

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANDERSON SANTOS**

**SABERES ESPECULATIVOS E PRÁTICOS EM MODO DE LIÇÕES: JOSÉ  
SORIANO DE SOUZA E O COMPÊNDIO LIÇÕES DE PHILOSOPHIA  
ELEMENTAR RACIONAL E MORAL**

**CURITIBA**

**2021**

**ANDERSON SANTOS**

**SABERES ESPECULATIVOS E PRÁTICOS EM MODO DE LIÇÕES: JOSÉ  
SORIANO DE SOUZA E O COMPÊNDIO LIÇÕES DE PHILOSOPHIA  
ELEMENTAR RACIONAL E MORAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, linha de pesquisa História e Políticas da Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Lydia  
Teixeira Corrêa

**CURITIBA**

**2021**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central  
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

Santos, Anderson  
S237s Saberes especulativos e práticos em modo de lições : José Soriano de  
2021 Souza e o compêndio Lições de philosophia elementar racional e moral /  
Anderson Santos ; orientadora: Rosa Lydia Teixeira Corrêa. – 2021.  
194 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,  
2021  
Bibliografia: f. 166-174

1. Educação – Filosofia. 2. Educação – História. 3. Professores e alunos.  
4. Filosofia. I. Corrêa, Rosa Lydia Teixeira. II. Pontifícia Universidade Católica  
do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.1



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 170  
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

**Anderson Santos**

Aos três dias do mês de março do ano de dois mil de vinte e um, às 15h30min, reuniu-se por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Lydia Teixeira Corrêa, Prof. Dr. Marcus Levy Albino Bencostta, Prof. Dr. Cristiano de Jesus Ferronato, Prof. Dr. Ericson Sávio Falabretti e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Evelyn de Almeida Orlando para examinar a Tese do doutorando **Anderson Santos**, ano de ingresso 2017, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. O doutorando apresentou a tese intitulada “SABERES ESPECULATIVOS E PRÁTICOS EM MODO DE LIÇÕES: JOSÉ SORIANO DE SOUZA E O COMPÊNDIO LIÇÕES DE PHILOSOPHIA ELEMENTAR RACIONAL E MORAL” que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 18h51min. Os avaliadores participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa.

Observações: A banca reconhece o mérito científico da tese e a seriedade do doutorando em relação aos procedimentos científicos formais que orientaram a elaboração do trabalho. Sugere que a tese seja publicada sob forma de livro, capítulos ou artigos em periódicos.

Presidente:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Lydia Teixeira Corrêa:

Convidado Externo:

Prof. Dr. Marcus Levy Albino Bencostta

Participação por videoconferência

Convidado Externo

Prof. Dr. Cristiano de Jesus Ferronato

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Evelyn de Almeida Orlando

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof. Dr. Ericson Sávio Falabretti

Participação por videoconferência



**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Lupion Torres**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Rua Imaculada Conceição, 1155 Prado Velho - Cep 802015-901 - Curitiba/PR  
Telefone: 41-3271-1655 www.pucpr.br/ppge

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pelo fôlego de vida e por ter me permitido chegar até aqui.

A minha mãe, que me criou ensinando que o melhor caminho para a vida é feito com educação.

Ao meu pai que mesmo diante de suas limitações, alertou que a educação era necessária.

A Profª Drª Rosa Lydia Teixeira Corrêa, por todo o suporte, disposição e vontade de ensinar tudo que acumulou em sua trajetória profissional até aqui.

A banca examinadora composta pela Profª Drª Evelyn de Almeida Orlando, Prof. Dr. Marcus Levy Albino Bencostta, Prof. Dr. Cristiano Ferronato, Prof. Dr. Ericsson Sávio Falabretti e Prof. Dr. Reginaldo Rodrigues da Costa. O olhar atento dos senhores e senhora, foi de grande contribuição para que esse trabalho chegasse até aqui.

A Bárbara, namorada, esposa, mulher e companheira de vida com a qual tenho compartilhado o melhor.

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná por disponibilizar tantos espaços para produção de conhecimento.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná pela oportunidade.

A Solange, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná por todo o suporte e disposição.

Ao Grupo de Pesquisa Instituições Escolares no Brasil pelos momentos nos quais compartilhamos aprendizagens e produção.

A Karina e Everton que foram fundamentais para que pudéssemos mudar para Curitiba.

