baratearão, ou não terão seu justo preço, como em todos os gêneros, que entram 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 Silva Lisboa 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. 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. Por isso e

Infelizmente tem havido nas Províncias partidos dissidentes da Causa do Império Constitucional. Importa, pois, que os que devem influir nas classes menos instruídas, venham fazer estudos, e firmar o espírito do nosso sistema na Roma Americana. (BRASIL, ANNAES, 1823, p. 51).

O momento ainda era bastante tenso. Estar próximo do Rei significava também expor-se com mais facilidade a um cargo na magistratura. Dessa forma, o monarca honraria professores e estudantes com sua presença, observaria os melhores para os altos cargos públicos e excitaria os jovens estudantes, eliminando os indesejados. Chartier (2002), citando Norbert Elias (1897-1990) 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-lhes uma etiqueta que educaria essa elite letrada e ávida que, próxima da Corte, preparava-se para o poder.

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 aliás

a Constituição estabeleça Juizes de fato, 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.

Lisboa reconhecia a necessidade do aumento do número de Universidades em todo o país, mas reconhecia, também, a incapacidade do Tesouro Imperial de mantê-las. Não havia impedimento para que se criassem outras Universidades nas províncias, desde que cada uma as mantivessem em suas necessidades. Para Cristiano Ferronato (2006), lembrando o historiador José Honório Rodrigues (1913-1987), “[...] 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 o debate da necessidade diante da realidade. Necessidade de constituir uma nação diante da realidade do 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 que 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).

1.3.3 Constituição Política, Constituição Moral

As tensões entre a Assembleia Constituinte e o Imperador levaram o segundo à dissolvê-la. Acusado por José Bonifácio de conspirar para a dissolução da Assembleia Constituinte, o deputado José da Silva Lis-

boa não foi chamado para escrever a Constituição do Império. Porém, lá estavam os homens com quem dialogou desde que chegou à Corte. 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 a fez. 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 lista de direitos e deveres dos cidadãos. Dentre eles, no Artigo 179, a única menção à instrução como um direito do cidadão, no inciso:

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

XXXIII. Colégios, e Universidade, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes (BRASIL, 1824, p.85).

A Constituição política do Império estava pronta. Entregue ao Imperador em 11 de dezembro de 1823, foi outorgada em 25 de março de 1824. 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 um público testemunho do apreço que faz do seu mérito literário: Há por bem aceitar Benignamente a Obra intitulada – *Constituição Moral, e Deveres do Cidadão* – que dedicou ao Mesmo Augusto Senhor, e permitir que ela seja impressa à custa do Estado, [...]. Palácio do Rio de Janeiro em 8 de Janeiro de 1825. – Estevão Ribeiro de Rezende (DIÁRIO FLUMINENSE, 1825, p. 41, grifo nosso).

Assim, na sua *Constituição Moral e Deveres do Cidadão* (1824), Silva Lisboa expôs seus argumentos sobre a moral. Lembrando autores

iluministas, fez 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.

A obra, em seu aspecto didático e pedagógico, é um manual do cidadão que o Império requeria. Lá, Silva Lisboa expõe não apenas a sua visão de mundo, mas de maneira prescritiva faz da sua obra um verdadeiro manual com as regras morais necessárias para o que ele considerava um novo homem. É uma versão adulta do seu catecismo liberal.

1.3.4 Barão e visconde de Cairu, Senador do Império

Passada a crise de autoridade e outorgada a Constituição em 1825, D. Pedro I busca a normalidade institucional do Estado. Definidos os poderes e instituído o Poder Moderador, considerado, para o bem e para o mal, o máximo guardião da Constituição, era preciso instalar os demais poderes e organizar o Estado. Assim, o Imperador manda organizar as eleições para a composição da Assembleia Geral.

Lançam-se candidatos em todas as províncias. Para a Câmara bastava a maioria de votos para se compor a bancada provincial, enquanto que para o Senado Imperial, além do voto, era necessária a escolha do Imperador. Se D. Pedro I tinha a prerrogativa de escolher numa lista, então qual a necessidade de uma eleição para compor o Senado do Império? Nenhuma. 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.

As eleições para o Senado não foram um teste de fogo para o Imperador naquele momento. As eleições da Câmara dos Deputados sim, pois o Imperador não teria nenhum controle direto na escolha das províncias. Como o Grande Eleitor do Império, D. Pedro I não teve muita dificuldade em compor o Senado Imperial. Bastava observar a Câmara e escolher um parlamento que lhe garantisse a unidade do Império e o respeito pela sua imperial pessoa. Todos os homens nas condições expostas na lei e, principalmente, aqueles que prestaram relevantes serviços à pátria estavam listados nas atas de votação. Os Anais do Senado trazem o decreto com a nomeação dos cinquenta senadores, assinado pelo Imperador, nos seguintes dizeres: “Relação dos Senadores *eleitos* por Sua Majestade o Imperador à que se refere o Decreto desta data” (BRASIL, 1827, p. XI, grifo nosso). O visconde de Cairu foi eleito Senador do Império.

Em seu aniversário, a 12 de outubro de 1825, o Imperador nobilitou com o baronato alguns Senadores que ainda não possuíam títulos de nobreza. Elevou outros na hierarquia e concedeu também títulos de outras ordens. Era uma demonstração de gratidão e reconhecimento àquela elite que construiu o Império. José da Silva Lisboa recebeu o título de barão de Cairu e - a Comenda da Ordem de Cristo (DIÁRIO FLUMINENSE, 1825, p. 350). No ano seguinte, foi agraciado com o título de visconde com grandeza, e Conselheiro do Império.

Na Coleção de Leis do Império encontramos a ação do barão e visconde de Cairu como Inspetor dos Estabelecimentos Literários, criando as cadeiras de primeiras letras na “[...] vila de São João da Barra” (BRASIL, LEIS, 1891, p. 70), na “[...] freguesia de S. Miguel de Cotegipe, Província da Bahia” (BRASIL, LEIS, 1891, p. 163), na “[...] freguesia de S. Felipe, termo de Maragogipe, Província da Bahia” (BRASIL, LEIS, 1891, 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, 1891, p. 5). Não encontramos na documentação analisada, como nos anteriores, a assinatura do visconde de Cairu.

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, num 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 de Estudos, agora ligado ao Ministério e Secretaria dos Negócios do Império. A primeira legislatura do Senado do Império examinou o projeto de lei das Escolas de Primeiras Letras, vindo da Câmara dos Deputados. Não encontramos nos acervos pesquisados o parecer da Comissão de Instrução Pública e Negócios Eclesiásticos, da qual participava Cairu, acerca do assunto.

Pareceu-nos que o Senado não discutiu a lei das Escolas de Primeiras Letras 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 seguiu, 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. Contudo, a Assembleia não respondia à altura, nem ao Imperador, nem ao povo.

1.3.5 “Homens ferozes, sem moral, sem religião e sem instrução alguma”

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 agitava nas revoltas provinciais, acreditando que com a Abdicação de D. Pedro I havia chegado o momento de o país ser entregue aos brasileiros. Na descrição de Ilmar Rohloff de Mattos (1987), não foram momentos muito fáceis para a acomodação dos interesses em jogo.

Uma sociedade violenta e excludente se consolidava. De um lado, a Casa Senhorial lutava para manter a independência do país, mas se dividia quanto à 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 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” (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 escravos, ex-escravos alforriados, mulatos e brancos pobres, mas também comerciantes de retalho e pequenos arrendatários. 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, promovendo 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 do visconde de Cairu ainda estavam prontos. Toda essa violência refletia na concepção de escola. Nos periódicos da época 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: *A Nova Luz Brasileira* era o jornal do liberal exaltado Ezequiel Corrêa dos Santos (1801-1864), o único em que localizamos um plano de educação: conservador, racista, sem nenhuma novidade educacional.

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

O Compilador *Constitucional Político e Litterario Brasiliense*, em seu número 8, de 23 de fevereiro de 1822, nos ajuda a construir o panorama da educação à época da Independência. Começa por elogiá-la, remete à dificuldade de os 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. Onde se conclui que

[...] se lançarmos as vistas ás Aulas de Primeiras Letras, onde recebe instrução a maior parte do Povo não achamos mais, que confusão, gritaria, e vadiação entre os rapazes; os quais *em cinco ou sete anos* ali empregados, quase nada aprendem, menos no ramo de toda a casta de travessura, de que eles são susceptíveis (COMPILADOR..., 1822, p. 6-7)

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.

Como Diretor de Estudos e Inspetor 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. 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 Lisboa, Visconde de Cairu, Senador do Império, do Conselho de S. M. I., Comendador das Ordens de Cristo, e do Cruzeiro etc. Atesto que exercendo

o emprego de Diretor dos Estudos, e Inspetor geral dos Estabelecimentos Literários, recebendo ordem do Ministro e Secretário d’Estado dos Negócios do Império para proceder a exame de um Candidato que pretendia ser provido na Cadeira de língua Francesa na Cidade de S. Paulo [...] Em fé do que, por me ser esta pedida, lhe passei [o atestado]de minha letra, e sinal. Rio de Janeiro, 19 de julho de 1834 – (Assignado) Visconde de Cairu (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 suma instrução, de sumo talento e estudo; fez valiosos serviços ao país” (O CHRONISTA, 1838, p. 4); *A Revista Guanabara*, ao anunciar uma publicação póstuma de Cairu – *Da liberdade do trabalho*, em 1850 - anuncia que “[...] os leitores deste Jornal verão no próximo número essa produção do nosso sábio e benemérito compatriota” (GUANABARA, 1850, p. 40); o *Monitor Campista*, de Campos dos Goitacazes que tanto o atacou anuncia-o como o “[...] Sábio visconde de Cairu” (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 imortal luzeiro do Brasil, o Exmo. Sr. Visconde de Cairu, esse Gênio universal, esse sábio, reconhecido como tal, de que o Brasil se ufana” (O SETE D’ABRIL, 1838, p. 1).

No encerramento desse primeiro capítulo já podemos dizer que José da Silva Lisboa foi um homem que percorreu todos aqueles espaços que lhe foram possíveis percorrer, rompendo barreiras sociais, fazendo valer seu talento e suas amizades. Sua vida foi uma constante atividade pública e política, intervindo fortemente na Constituição do Estado e na instituição daqueles organismos que visam à 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, as defesas da conciliação, da Constituição e da restauração, é visto até hoje como um reacionário e conservador.

O que pretendemos desenvolver no segundo capítulo desse livro é a análise de uma das produções do visconde de Cairu que, ao olhar para essa sociedade, nessa visão compartilhada pela imprensa e o parlamento da época, a vê à beira de um abismo moral, social e político. É preciso, novamente, salvar essa gente. É preciso construir uma Nação. Partindo dos meninos, partindo da escola.

2. CAIRU E A “ESCOLA BRASILEIRA PARA TODAS AS CLASSES”

No primeiro capítulo, mostramos a 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 à 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, também, 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 segundo 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 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 desta obra especificamente. Para isso, tentamos analisá-la, buscando identificar o arcabouço de educação moral proposto à mocidade brasileira.

Esse capítulo se apresenta organizado em quatro seções. Nelas, pretendemos discutir o projeto civilizacional do visconde de Cairu, tentando apontar em uma outra obra as bases para tal. Logo depois, discutiremos a obra *Escola Brasileira* em sua materialidade, como obra 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 da obra dele.

Organizado o Estado, instituiu-se os seus mecanismos de reprodução, o que deveria ser constante movimento, resultado da dinâmica social, 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 limitou-se à monocultura, o que exigiu um poder e uma autoridade centraliza-

dos 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, 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; 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 restrita, atingia ao máximo de pessoas na cidade; a Religião Católica Apostólica Romana com suas escolas e púlpitos; e, por fim, a escola de que precisava ser reinventada para atender a necessidade de criar e fortalecer um vínculo cultural que justificasse a existência dos brasileiros.

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. 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 projeto 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, de língua portuguesa,

pertencente ao Império do Brasil. Bastava! Não era preciso ascender à cidadania que era oferecida apenas à Boa Sociedade.

2.1 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, 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 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), Cairu o faz porque percebe a necessidade da assunção de um herói, modelo de homem capaz de governar e gerir o bem comum com as virtudes 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. Encontra esse homem em Gomes Freire de Andrade (1685-1763), capitão-general e governador da Capitania do Rio de Janeiro, de 1733 até a sua morte.

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, [...] 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, pedia 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.

Cairu poderia usar como referência a Gomes Freire a obra de Basílio de Gama (1740-1795), 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 e arte, sem os louvaminhas necessários de quem quer construir uma homenagem interesseira e interessada. O centro da homenagem de Basílio da Gama é o ato e não o homem. 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 (1829-1877) do que do pré-romântico visconde de Cairu. Cairu 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. 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 encontra já um plano de obra bem construído.

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 Pedro Meira Monteiro (2004), lá estão as 15 máximas cristãs, políticas e militares (MONTEIRO, 2004, p.47-66) que fazem o novo súdito. Citando os *Júbilos da América*, Cairu declara que “[...] aqui só transcreeverei as Máximas de que aí se fez o comentário; e depois alguns Sonetos, para dar ideia do espirito católico, patriótico, e literário, dessa memorável época” (CAIRU, 1825, p. iv).

Entre uma e outra máxima, 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, Cairu encontra o herói, pois “[...] louvando-se os bons, orientam-se os jovens” (MONTEIRO, 2004, p. 48).

Para Magalhães (2012), é aqui que aproximamos o poeta José da Silva Lisboa, de *Flores Celestes* (1807), 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 Cairu vem do herói europeu cristão, branco, nobre e não do índio e da natureza idílica de nossos arcades. Só o primeiro era capaz de civilização. A má literatura da Academia dos Seletos era mais moralizante e instrutiva na medida em que, para Cairu, 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), discípulo de Adam Smith, logo na introdução do livro *Escola Brasileira*, Cairu busca justificar a necessidade da educação para todas as classes e a obrigação do Estado para com as classes ínfimas que não detêm aquelas condições ideais para adquiri-la. Assim...