A Gillys, pela disponibilidade em ajudar a conseguir materiais importantes para a escrita deste trabalho.

Ao Maikon e a Paula, amigos fundamentais nos momentos em que foi preciso recarregar as forças para seguir com a escrita.

Aos funcionários do Ginásio Pernambucano e do Arquivo Público de Pernambucano por toda a assistência e disponibilidade para acessar o acervo de documentos.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior por todo o suporte e, principalmente, por ter viabilizado a bolsa de estudos, sem a qual não seria possível concretizar este trabalho.

A todos que foram mencionados nessas poucas palavras, o meu maior agradecimento.

## RESUMO

No decurso do século XIX, os compêndios de ensino foram importantes instrumentos pedagógicos que viabilizaram as atividades dos docentes e dos alunos. As instituições de ensino secundário brasileiras se tornaram lugares de influxo desses objetos culturais que, proporcionalmente, contribuíram para a conformação da cultura escolar dos colégios onde circularam. Com os saberes expressos nos compêndios, o que se buscava era cumprir as exigências institucionais concernentes ao ensino das matérias consideradas básicas para a instrução secundária. Para o ensino de filosofia, o plano foi o de que esses materiais considerassem dois enfoques, o racional e o moral, e que, com as lições propostas, buscasse instruir tanto racionalmente, para o bom pensar, como moralmente, para o bom agir. Assim, nesta investigação, utilizamos como fonte o compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, de José Soriano de Souza, publicado em 1871, no Recife e utilizada como compêndio/manual para ensino de filosofia no Ginásio Pernambucano, no Liceu do Pará, e em outras instituições de ensino secundário do norte do Brasil naquela época. Com isso, o objetivo desta pesquisa foi analisar os saberes filosóficos presentes no compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, de José Soriano de Souza. Os aportes teórico-metodológicos inerentes ao campo da História cultural e História dos manuais escolares que melhor nos conduziu ao alcance dos nossos objetivos foram: Choppin (2009, 2004, 2002, 2001, 2000), Viñao Frago (2001), Escolano Benito (2012, 2009, 2001), Bittencourt (2008, 2004), Chartier (1998a, 1998b), Corrêa (2000), Foucault (2001) e Bourdieu (2007<sup>a</sup>, 2007<sup>b</sup>, 2007<sup>c</sup>, 2007<sup>d</sup>, 2006, 2004<sup>a</sup>, 2004<sup>b</sup>, 2003, 1992, 1989). A tese que almejamos tê-la alcançado remete ao fato de que os saberes presentes no compêndio foram preponderantes para a configuração da matéria de filosofia durante o período em que circulou e fora utilizado e que, com a publicação, o autor contribuiu com o projeto da igreja católica de se manter próximo do sistema educacional e de utilizá-lo como vetor para difusão de seus dogmas.

**Palavras-chave:** Compêndios de ensino. Filosofia. Professor-autor. História da educação. Educação.

## ABSTRACT

In the course of the 19th century, the teaching compendiums were important pedagogical tools that made possible the activities of teachers and students. The Brazilian secondary schools became places of influx of these cultural objects that, proportionally, contributed to the conformation of the school culture of the schools where they were distributed. With the knowledge expressed in the compendiums, what was intended was to accomplish the institutional requirements related to the education of the theme considered basic for secondary education. For the education of philosophy, the plan was that these materials had two focuses, rational and moral, and that, with the proposed lessons, they would try to instruct both rationally, for good thinking, and morally, for good action. Thus, in this investigation, we used as a basis the Compendium *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, by José Soriano de Souza, published in 1871, in Recife, and used as a compendium/manual for teaching philosophy at the Ginásio Pernambucano, at the Liceu do Pará, and at other secondary education institutions in northern Brazil at that time. Therefore, the purpose of this research was to analyze the philosophical knowledge in *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, by José Soriano de Souza. The theoretical and methodological contributions inherent to the area of cultural history and the history of school manuals that best led us to achieve our goals were: Choppin (2009, 2004, 2002, 2001, 2000), Viñao Frago (2001), Escolano Benito (2012, 2009, 2001), Bittencourt (2008, 2004), Chartier (1998a, 1998b), Corrêa (2000), Foucault (2001) and Bourdieu (2007<sup>a</sup>, 2007<sup>b</sup>, 2007<sup>c</sup>, 2007<sup>d</sup>, 2006, 2004<sup>a</sup>, 2004<sup>b</sup>, 2003, 1992, 1989). The thesis that we hope to have achieved it refers to the fact that the knowledge present in the compendium was preponderant for the configuration of the theme of philosophy during the period in which it circulated and was used and that, with the publication, the author contributed with the project of the Catholic Church to keep close to the educational system and to use it as a vector for the diffusion of its dogmas.