É claramente do interesse das altas Ordens do Estado auxiliar a cultivação dos espíritos das classes inferiores do povo. Certo grau de instrução e inteligência sobre as boas ou más consequências das diferentes ações e condutas, é necessário para lhes dar motivos de praticarem a virtude, e se apartarem de perpetração de crimes. Certamente é da maior importância ao Público, que as pessoas de tais classes sejam industriosas, sóbrias, honestas, fieis, afetuosas, e de consciência em seus negócios diários, pacíficos nas suas maneiras, e aborrecedoras de tumulto e desordem. Como se pode esperar que elas perseverem em seus deveres, não tendo adquirido hábitos de observação e reflexão; não se lhes tendo ensinado a dar valor ao bom caráter, e bom nome; nem habilitado a descobrir que a conduta reta é não menos conducente ao seu próprio interesse, que ao interesse dos outros. Para fazer os indivíduos úteis 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 [...] (MILLAR apud CAIRU, 1827a, p. 22-24).

Essa 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.

2.2 O livro *Escola Brasileira*: obra e objeto

Começemos nossa tarefa pelo óbvio: a coisa e o nome, ou seja, o objeto e o título do 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 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.

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. Quando 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, envolvendo-lhe o seu caráter de obra transformado em objeto. Um livro na estante é um objeto. Nas mãos de um leitor é uma obra.

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. O que nos in-

teressa 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 deste 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 a obra 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 de seu lugar. Tentar reproduzir o livro, hoje, só teria algum valor enquanto objeto de análise para entendermos a sociedade brasileira daquele tempo e de hoje. 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.

A obra compõe-se de dois volumes: *Escola brasileira ou instrução util a todas as classes exthraida 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, o que significa dizer que eram feitos para o transporte à mão, destinados à leitura diária dos mestres e dos meninos. Foi, possivelmente, fabricado em brochura de 20 cm, impresso com tipos *Elzevir*, em corpo 8/10, em papel *Bufon* 75g.

A essa época, os jornais traziam uma profusão de anúncios dos livros do visconde de Cairu. Vale pensar na proximidade com os editores desses jornais, no fato de ter sido diretor da Impressão Régia, mas, tam-

bém, 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. São sintomas de que já existia uma aposta editorial nos livros de Cairu.

A obra segue sua trajetória. 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.

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 do visconde de Cairu trazia a principal característica dos professores: a intencionalidade pedagógica de quem deseja produzir um futuro diferente. Toda a sua obra, talvez excetuando aquela 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 nos hábitos 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.

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 (1748-1832), Cairu acredita na força do sis-

tema educacional e da escola na conformação das novas gerações. A produção de um suplemento facilitador da aprendizagem, guiado pelo conhecimento do professor, o autor 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 explica 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). A obra de Cairu foi produzida 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. Foi considerado o primeiro livro didático escrito no Brasil, e tinha 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.

Enquanto suporte, carregado de uma função ideológica, devemos pensar a destinação de cada livro construído, pensando no seu leitor final. Os livros deveriam e devem ter uma certa manuseabilidade para que atinjam seus objetivos. Dessa forma, ganham nome e capa. Nomes não apenas para identificá-los, mas também um indicativo de suas intenções. Também, no livro didático, em seu miolo, “[...] 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” (BITTENCOURT, 2004, p. 479). É o lugar do convencimento, das primeiras e segundas intenções, nem sempre explícitas na obra.

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 que, para o autor, a

sua sinceridade é à prova de tudo, de todos e do tempo. As desculpas e as alegações necessárias para o convencimento do leitor são as mais variadas. O volume I da *Escola Brasileira* traz os pré-textos de toda a obra. O volume II traz um apêndice ao volume I e as partes II e III seguida dos apêndices às partes II e III. Todas as partes e apêndices podem ser lidas de forma autônoma.

Logo após o frontispício do livro, segue-se a dedicatória do mesmo a alguma autoridade. Nesse caso, a dedicatória foi para D. Pedro I. Segundo Delmas (2008), as dedicatórias seguem o ritmo da política e, em geral, elogiam o soberano. O visconde de Cairu não se furta à regra; anuncia o que vem acontecendo na sociedade e a sua preocupação com a subversão do Altar e do Trono, bem como a introdução de maus livros. Essa má literatura nas mãos dos meninos acabaria por degenerar toda uma geração. Portanto, era preciso fazer algo melhor: melhor escrito, melhor inspirado. O livro foi dedicado “[...] ao mui alto e poderoso senhor D. Pedro I. Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil” (CAIRU, 1827a, Dedicatória). Aqui apresenta-se a motivação da obra: “[...] exterminar dela [a Terra de Santa Cruz] o contagio do século” (CAIRU, 1827a, Dedicatória); o método a ser aplicado: a “[...] instrução e fortalecimento dos meninos logo nas primeiras letras” (CAIRU, 1827a, Dedicatória); a adequação à idade: não “[...] excederam à compreensão dos meninos” (CAIRU, 1827a, Dedicatória). E, por fim, “[...] suplico por tanto a Vossa Majestade Imperial a Mercê da Permissão de dedicar à Sua Augusta Pessoa este esforço do meu desejo de contribuir para a sólida e ortodoxa Instrução Nacional” (CAIRU, 1827a, Dedicatória). A súplica era resultante da certeza de que algo bom – que agrada ao rei – foi produzido e merece a permissão para a sua publicação e para o seu espalhamento pelo Império. Foi mais um gesto de humildade do fiel vassalo que, a serviço do Rei, pretende salvar a Nação.

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 conduta” (CAIRU, 1827a, 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” (CAIRU, 1827a, 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” (CAIRU, 1827a, p. VII), fatos e males que se mantêm porque os homens são contrários “[...] à lei do Trabalho, paz e benevolência” (CAIRU, 1827a, p. VII).

Logo após, apresenta as autoridades que “[...] dão apologia à presente seleta” (CAIRU, 1827a, 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” (CAIRU, 1827a, 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 à 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, conclamar os ricos do

país a contribuir. No “Parenético aos Cidadãos Opulentos”, uma exortação moral à elite brasileira, esclarece que a instrução do povo

[...] é 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 País; visto que as rendas do Tesouro Nacional dificilmente podem satisfazer todos os Votos dos precisos Estabelecimentos Literários” (CAIRU, 1827a, p. 15).

Como cabeça do corpo político, o Imperador já executou a sua parte garantindo, constitucionalmente, uma liberal educação para todos. Porém, o entendimento da expressão liberal, nesse momento, refere-se à liberdade de buscar o conhecimento, não do Estado ofertá-lo, na medida em que ainda não se falava em obrigatoriedade. 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 Isaias, 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-á destas cousas, e *ela se converterá ao Senhor*; e todos os diferentes povos das Nações renderão adorações em sua presença (CAIRU, 1827a, 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 ele com mão forte *me deu a instrução* de que não fosse pelo caminho destes Povos [...] Eis aqui

estou, e os *meus meninos* que o Senhor me deu para servirem de sinal, e portento” (CAIRU, 1827a, p. 27). São, portanto, os meninos o sinal de novos tempos.