**Keywords:** Educational Compendium. Philosophy. Teacher-author. History of education. Education.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Teses que tiveram como fonte um manual escolar (2016 a 2008).....	15
QUADRO 2 – Dissertações que tiveram como fonte um manual escolar (2015-2011).....	16
QUADRO 3 – Atribuições dos funcionários do Ginásio Pernambucano.....	42
QUADRO 4 – Matérias de ensino que formavam o sistema de estudos do ginásio (1876).....	46
QUADRO 5 – Lista de livrarias fundadas no século XIX no Recife.....	55
QUADRO 6 – Organização dos conteúdos do compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral.....	120
QUADRO 7 – Distribuição dos conteúdos sobre lógica.....	124
QUADRO 8 – Distribuição dos conteúdos sobre Metafísica Geral ou Ontologia.....	127
QUADRO 9 – Distribuição dos conteúdos sobre Psicologia.....	130
QUADRO 10 – Distribuição dos conteúdos sobre Teologia Natural.....	138
QUADRO 11 – Distribuição dos conteúdos sobre Ética ou Direito Natural.....	141

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Vista frontal da Faculdade de Direito do Recife (2018).....	35
FIGURA 2 – Vista frontal do Ginásio Pernambucano na rua da Aurora (2018).....	39
FIGURA 3 – Móveis da biblioteca do Ginásio Pernambucano (2018).....	43
FIGURA 4 – Obras antigas do ginásio disponíveis na biblioteca (2018).....	44
FIGURA 5 – Salão nobre do Ginásio Pernambucano (2018).....	45
FIGURA 6 – José Soriano de Souza, lente de filosofia do Ginásio Pernambucano..	74
FIGURA 7 – Contracapa do compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral.....	77
FIGURA 8 – Capa em brochura do compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral – exemplar um.....	114
FIGURA 9 – Capa em brochura do compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral – exemplar dois.....	115
FIGURA 10 – Lombada do compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral – exemplar um.....	116
FIGURA 11 – Lombada do compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral – exemplar dois.....	117
FIGURA 12 – Folha de guarda do compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral.....	118
FIGURA 13 – Folha de rosto do compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral.....	120

## LISTA DE ORGANOGRAMAS

ORGANOGRAMA 1 – Mapa organizacional, organograma do Ginásio Pernambucano (1876).....	41
ORGANOGRAMA 2 – Sumário de conteúdos do compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral.....	89

## SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
LISTA DE QUADROS	
LISTA DE FIGURAS	
LISTA DE ORGANOGRAMAS	
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>1 CENÁRIO DO NORTE: PERNAMBUCO NO SÉCULO XIX</b>	<b>31</b>
1.1 O Seminário de Olinda	36
1.2 “Crêa dous cursos de ciências jurídicas e sociais”: a Faculdade de Direito do Recife	39
1.3 O Ginásio Pernambucano: do nomadismo à estabilidade	42
1.3.1 Escola como lugar: o Ginásio Pernambucano	52
1.4 Surgem as livrarias no Recife nos oitocentos	59
<b>2 OPERACIONALIZANDO CONCEITOS: NOTAS INTRODUTÓRIAS PARA TECER UMA TRAJETÓRIA DE VIDA</b>	<b>65</b>
2.1 Um intelectual católico em deferentes frentes de ações: percorrendo a trajetória de José Soriano de Souza	75
2.2 Professor-autor: um só personagem	88
2.3 Tomismo, Questão Religiosa, ultramontanismo: José Soriano de Souza, um intelectual católico envolvido	98
<b>3 DE COMPREENSÕES CONCEITUAIS A CAMINHOS POSSÍVEIS PARA QUESTIONAR OS SABERES DO COMPÊNDIO DE FILOSOFIA, DE JOSÉ SORIANO DE SOUZA</b>	<b>106</b>
3.1 Para situar o Compêndio: aspectos conceituais	106
3.2 Do manual escolar e de sua qualidade enquanto fonte de pesquisa	113
3.3 Da materialidade e alguns de seus sentidos	123
3.4 Lição I – Para o raciocínio reto	134
3.4.1 Lógica	134
3.4.2 Metafísica Geral ou Ontologia	138
3.4.3 Psicologia	140
3.4.4 Teologia Natural	148
3.5 Lição II – para as boas ações	150
3.5.1 Ética ou Direito Natural	151
3.6 Em uma paisagem tomista, a produção de um católico	155
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>162</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>168</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>177</b>

## INTRODUÇÃO

Quando em 1871, na cidade do Recife, José Soriano de Souza publicou o compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, almejando que a obra servisse para o ensino de filosofia nas instituições de ensino, ele escreveu seu nome em determinada cena e deixou para a *posteriori* vestígios de ações de um sujeito histórico. Assim sendo, enquanto historiadores, sobretudo da educação, os objetos com os quais temos contato, ao passarem pelo nosso crivo, se convertem em peças centrais que nos possibilitam desvelar determinadas histórias. Com o compêndio de José Soriano não nos foi diferente, pois mais do que explicações técnicas, o que nos é nodal nesse instante é revelar o porquê da escolha desse objeto. Diante disso, a resposta segue duas direções, sendo a primeira de caráter profissional, pois enquanto pesquisador em processo de formação, a máxima buscada é ser autor de uma investigação na qual o objeto principal da pesquisa contemple a área onde se quer atuar e seja, de fato, relevante, no sentido cultural, histórico e, neste caso, literário filosófico. O segundo ponto a se destacar tem um perfil emocional, visto que sempre demonstrei certa admiração pela filosofia e as particularidades que a envolvem, mesmo vindo da graduação em história. Foi nesse contexto que surgiu o compêndio de José Soriano e a possibilidade de investigá-lo, como será melhor esclarecido adiante.

Como ocorre na maioria dos casos, as investigações nascem de inquietações que atingem o pesquisador em seu ambiente particular, nos lugares onde se costuma coletar materiais para compor uma pesquisa ou nos espaços onde esses elementos são tratados. Importa dizer, que os primórdios da investigação que aqui intentamos apresentar se deu exatamente em umas dessas situações. Em alguma tarde do mês de outubro do ano de 2013, quando ainda me encontrava na posição de aluno de iniciação científica e na ocasião fazia a leitura no grupo de pesquisa<sup>1</sup> da tese de doutorado intitulada *Das aulas avulsas ao Lyceu Provincial: as primeiras configurações do ensino secundário na Província da Parahyba do Norte*, de Cristiano Ferronato, percebi uma trecho sobre um professor do Ginásio Pernambucano que havia publicado na segunda metade do século XIX um compêndio de ensino de filosofia que circulou por liceus e ginásios, inclusive no que o autor lecionava, do

---

<sup>1</sup> Grupo de Pesquisa de História e Educação do Nordeste.

nordeste oitocentista. O nome do autor foi importante para chegar até a obra, porque o que realmente nos interessava era a própria e o que seu conteúdo carregava.

Isso posto, é acerca da história que circunda o compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, escrito por José Soriano de Souza, que buscamos narrar com essa pesquisa. Assim, como toda narrativa histórica elege um lugar de onde partir, para nós esse lugar de partida foi a história dos manuais escolares e seu mosaico de produções que fazem de matérias de natureza escolar, como é o caso do manual aqui apreciado, uma fonte para tessitura de investigações que buscam desvelar, entre muitos aspectos, as práticas e culturas inerentes a educação de uma instituição, de um lugar.

Do ponto de vista de objeto histórico, o manual enquanto fonte contempla alguns desses aspectos, visto que foi elaborado por um agente da educação para atender a aprendizagem e desenvolvimento de saberes mínimos referentes a uma matéria específica. Teve como base para sua constituição normas institucionais, congregou práticas, contribuiu no sentido de inculcar certa cultura e, talvez, o mais importante, concretizou sua função, qual seja: ser um manual propedêutico, haja vista que alguns conteúdos nele presentes eram considerados preparatórios e indispensáveis para a formação depois do ginásio.