Quanto aos métodos de ensino, “[...] recomendo 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 corporais” (CAIRU, 1827a, p. 29). 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 *Catecismo* (que devem saber de cor), pelo exercício das Leituras diárias desta *Coleção*, em breve tempo os meninos e meninas terão destreza em ler qualquer impresso, aprendendo também logo com pureza a Linguagem Pátria” (CAIRU, 1827a, p. 33-34). E, cuidado com escritores maus: “Raça de Víboras! Como podeis falar cousas boas, sendo maus” (CAIRU, 1827a, 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 falazes sofismas, segundo a tradição dos homens, segundo os elementos do Mundo, e não segundo Cristo” (CAIRU, 1827a, p. 39). Mestres devem aprender que a mansidão e a humildade são virtudes “[...] necessárias à paz e subordinação do estado civil” (CAIRU, 1827a, p. 41), pois deles “[...] depende a *formação do caráter dos meninos*, pela benignidade do ensino e bom exemplo de obediência às Autoridades” (CAIRU, 1827a, p. 41, grifos do autor). Elogia o fato de já não se ver tantos castigos “[...] onde os inocentes estremeciam” (CAIRU, 1827a, p. 41) 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, única e puramente, esta Religião [Católica, Apostólica, Romana] (CAIRU, 1827a, p. 45). Não outra religião. Não nenhuma religião.

A Parte II dedica-se à Instrução Econômica e a Parte III à Instrução Moral. Nelas, o visconde de Cairu limita-se a escolher 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: “Ele as estabeleceu para subsistirem por todos os séculos: Ele *lhes prescreveu a sua ordem*, que não há de deixar de se cumprir” (CAIRU, 1827a, 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 dos itálicos provocando um grifo naquilo que pretende afirmar e confirmar. Quando o trecho bíblico merece um comentário, as notas de rodapé são utilizadas para melhor esclarecer o seu pensamento. Os títulos introduzem e induzem o leitor no pensamento do visconde de Cairu, mas o rodapé era a opinião clara e objetiva. Apesar disso, o visconde não abre mão da possibilidade de recontar a Bíblia. O nosso objetivo específico proposto é perceber como foi realizado esta tarefa educativa.

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 delas. 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 *Repúblico*, 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 Império, que declarou a Religião Católica, Apostólica, Romana, a Religião do Estado. Ela também é conforme a Lei de 15 de Outubro de

1827, que reformou ao ensino Público das Primeiras Letras, determinando no §VI que os professores ensinem as doutrinas da Moral Cristã, e os princípios de Religião Católica, proporcionando os a compreensão dos discípulos (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 o livro como “[...] subsidio aos educadores” (O REPÚBLICO, 1832 p. 3).

Era natural que a Província da Bahia adotasse o exemplar 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. O *Correio Mercantil* da Bahia apresenta, em 1841, na sua seção de anúncios “A ESCOLA BRASILEIRA”, do Visconde de Cairu, feita para educação da mocidade, obra útil a todas as classes, e para perfeito ensino da religião, economia e moral de qualquer indivíduo [...] (CORREIO MERCANTIL DA BAHIA, 1841, p.3).

A Tipografia do *Correio Mercantil* anuncia a obra em “[...] tipos inteiramente novos, bom papel e corretíssima [grafia]” (CORREIO MERCANTIL DA BAHIA, 1841, p.3), além de anunciar que a mesma se encontrava à venda no “[...] Corpo Santo; nas [duas] livrarias do Sr. Pogeti [...] e na do Sr. Martin” (CORREIO MERCANTIL DA BAHIA, 1844, p. 4). Porém, esse anúncio traz uma novidade: a obra “[...] foi escolhida pela assembleia provincial desta província para uso das aulas primarias da mesma província” (CORREIO MERCANTIL DA BAHIA, 1844, p. 4) afirmando que o “[...] nome do seu autor dispensa qualquer elogio” (CORREIO MERCANTIL DA BAHIA, 1844, p. 4). 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 seleção 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 dois 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 público vender-se aquilo que se manda distribuir pelos escolares. Pede-se igualmente aos livreiros e donos de livrarias a quem os tais 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.

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 frequência 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 Brasileira, dada à luz pelo Exmo. Sr. Visconde de Cairu; 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 Cairu para uso das escolas, é recomen-

dável aos pais de família, não só pelos santos preceitos que nela se encontram, como pelo nome de seu ilustre autor (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 papéis 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, inseri-lo no conjunto da página a ser impressa.

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 extratos da Escola Brasileira do finado visconde de Cairu, e quer por estes, quer pelos da Bíblia habilmente coordenados, o livro torna-se um dos melhores para a educação religiosa” (CORREIO MERCANTIL DO RIO DE JANEIRO, 1868, p. 3). Estávamos, pois, há quarenta anos da primeira edição, o que para a época era possível considerar um livro longo.

2.3 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. 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 o princípio 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.

O título da obra que nos propomos analisar é *Escola Brasileira ou Instrução Útil a todas as classes extraída da Sagrada Escritura para uso da mocidade*. É um livro de 1827, e seu primeiro anúncio se dá na Gazeta do Brasil 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.

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. Está-se fundando uma Escola diferente de qualquer outro modelo que se via naquele momento. 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, principalmente. Em 22 de março de 1836, no fechamento das matrículas da Academia de Belas Artes da Corte, o diretor Felis Emilio Taunay dirigiu-se aos alunos conclamando: “[...] 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 privilégio a outras gerações?” (CORREIO OFFICIAL, 1836, p. 267, grifo nosso). Era o sinal da urgência.

Nos Annaes da Academia Imperial de Medicina, já se mencionava uma escola brasileira a partir das novas maneiras de promover o diagnóstico das doenças aqui existentes. O doutor José Pereira Rego (1816-1892), barão do Lavradio, “[...] distinto médico, filho da *escola brasileira*” (ANNAES BRASILIENSES DE MEDICINA, 1851, p. 274, grifo nosso), havia publicado excelente descrição da Corte 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 é necessário que todos os elementos de civilização subam a um nível mais alto; que a indústria progrida; que apareçam idealistas, que sejamos enfim uma nação com caráter 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.

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 escrito sobre a Educação: porém um perfeito Modelo da Instrução é 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 e solicita aos mais ilustrados que o complete, o complemente e o desenvolva pedagógica e materialmente, criando mais e novas escolas pelo Império afora, seguindo o modelo proposto.

Em que consiste a instrução útil anunciada? Ao folhearmos o livro percebemos que era uma obra de leitura para quem já soubesse ler. 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 é a Língua Universal dos povos, a liga comum dos homens” (CAIRU, 1827a, p. XII). Pessoas moralmente instruídas e corretas, embasando suas atitudes nas Sagradas Escrituras, considerado o “[...] livro da moral” (CAIRU, 1827a, p. XII) 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 nele os seus exemplos, as suas doutrinas, as suas lições” (CAIRU, 1827a, p. XII).

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 hobbesiana, egoica 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 Ciências humanas, olhamos para quem se levanta contra a Ciência de Deus, como um soberbo, que presume tudo saber, e ignora o que mais importa conhecer” (CAIRU, 1827a, 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.

Não havia outro caminho. Portanto, o desenho já estava traçado e seus objetivos dados. Mas, no Brasil, quem comporia “todas as classes” de que fala Cairu? Ou seja, a quem se destinaria o livro? Às “classes ínfimas”. 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.

Para o visconde de Cairu, 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 Cairu, 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” (CAIRU, 1827a, p. 32). O livro traz na sua intenção o reforço da fé e das virtudes católicas. São “[...] classes ferozes” (CAIRU, 1827a, p. 20) que precisam ser domadas, batizadas e ensinadas na doutrina do Império para que pudessem alcançar e usufruir de tudo aquilo que esta nova nação prometia. O sistema imaginado por Cairu deveria, pois, fazer com “[...] que as pessoas de tais classes sejam industriosas, sóbrias, honestas, fieis, afetuosas e de consciência em seus negócios diários, pacíficos nas suas maneiras, e aborrecedoras de tumulto e desordem” (CAIRU, 1827a, p. 20-21).