Há de se considerar que a conjectura de todas essas possibilidades não foi idealizada fora de um suporte teórico-metodológico minimamente reconhecido no campo da pesquisa científica. Bem ao contrário disso. Foi o arcabouço teórico-metodológico mobilizado no decorrer da pesquisa que nos possibilitou montar os muitos possíveis significados que o compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral* carrega. Em termos de situá-lo, essa obra de autoria, de José Soriano de Souza, foi publicada em 1871 na cidade do Recife pela Livraria Acadêmica João Walfredo de Medeiros, com impressão na França. O compêndio circulou em bibliotecas, gabinetes de leitura, instituições escolares e seminários católicos da região norte, tendo sido em alguns desses, sobretudo naqueles de ensino secundário, adotado como manual de ensino para a disciplina de filosofia.

Considerando esses aspectos, bem como a necessidade de apontarmos uma abordagem metodológica na qual a pesquisa está inserida, destacamos que os procedimentos adotados nessa investigação são concernentes à História Cultural. No interior dela, a História da Educação se constitui como a nossa grande área, a História dos Manuais Escolares como o campo que nos forneceu produções bibliográficas que

julgamos serem preponderantes, tendo em vista que elas nos possibilitaram elaborar um plano no qual pudéssemos desenvolver a pesquisa. Inerentes aos campos mobilizados, alguns autores foram substanciais no direcionamento das nossas problematizações, dentre os quais destacamos: A. Choppin (2009, 2004, 2002, 2001, 2000), A. Viñao Frago (2001), A. Escolano Benito (2012, 2009, 2001), C. Bittencourt (2008, 2004), R. Chartier (1998a, 1998b), R. L. T. Corrêa (2000), M. Foucault (2001) e P. Bourdieu (2007<sup>a</sup>, 2007b, 2007c, 2007d, 2006, 2004a, 2004b, 2003, 1992, 1989). A respeito dos dois últimos, ambos não são específicos dos campos apontados acima, mas suas contribuições têm se demonstrado produtivas quando utilizadas, por isso o emprego. Embora destaques os nomes desses autores, muitos outros estão presentes ao longo do trabalho. No entanto, isso não significa que não carreguem uma dada importância. Justificamos nossa opção por enfatizar apenas esses porque acreditamos que essas obras sustentam, com primazia, aquilo que pensamos ser a espinha dorsal desta pesquisa, que são as questões acerca do livro, seus usos, autoria e circulação.

Dentro dessa perspectiva, no campo da cultura escrita no Brasil, bem como da cultura escolar, são os manuais escolares importantes objetos de pesquisa, pois não se trata de um material que se esgota em si mesmo. Contrário a isso, eles se desdobram diante de determinada cena discursiva que promove e enseja.

Neste caso, no século XIX, os manuais escolares, com suas características particulares, distintos formatos e conteúdos próprios, ocuparam um lugar estratégico no interior das salas de aulas das instituições escolares brasileiras. Junto ao professor, contribuíram no processo de constituição da cultura escolar da instituição em que eram utilizados. Segundo Bastos e Mogarro (2009), nesse período, em virtude do estabelecimento do ensino público obrigatório gratuito e da constituição de instituições voltadas à formação de professores, houve abundância de produção literária pedagógica. Dessa produção, os compêndios escolares surgiram, juntamente com decretos, revistas e exposições pedagógicas, como materiais que visavam “[...] construir e constituir um sistema escolar sobre princípios científicos e universais” (BASTOS; MOGARRO, 2009, p. 241).

Essa relação manual e escola constituiu ligações complexas com o meio cultural. Nesse sentido, a “[...] ideia difundida de que os saberes escolares e, particularmente, os manuais escolares, consistiriam apenas uma adaptação simplificada, para fins didáticos, de conteúdos produzidos no campo da cultura e da

ciência” (BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 19) é imprecisa. Isto porque, muitas pesquisas atualmente demonstram que “[...] a origem desses saberes e objetos” (p. 19) possuem laços de complexidade bem maiores.

Chamamos atenção “[...] para o fato de que, mesmo considerado como objeto de investigação, o livro escolar, ao ser pesquisado em qualquer momento de sua história, deve ser problematizado” (BATISTA; GALVÃO, 2003, p. 168). A consideração de suas especificidades evita que o estudo se transforme em um meio de descrição do objeto. Tendo a problematização como guia para o montante de fontes na prática – aqui destacamos o manual de ensino – o pesquisador não se encontrará limitado e terá condições de elevar a pesquisa aos olhos dos leitores, um mundo até então estranho.

O compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral* foi objeto para nossas problematizações por considerá-lo reflexo daquilo que foi processado no campo da educação em um passado remoto. Segundo Lorenz (2010), a estruturação dos estudos e a escolha dos conteúdos a serem ensinados “[...] representam o pensamento pedagógico em voga em diversos países contemporâneos e as aspirações das autoridades responsáveis por definir os rumos do ensino secundário” (p. 19). Neste caso, no Brasil, levando em consideração a disciplina de filosofia no Ginásio Pernambucano, bem como o seu manual de ensino, verificamos essa mesma lógica. Isto porque, em termos de circulação, serviu de suporte material para o ensino dessa disciplina naquela instituição, bem como no Liceu Paraense e, de certo, em outras casas de educação da região que hoje compreendemos como nordeste, conforme demonstrou Bevilaqua (1997).

Estudos que contemplam a história dos manuais escolares apontam que esses materiais didáticos possuem sua história. Diante disto, cabe ao pesquisador definir as tratativas do como resgatá-la, ou seja, de como narrá-la. Batista e Galvão (2003 e 2009) ressaltam que os trabalhos de investigação acerca desses materiais buscam destacar as expressões de Estado, além dos aspectos políticos que se agrupam em seu entorno. Isso, numa determinada época, significa a representação da sociedade e sua imposição. Essas obras, conforme Bastos e Mogarro (2009), são reveladoras dos conhecimentos processados na parte interna de uma disciplina e apresentam uma sequência de conteúdos que muito se aproximam.

Sendo os conteúdos do compêndio uma parte importante para o processo de composição desta investigação, refletimos acerca deles considerando sua

configuração enquanto saberes filosóficos básicos divididos em dois aspectos: os saberes racionais (especulativos) e os saberes morais (práticos). Isto posto, ao colocarmos em questão o termo “configurações”, não queremos negligenciar o fato de que ele pode conter mais de uma forma, quando na sua aplicação o sentido que se busca dar a pesquisa é uma resposta. Assim, a partir de uma posição equidistante para demonstrar ética na pesquisa e observar a ordem cronológica do próprio objeto, intentamos destacar o que é pertencente a cada um dos enfoques. Isto é, fazer vir a luz a forma exterior desse conjunto de saberes.

Para esse empreendimento, os apontamentos de Chartier (1998a; 1998b) acerca da questão dos livros foi nuclear no sentido de que nos proporcionou problematizar o nosso objeto a partir do que ele tem a ensinar, do que ele representa enquanto prática diante de uma cena repleta de muitas outras e se sua intencionalidade é reflexo do autor, do editor ou da política que chancela a sua circulação. Ou seja, todas essas possibilidades que o próprio desvelar do livro proporciona está de acordo com Chartier (1998b), quando este autor alerta sobre a importância de perceber que a configuração dos conteúdos de um livro da maneira como estão dispostos em seu suporte material, supõe a perspectiva de que distintas interpretações, compreensões e, sobretudo, os usos, podem ser protagonizadas pelo público que o acessa.

Os apontamentos de Bittencourt (2008) também foram de grande relevância para direcionarmos nossas problematizações a respeito da obra que mobilizamos nesta pesquisa, pois, para essa autora, as informações contidas no livro e a aprendizagem se articulam. Aliado a essa questão, devemos lembrar que a fonte cuja narrativa histórica dessa investigação se reporta, é um livro escolar e, por isso, na sua análise foram considerados tanto os conteúdos como as tendências científicas e pedagógicas das quais é portador.

Em função do sentido escolar que o compêndio buscou atender, as produções bibliográficas pertencentes à história dos manuais escolares também foram nucleares no desenvolvimento dessa pesquisa. Em grande medida, deixar de mobilizar essa área, visto que a mesma foi o principal vetor para constituição de nossas lucubrações e com a qual almejamos profundamente contribuir, seria, da nossa parte, segregar um campo constituído que, inclusive, dá nome a nossa fonte. Por isso a utilização de autores como Choppin (2009, 2002; 2000), Corrêa (2000) e Escolano Benito (2012; 2009), entre outros, pois o que seus estudos têm em comum é justamente a

mobilização do manual escolar como objeto de pesquisa, principalmente no campo da história da educação, área na qual esta pesquisa está inserida.