Foi dessa forma, negativa, que Cairu 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 Brasil a infelicidade de dividir o Povo em classes, tarde chegará a ventura de haver só uma, com são outras nações do Globo, que não precisam de adjutório estranho para aumentar a massa popular, como nós temos precisado de fazer cultivada, e habitável a vasta extensão do Brasil; não falo nos nossos Íncolas, para também não falar de seus opressores; e os não tratar como Mr. Arnaud tratou a um – o Selvagem da Europa – assim, excluídos aqueles, 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).

Nessa classificação, manter as pessoas na sua classe, imóvel e ordeiro, seguindo a hierarquia posta pelo jornal, era o objetivo final de qualquer projeto civilizatório. O redator do jornal não considera o índio, ínco-la, 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. Exce-tuando-se os brancos, as classes ínfimas, rudes, ferozes, referidas pelo visconde de Cairu são os demais. Aqueles que sobraram. O resto.

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 a fazer desaparecer um para sobreviver outro. Mas, para o visconde de Cairu, era necessário e inquestionável, pois “[...] seria desonra da Pátria o pôr-se em questão, se convém 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 qualidade moral e a fonte de inspiração para a mocidade.

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 apresenta modelos para todas as sortes, estados, e condições. Reis, Juizes, ricos, pobres, casados, pais, filhos, todos aí acham instruções excelentes sobre os seus deveres. É muito útil, e ao mesmo tempo, agradável, acostumar os jovens a decorar, e repetir muitos exemplos nesta matéria (CAIRU, 1827a, p. VIII).

As Escrituras Sagradas são a principal fonte, não apenas para o visconde de Cairu, mas para todos aqueles que acreditavam 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. “É só a Bíblia que instrui” (CAIRU, 1827a, p. XVI).

Mas não poderia ser qualquer Bíblia. 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 tradução aprovada e corrente do insigne teólogo P. Antonio Pereira de Figueiredo”, (CAIRU, 1827a, p. XVI), considerado um dos maiores latinistas europeus do século XVIII. Tomando os cuidados necessários a uma obra que entraria pelas casas das famílias e “[...] para evitar perigo de erro, e todas as classes serem seguras de que nesta Cartilha não se contém senão doutrina ortodoxa” (CAIRU, 1827a, p. XVI), 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.

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” (CAIRU, 1827a, 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 pode considerar para a economia particular e pública que a Sagrada Escritura” (CAIRU, 1827a, p. XI)? 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.

Preparado na Escola, com tal 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 é a Língua Universal dos povos, a liga comum dos homens, e a ESCRITURA SANTA é o LIVRO DA MORAL” (CAIRU, 1827a, 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, Católica, Apostólica, Romana” (CAIRU, 1827a, p. 182) e não na “[...] presunçosa razão de qualquer Leitor” (CAIRU, 1827a, p. 182).

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 gearismo 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, quase geral, moda o prescindir-se da Escritura em toda a Literatura” (CAIRU, 1827a, 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, para 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 nele os seus exemplos, as suas doutrinas, as suas lições” (CAIRU, 1827a, p. XII). Não era uma escola da religião, mas um Império, uma sociedade religiosa.

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 a 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. Entenda-se, de imediato, que a mocidade à 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 “[...] é 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. 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 um 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 é, antever o destino a que se propõe; inquirir porque derrota se pode chegar ao alvo; e escolher guia hábil e experimentada, que a conduza com segurança (CAIRU, 1827a, 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” (CAIRU, 1827a, 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.

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 católico 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 prompts e bem applicados; e para mim passar o resto dos dias na minha missão” (VIEIRA, *apud* CAIRU, 1832). Este era o desejo, também, de José da Silva Lisboa, o visconde de Cairu.

2.4 As bases para um edifício moral

Cairu não instituiu uma política educacional nem mesmo quando ocupou 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 uma política 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 uma política educacional, optou por escrevê-la em seus livros de 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 sólida e ortodoxa Instrução Nacional” (CAIRU, 1827a, DEDICATÓRIA). 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 um Código Moral ou uma regra. Ela já existia:

É fundamental princípio da Moral, que o Autor da Natureza estabeleceu essencial diferença entre *Virtude e Vício*; de sorte que não há pessoa, ainda entre as crianças, que já tenha algum lume de razão que não distin-

ga ação virtuosa da ação 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. 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 número dos libertos. Assim não faltarão ao Império trabalhadores subordinados, dóceis, de bons costumes, e hábitos de honesta e ativa indústria. Tal é a justa esperança da Nação Brasileira (CAIRU, 1827a, p. 5-6)!

A tríade Fé – “religiosa educação dos crioulos”, Liberdade – “ensino das primeiras letras do maior possível número dos libertos” - 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.

2.4.1 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. Assim, 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 Religião, como a fonte perfeita do conhecimento, é portadora de uma didática ideal para o Brasil, na visão de Cairu. Desse 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 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 quanto importante é a Escola:

[...]. 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 Católica*, deu 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 Trono de Deus” (FIGUEIREDO, 1821, p. 245)1 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 Católica*”, 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 ema-

na 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 deste Cântico” (CAIRU, 1827a, 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 ideia de que Deus é Espírito, e não Corpo, nem de figura humana” (CAIRU, 1827a, p. 15-16). 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 é muito necessário para não caírem em erros da idolatria dos povos gentios, ou de rude entendimento, que figurão a Deus com o feitio dos homens, e até com os seus vícios, e modos de obrar” (CAIRU, 1827a, 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 inteligência” (CAIRU, 1827a, p. 127) é superior a todo e qualquer animal presente na natureza, portanto “[...] quem chama *tolo* o seu próxi-

mo, o iguala à besta, e nisso lhe faz injúria atroz” (CAIRU, 1827a, p. 127). 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 com 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 autênticos da mais alta antiguidade provam a verdadeira *origem dos Cultos*, e desmentem as falsas doutrinas dos ímpios do século, com especialidade as dos infieis, que tem a impudência de até confundir o Culto Cristão com o *Culto do Sol*, de alguns povos rudes, que perderam a tradição patriarcal sobre a genuína adoração de Deus em *espírito e verdade*, que o nosso Salvador veio restaurar (CAIRU, 1827a, 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 ele, 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 *acorrupção da vida*” (CAIRU, 1827a, 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 (CAIRU, 1827a, 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 – Queda do Ímpio (CAIRU, 1827a, 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 uma chaga incurável, ao que sujeitava as Nações no seu furor; ao que cruelmente as perseguia (CAIRU, 1827a, p. 67-68).

Cairu interpreta o trecho da seguinte maneira: “Isto se tem realizado nos grandes Tiranos, e Conquistadores; e mui visivelmente se verificou neste século em *Napoleão* de luciferina soberba” (CAIRU, 1827a, 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 prepará-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 “[...] aquele homem, que meteu em confusão a terra, que fez estremecer os Reinos, que pôs o Mundo em solidão, e destruiu as suas Cidades” (CAIRU, 1827a, 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: “Ele faz sinais com os olhos, bate com o pé, fala

com os dedos” (CAIRU, 1827a, 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 sabê-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 Monarca e de *Hiran*, Rei dos Tiros, com quem ele fez um Tratado de Comércio que se acha no *Livro dos Reis* (CAIRU, 1827a, 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 os pontos cardeais. Assim, Sol Posto, poente, oeste: o lugar onde o sol se põe. Magalhães levanta a hipótese de que Cairu foi 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 manejou 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 ofertá-la aos meninos. Era preciso cuidar, ensinar e prevenir, pois “[...] a experiência de todos os séculos mostra que há homens que parecem dirigidos (se não animados) por diabos” (CAIRU, 1827a, 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 criá-lo “[...] deu-lhes discernimento e língua, olhos e ouvidos, e *espírito para cogitar*, e os encheu 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 “[...] criou neles a *Ciência do espírito*, e encheu de senso os seus corações, e *mostrou-lhes os males e os bens*” (CAIRU, 1827b, 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 um tivesse cuidado do seu próximo – *Ecles. XVII.*” (CAIRU, 1827b, 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 *espírito para cogitar*, é também fonte de bens, era preciso saber que “[...] todos os bens me vieram juntamente com ela [a inteligência], e inumeráveis riquezas pelas suas mãos [...] ela é mãe de todos estes bens” (CAIRU, 1827b, p.11). O domínio sobre a natureza é o que permite aos homens construir uma boa vida para si e os seus, uma 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 “Ele me deu a verdadeira ciência destas cousas que existem; para que saiba a disposição do globo da terra, e as *virtudes dos elementos*” (CAIRU, 1827b, 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 é, 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” (CAIRU, 1827b, 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

É mui instrutiva esta Lição. Da sabedoria dos Reis depende o melhor Sistema Econômico. O estudo da História Natural com especialidade convém aos Príncipes do Brasil, pela influência de seu exemplo na Mocidade, a fim de que se desvele em conhecer as imensas riquezas deste Grande Império (CAIRU, 1827b, 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 requisi-

tar 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 porrem-se em ridículo por Escritores, e até por Cômicos, os Médicos. Na Escritura Sagrada, ao contrário, sempre se trata com recomendação a Ciência do Curativo. Nas passagens transcritas se indica a sua divina origem, e se manda devidamente honrar aos seus Professores. Como se ignora o princípio da vida, não é de admirar a incerteza da Medicina; mas ainda mais admiráveis são os progressos que ela tem feito deste o seu rude estudo. Os que dedicam as suas vidas ao estudo da Arte de Curar (sendo vastíssimo cada um dos seus ramos) são grandes Benfeitores da Humanidade, e, de alguma sorte, parecem os Ministros do Autor da Vida. Que milhões de vidas tem eles salvado, só com as providencias que tem insinuado aos Governos para extermínio das epidemias, pestes, falsificações de artigos de subsistência (CAIRU, 1827b, 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, principalmente após as Reformas Pombalinas da Universidade de Coimbra que racionalizou o estudo da Medicina. 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” (CAIRU, 1827b, 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 instruir “[...] o seu povo e os frutos da sua sabedoria serão fieis [...] adquirirá para si honras entre o Povo, e o seu nome viverá eternamente” (CAIRU, 1827b, 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.

2.4.2 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” (CAIRU, 1827b, 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. 19, argumentava que “[...] o Sistema Colonial era sistema de escravidão e ignorância. Graças ao Céu! 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, quiçá em todos os níveis que promovessem aqui as luzes necessárias ao país. Lição a ser aprendida:

O Livro do Êxodo contém a circunstanciada História do Resgate do oprimido Povo de Israel, que Deus, por intermeio de Moisés, fez, à força de pragas, sair do Egito, que ali se denomina *Casa da Escravidão*. As passagens transcritas bastam para mostrar o quanto Deus 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 instrução é o *amor de Deus*; e o amor de Deus é a guarda de suas leis; e a guarda de suas leis é a consumação da incorrupção, e a incorrupção faz ser próximo a Deus” (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 se torna 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 Cairu anunciava que “O Poder Soberano sobre uma terra está na mão de Deus; e ele é o que a seu tempo suscitará um 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. A fórmula hobbesiana do direito divino de que somente o Autor da vida pode conferir autoridade a outrem, no caso o príncipe.

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 uma virtude a outra virtude*” (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 inteligência na observância da Lei Universal, dirá, - *eis um povo instruído e inteligente!* – Deut. IV 6” (CAIRU, 1827b, p. 30). O desejo de Cairu em relação à 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 degenera, como resultado do seu mau 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 Deus 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 provêm de Deus, devem fixar-se no espírito dos meninos. Embora digam os infieis do século, que o homem só será rico e feliz pela sua indústria; é verdade pratica, de que não duvidam ainda os rústicos, que, não obstante o seu trabalho assíduo, e regular do campo, há os que chamam bons ou maus anos; e que o homem planta, mas só Deus dá o crescimento e fruto (CAIRU, 1827a, p. 37-38).

Cairu 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 Deus é grande, e forte no seu poder, estando vendo a todos sem intromissão. Os olhos do Senhor estão sobre

os que o temem; e ele mesmo conhece todas as obras dos homens. Ele a ninguém mandou obrar impiamente, e a ninguém deu espaço de pecar. Ele não fez gosto de ter uma multidão de filhos inúteis. – Sap. XV, 14 (CAIRU, 1827a, 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: “[...] Deus deu aos homens, quando chegam ao *uso da razão, o atributo da liberdade, ou o livre arbítrio*, para que suas obras tivessem mérito ou demérito, e em consequência, prêmio, ou castigo, sendo conformes, ou contrárias, à Lei de Deus” (CAIRU, 1827a, 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*” (CAIRU, 1827a, 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 recebê-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; eles não trabalham, nem fiam, digo-vos mais que nem *Salomão em toda a sua glória* se cobriu jamais como um destes” (CAIRU, 1827a, 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 infiéis têm feito cavilações sobre esta doutrina, dizendo, que ela favorece a preguiça, e a falsa confiança em Deus. O nosso Salvador repreendeu a ociosidade, arguindo aos jornaleiros de Jerusalém que estavam parados na cidade – *Para que estais todo o dia ociosos?* Eles lhe responderam – *ninguém nos dá trabalho*. A doutrina de Cristo se entende contra os azafamados em busca de riqueza sem confiança na Divina Providencia, como se vivessem só da própria indústria, cheios de ânsias, e aflições que a si causam. Se os homens inquirissem o Reino de Deus, e praticassem a sua justiça, isto é, se bem conhecessem e observassem a LEI DO CREADOR, cooperariam todos em paz, amizade, e mútua ajuda, para se fazerem os *trabalhos necessários* a produzir e colher os *bens da vida*, e o resultado seria geral abundancia, e beneficência (CAIRU, 1827a, p.97).