Estudos que têm como objetivo de pesquisa a análise de manuais escolares, dentre os quais incluímos compêndios do século XIX, destacam que estes recursos são importantes objetos culturais no campo da História da Educação. Eles indicam o envolvimento de aspectos políticos, isso que, em um dado período histórico, tem o sentido de imposição e representação da sociedade. O uso que dele é feito, desse modo, é dirigido “[...] à compreensão de outros problemas, relacionados à história de uma disciplina, aos processos de escolarização dos saberes, [...] aos movimentos de construção das culturas escolares” (BATISTA; GALVÃO, 2003, p. 15).

Diante desse painel de inquietações, se torna necessário olhar os compêndios e sua transparência, além de apontar para os processos de análise e para o exame de seus “conteúdos e ilustrações”, uma vez que o exercício dessa ação busca destacar as “possibilidades e limitações” que são apresentadas.

Para Bastos e Mogarro (2009), esses manuais, enquanto meios de produção e circulação dos saberes escolares, também estão associados aos pré-requisitos curriculares do período, bem como podem ser caracterizados como “[...] protagonistas das mudanças culturais” (p. 270) de seus respectivos países. Ainda que alguns manuais apresentem certas particularidades em sua elaboração, é possível perceber traços universais em seus textos. Isto porque, “[...] são modelos e princípios de uma cultura da educação que circula em escala mundial, legitimados como saberes escolares formalizados nos programas oficiais e nos manuais das disciplinas com ressonâncias em escala internacional” (p. 271).

Nesse mesmo sentido, Batista e Galvão (2009) ressaltam a utilização dos manuais nos modos de estruturação da cultura escolar, ideias pedagógicas, meios de escolarização dos saberes, além da possibilidade de olhá-los como “[...] objetos por meio dos quais se pode buscar construir a história dos modos de conceber” na formação dos alunos, “[...] bem como dos processos pelos quais a escola constrói sua cultura, seus saberes, suas práticas” (p. 16).

Por esse ângulo, alguns compêndios tendem a apresentar a uniformização dos conteúdos e dos métodos para promover uma independência de produção que, conseqüentemente, traz a emergência de uma categoria. De acordo com Choppin (2009), os vocabulários presentes nos textos refletem a “complexidade do manual” conforme os contextos da época e seus ares culturais. Esses vocabulários podem

remeter “[...] tanto ao conteúdo intelectual, ao suporte material, a uma ou outra de suas múltiplas funções, etc.” (p. 25). No entanto, a diversidade desse vocabulário não vem de todo modo interferir no seu uso por parte dos alunos. Refere-se à forma como são traduzidas as influências que são exercidas de um lugar para o outro porque, conforme o legislativo e normativo, não são as mesmas representações e expectativas a serem privilegiadas.

Choppin (2009) destaca que a elaboração desses materiais seguia os pré-requisitos estatutários institucionais de suas épocas, visto que o movimento de seguir essas normas consistia em buscar certa organização para o ensino, bem como da estruturação do conhecimento. Com isso, os manuais de ensino devem ser tratados de maneira indiferente à noção de resumos, uma vez que a prática de resumir ou apresentar os primeiros conceitos de uma determinada matriz de ciência era mais comum nos livros de vulgarização do conhecimento. Assim, com o intuito de atender a tal advertência, e o que diz respeito a conformar um caminho de pesquisa, a análise dos conteúdos dispostos na obra nos pareceu uma iniciativa coerente.

Diante de tal questão, nos foi recorrente, que, para que as reflexões dos conteúdos de filosofia no espaço escolar se efetuassem, como para as demais matérias, era necessário o uso do manual particular de ensino, pois o papel delas era o de proporcionar a associação entre os saberes a se ensinar e as finalidades as quais eles estavam destinados, além de incidir sobre os resultados produzidos. Essas finalidades vão surgindo de acordo com os componentes internos de cada disciplina à medida que dispõe, nesse sentido, de uma forma particular e completa, embora algumas transferências de informação possam ocorrer entre as áreas em seu período de vigência. Nesse quesito, fomos respaldados com os estudos de Chervel (1990) e Viñao Frago (2008).