Era um raciocínio sutil que se oferecia 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 ânsias, e aflições que a si causam” (CAIRU, 1827a, p.97) 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 maus. Ainda os *bons trabalhos* são produtivos em proporção da sabedoria com que são dirigidos” (CAIRU, 1827b, 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 coisas convém a todos, nem a toda alma agrada o exercício das mesmas coisas” (CAIRU, 1827b, 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. E vice-versa. 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 inteligência com que dividem e dirigem seus trabalhos na geral indústria” (CAIRU, 1827b, 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 o 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 um Doutor adquire-se no tempo do ócio” (CAIRU, 1827b, p. 23). Cairu passa a discutir as con-

dições 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 mecânica, do Campo, Cidade, e Mar, e em consequência não há muita riqueza dos seus produtos, e muito descanso para mais ou menos indivíduos poderem ser mantidos por esta riqueza, sem exercerem trabalhos braçais, não podem haver pessoas que se apliquem aos estudos das Letras e das Ciências, para serem Doutores. É, portanto, impossível haver muitos Sábios em país pobre, ainda que populoso (CAIRU, 1827b, p. 24).

A sentença era fatal. Vamos repeti-la: “É, portanto impossível haver muitos Sábios em país pobre, ainda que populoso” (CAIRU, 1827b, p. 24). 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 impor-

tantes 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*” (CAIRU, 1827b, 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 ativa em adquirir bens da vida, é pouco produtiva nos Estados, em que não há sabedoria no Governo, e nos empreendedores de obras, para a reta direção dos trabalhos, e ajuda de máquinas com que se aproveitarem das forças da Natureza (CAIRU, 1827b, 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 atividade e constância do trabalho

de huns compensam ou diminuem os males da inobservância da mesma Lei em outros, e a indústria geral multiplique ou facilite os bens da Sociedade, acumulando-se de umas para outras gerações. Isso bem verifica o que disse o Apostolo das Gentes [São Paulo]. *Ninguém vive nem morre para si só* (CAIRU, 1827b, 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 “[...] é como o que mata o seu próximo” (CAIRU, 1827b, 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 falam-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 própria*” (CAIRU, 1827b, 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*” (CAIRU, 1827b, 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 “[...] é na escritura chamado o Pai dos crentes. Vê-se, pois, que a riqueza é compatível com a virtude, sendo bem adquirida, e bem usada” (CAIRU, 1827b, 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 Fato deve ser Perpétuo Memorial aos Imperadores do Brasil. O Rei da Inglaterra, que se pode intitular o *Hiram do Século*, por ser o maior Promotor do Comércio de seu País, foi o Primeiro Soberano da Europa, que não só reconheceu, mas também, por Tratado com o Rei de Portugal, foi o Mediador para este reconhecer a Independência do Império do Brasil. Convém, pois, que no Conselho Imperial se tenha sempre à vista a *Lição de Salomão* = NÃO DEIXES O TEU AMIGO, NEM O AMIGO DE TEU PAI (CAIRU, 1827b, 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 as 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: Inteligência – Alegria – Subsistência – Descanso – Paz - Esperança. Não faltarão o trabalho necessário, e o progresso da riqueza, e população, onde estas causas cooperarem” (CAIRU, 1827b, 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.

2.4.3 Ordem: Desordem, Degeneração e Regeneração

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: Ele lhes *prescreveu a sua ordem*, que não há de deixar de se cumprir” (CAIRU, 1827a, 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 valori-

zar 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 número de bons Cônjuges, 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.

Não à toa, encontramos nesta pesquisa várias menções ao casamento dos escravos. Refletindo a sociedade da época, 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 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). Cairu, assim, se posiciona no seu catecismo:

O excesso de População é um dos maiores males das Nações, especialmente se nelas há leis iníquas, que proíbem a *emigração*, estancam as fontes da riqueza em poucos proprietários, e não facilitam os empregos do povo, e a circulação dos produtos do trabalho. Em tais 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 Escritura se argui o mau 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. 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 de expostos 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, assinando 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 anos muitos milhares de Africanos, para serem escravos n’América” (CAIRU, 1827a, p. 43). 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” (CAIRU, 1827a, 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*” (CAIRU, 1827a, 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 Salva-

dor respeitava as ordens civis, que constituem em toda a Nação culta a *aristocracia do país*” (CAIRU, 1827a, 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 *Maus Governos*; porém tem-se menos advertidos, que as maiores calamidades das Nações têm mais procedido dos *Maus Legisladores* (CAIRU, 1827b, p. 68). Aqui estava o problema da má governança. Más leis preparadas por maus legisladores eram 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 Tiranos dos Povos só podem fazer injustiças temporárias; mas os Legisladores de *Leis iníquas* cometem injustiças perpetuas, arrogando o que dizem ser *Império das Leis*. Especialmente a Legislação Econômica e Política dos Estados é a que contem mais enormes injustiças, autorizando o *Despotismo Legal*, o pior de todos na sociedade civil, pela extremosa dificuldade de seu extermínio.

Passa em provérbio o *Código de Draco*, antigo Legislador da Grécia, cujas Leis se diziam *escritas com sangue*. Há Códigos Criminais, Comerciais, e Financeiros, que são não menos sanguinários (CAIRU, 1827b, p. 68).

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 iníquas 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 Político, destacado por Cairu, todas as outras árvores recusam o fardo de governar, exceto o espinheiro:

Este *Apólogo*, o mais conhecido é boa Lição econômica e política para o Povo saber, que quando se não contenta com hereditário Governo pacífico, moderado, e que dá a abundância dos bens da vida, vem por fim a cair em usurpado e perpétuo governo despótico. Tal é a experiência de todos os séculos e países; e isso bem o Político Historiador do Império Romano – *Tácito* – *Postea provenere Dominationes; et apud quos dom populos eternum mansere* (CAIRU, 1827b, p. 77).

Na sua Instrução Moral, cita: “Submetei-vos pois por amor de Deus toda a Autoridade estabelecida” (CAIRU, 1827b, p. 144), e acrescenta em sua nota de rodapé: “O texto da *Vulgata é omni humanae creaturae*: é evidente que aqui se entendam – Estabelecimento de Governo Político, que é obra dos homens para a reta ordem civil” (CAIRU, 1827b, p. 144). O horror que Cairu desenvolvia por qualquer abalo nas esferas do Governo levava-o a ensinar e incentivar nos meninos o respeito a toda e qualquer 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.

Cairu acreditava que a autoridade moral necessária para a construção de uma sociedade encontra-se na Bíblia Sagrada. Assim a Fé torna-se a base de qualquer conhecimento e por consequência, de qualquer civilização. A Liberdade, 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.

Por isso, o livro *Escola Brasileira* tornou-se 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. A despeito das lutas populares pela educação no país, outros viés e outros olhares, o modelo de sociedade, conservadora e autoritária, que o livro sustentou ainda encontra ecos na sociedade do presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que tentamos buscar neste 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?

Cairu era um homem do Antigo Regime, nessa fase de transição para um mundo moderno. Liberal, afeto às Luzes. 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. Preparado na filosofia racional-liberal, 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 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.

Era um homem de fé. Mas também um homem das Luzes. Como conciliar características antagônicas? Fazendo com que a fé encontrasse a economia e, assim, o economista se encontra com o moralista. Ao trazer para o contexto colonial ideias de um capitalismo em começo de acelerada pulsação nos dá provas de sua condição exponencial naquele contexto, na medida em que mais do que uma adaptação de ideias, faz uma adequação ao contexto, colocado pela necessidade de desconstrução do exclusivo colonial, sem perder as vantagens do centralismo autoritário na figura do rei.

A manutenção da máquina mercantil e do patrimônio real 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. 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.

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. 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. 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. 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. Surge assim o escritor conservador, avesso a qualquer movimentação da sociedade, 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. Essa sociedade violenta que se agitava no Primeiro Reinado requisitou do Estado uma mão forte que pudesse conter a todos, inclusive 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. 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. 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.

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. A utilidade pedagógica dos *Júbilos da*

América já tinha sido demonstrada aos adultos na *Constituição Moral e Deveres do Cidadão* (1824). Ali estava 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 auto encomenda que reflete o momento da discussão acerca da educação no Brasil. Obrigava-se a ler a *Constituição do Império* e a *Bíblia Sagrada*, porém com linguajar ao alcance dos meninos. O visconde de Cairu simplifica o linguajar da *Bíblia* em um texto acessível aos meninos.

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?

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.

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.

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 gover-

no 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

ANNAES BRASILIENSES DE MEDICINA. Rio de Janeiro: Academia Imperial de Medicina, n°. 12, vol. 6, ano 6, set. 1851. (26 p).

COMPILADOR CONSTITUCIONAL POLÍTICO, E LITTERARIO BRASILIENSE. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, n°. 8, 23fev. 1822.

CONCILIADOR DO REINO UNIDO (O). Rio de Janeiro: Impressão Regia, 1821 (67 p.).

CORREIO MERCANTIL DA BAHIA. Salvador, Bahia: Typographia do Correio Mercantil, Ano 8, n°. 241, 13nov 1841; Ano 11, n° 191, 09 set 1844.

CORREIO MERCANTIL DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Raphael José da Costa Junior e Comp., Ano 25, n° 194, 15jul 1868.

CORREIO OFFICIAL. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, nº 67, vol. 6, 24 mar 1836.

CHRONISTA (O). Rio de Janeiro: Typographia de J. do N. Filho, nº 210, 23 jul 1838.

DIÁRIO FLUMINENSE - IMPÉRIO DO BRASIL, Imprensa Régia, nº 11, 1825, vol. 5, p. 41; nº 87, 1825, vol. 6, p. 350; nº 112, 1827, vol. 10, p. 462.

DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Typographia do Diário, nº. 2, vol. 40, 3 ago 1824; nº. 13, vol. 10, 16 jan 1828; nº. 3, 4 maio 1836; nº. 9, 10 mar 1837; nº. 158, Ano 17, 18 jul 1838; nº. 83, Ano XXII, 12 abr 1843.

GUANABARA REVISTA MENSAL ARTÍSTICA, SCIENTÍFICA E LITERÁRIA. 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.).

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Constitucional de J. Villeneuve e Cia, nº 112, 24 maio. 1836.

MERCANTIL(O). Salvador, Bahia: Typographia de Manoel Lopes Velloso e Cia, Ano 2, nº.105, 10 maio. 1845.

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.

MONITOR CAMPISTA. Campos, RJ: Tipografia do Monitor Campista, nº 4, Ano 41, 8 jan 1878.

REPÚBLICO (O). Paraíba: Tipografia Municipal, nº. 178, 25 jul. 1832.

SABATINA FAMILIAR DOS AMIGOS DO BEM-COMMUM. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, nºs. 1-5. 1821-1822. 47 p.

SENTINELA DA LIBERDADE NA GUARITA DO QUARTEL GENERAL DE PIRAJÁ, HOJE PREZA NA QUARITA DE VILLEGAINON EM O RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Officina de Silva Porto & Cia e Typographia do Diario, nºs. 1-27. 5ago a 25 out. 1831. 125 p.

SETE D'ABRIL (O). Rio de Janeiro: Typographia Americana, nº 47, 8 jun. 1833; nº 53, 29 jun. 1833; nº 58, 16 jul. 1833; nº 60, 23 jul. 1833; nº 62, 30 jul. 1833; nº 66, 13 ago. 1833; nº 638, 23 nov. 1833; nº 610, 17 dez. 1833; nº 610, 17 dez. 1838.

VERDADE, (A). Rio de Janeiro: Typographia de Pedro Gueffier, nº 260, 31dez. 1833.

VOLANTIM (O). Rio de Janeiro: Typographia de Torres & Costa, nº. 44, 22 out. 1822; nº. 46, 24 out. 1822; nº. 47, 25 out. 1822.

b) Artigos, Dissertações, Livros e Teses

ARENDDT, Hannah. A crise da educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247.

BARRA, Sérgio Hamilton da Silva. **Ilustração e Memória**: a Impresão 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.

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.

BRASIL. **Annaes da Assembleia Geral, Constituinte e Legislativa do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Impresão Régia, 1823.

BRASIL, **CF 1824**. Brasília: Senado Federal, 2000.

BRASIL. **Colecção de Leis do Brazil (1808-1889)**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891.

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.

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 Cristianismo**. 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 Escrip-**

tura 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, Visconde de. **José da Silva Lisboa, Visconde de Cairu.** São Paulo: Editora 34, 2001. Coleção Formadores do Brasil.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade.** 9.a edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CHARTIER, Roger **A História cultural: entre práticas e representações.** Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2ª. Edição. Lisboa, POR: Difel, 2002.

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 Ensaíos). ISBN: 978857160641-8

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.

FERRARO, Alceu Ravello. 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.

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 SanctaBiblia; contendo o Velho e o Novo Testamento. Londres: Oficina 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

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

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.

LISBOA, Bento da Silva. 2º. barão de Cairu. *Biographia dos Brasileiros ilustres, etc – José da Silva Lisboa, Visconde de Cairu*; Memória escripta por seu filho o Sr. Conselheiro Bento da Silva Lisboa. **Revista do IHGB**, 3ª edição, Tomo I. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional: 1908, p. 185-191

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Território plural**: a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

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.

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

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O Tempo Saquarema**. São Paulo: Hucitec; Brasília, DF: Instituto Nacional do Livro – INL, 1987.

MONTEIRO, Pedro Meira. **Um moralista nos trópicos**: o Visconde de Cairu e o Duque de La Rochefoucauld. São Paulo: Boitempo; FAPESP, 2004.

NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das; FERREIRA, Tânia Maria T. Besone 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.

PIRES, Myriam Paula Barbosa. Zefferino Vitor de Meireles: impressão e civilidade na Corte do Rio de Janeiro (1808-1822). **Almanack Brasileiro**, São Paulo, nº11, p. 115-129, mai. 2010.

RECLUS, Élisée. **Anarquia pela Educação**. São Paulo: Hedra, 2011.

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. Introdução. In: CAIRU, Visconde de. **José da Silva Lisboa, Visconde de Cairu**. São Paulo: Editora 34, 2001. Coleção Formadores do Brasil.

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.

SARAIVA, Luis Manuel Ribeiro. Garção 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.

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, 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.

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, n° 11, abr. 2002, p. 25-52

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, n°. 20, p. 137-164, maio/ago. 2009. ISSN Online: 2238-0094.

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.

Este livro foi elaborado no âmbito de projeto da Editora UEMG, publicado no edital nº 002/2017, no Laboratório de Design Gráfico da Escola de Design da UEMG.

O texto, a capa e aberturas de capítulo foram compostos em Droid Serif.

A capa foi impressa em papel couchê fosco 300 g/m². O miolo foi impresso em papel offset 120 g/m². Sua impressão foi feita na gráfica Eireli, em Belo Horizonte, no ano de 2017. Tiragem de 300 cópias.