Considerando as reflexões dos autores que foram tomados como referenciais teórico-metodológicos nesta pesquisa, buscamos nos aproximar da história da educação no Brasil, levando em conta, principalmente, o compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, de José Soriano de Souza. Além disso, destacamos que a investigação realizada significa não voltar nossas atenções apenas aos seus papéis “[...] na inculcação de uma cultura escolar e de um conjunto de valores [...]” (BATISTA e GALVÃO, 2003, p. 19), mas também, talvez principalmente, a função a qual esteve destinado no ambiente em que circulou cuja complexidade, nesse quadro geral, é uma das características.

Os estudos em História da Educação contam com um número significativo de fontes de pesquisa que, no seu desenvolver, revelam-se instrumentos fundamentais para a atividade investigativa inerente a esse campo. Diante disso, tem sido recorrente a utilização do livro escolar enquanto fonte de pesquisa, sejam elas desenvolvidas em formato de teses, dissertações, artigos científicos e capítulos de livros. Trabalhos como os de Choppin (2004) reforçam essa relevância, visto que, quando tomado como objeto de estudo, é possível desvelar características peculiares como, por exemplo, a sua complexidade, as suas múltiplas funções, bem com o envolvimento de diversos agentes em seu entorno, quais sejam: os editores, que exercem determinados controles sobre o formato do suporte material; os autores, cujas intencionalidades são representadas pelas formas que se encarregam de exprimir e, por fim, indivíduos ligados ao governo que se preocupam com a recepção desse texto, bem como em reprimir interpretações, conforme destacou Chartier (1998).

Diante do intuito de recuperar aspectos dessa história, na qual o livro é protagonista, nos foi requerido enquanto pesquisadores, atenção especial, isso porque, trata-se de um objeto portador de contribuições relevantes para a história da vida e das práticas escolares de seus agentes (alunos e professores). Além disso, implícito nos conteúdos presentes nos manuais de ensino, podem conter indícios de valores, sobretudo, representações, concernentes a certos contextos sociais em que circularam. Por meio da historiografia da educação e a partir dos aportes teórico-metodológicos da história cultural, nos é possível resgatar fragmentos desse todo e sua complexidade, discuti-los e analisar as ideias que embasam esse tipo de material cujo compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, de José Soriano de Souza é um representante.

Para tanto, a fim de verificarmos o quadro atual das pesquisas que têm como fonte principal o livro didático, fizemos um mapeamento acerca das produções inerentes ao campo da história dos manuais escolares entre os anos de 2006 a 2016. Esse período foi demarcado em razão de o início do Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) ter sido no ano de 2017. Nesse caso, como o mapeamento foi realizado no primeiro ano do curso, intentamos verificar, nos últimos dez anos, a movimentação no interior do campo. Assim, o mapeamento consistiu em reunir trabalhos acadêmicos dos níveis de mestrado e doutorado (teses e dissertações), a partir de consultas nos endereços eletrônicos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses

e Dissertações (BDTD) e do Centro de Investigación Manuales Escolares (MANES). Deste último, consultamos em seu catálogo que reúne pesquisas originárias da Europa e América Latina, dois arquivos referentes ao Brasil, sendo um deles restrito aos trabalhos desenvolvidos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Os resultados demonstraram-se promissores no que diz respeito a movimentação no campo de pesquisa da história dos manuais escolares, pois, em termos numéricos, a quantidade de pesquisas foi alta. As buscas na BDTD foram efetivadas restringindo o campo de assunto e utilizando as palavras-chave livro didático, manuais escolares e compêndios. O resultado para a primeira sentença foi de 1.063 exemplares, para a segunda o quantitativo diminuiu consideravelmente, 11 ocorrências e, para a última, 26 publicações. Nos catálogos do Centro MANES verificamos 59 ocorrências, sendo 18 teses e 41 dissertações.

Um aspecto observado no processo de localização dessas investigações foi a efetiva utilização do livro como fonte. Isto porque, em grande porcentagem desses trabalhos, observamos o emprego dos termos livro didático, manuais escolares e compêndios no campo assunto ou no título, contudo, não utilizaram como fonte um material dessas categorias em específico. Em decorrência disso, fomos descartando alguns trabalhos e, assim, reduzindo o número de títulos a serem consultados. Além desse primeiro aspecto, levamos em consideração também o ano de publicação dos mesmos. Como dito anteriormente, priorizamos as pesquisas que foram efetivadas na última década.

O primeiro contato com essas fontes ocorreu considerando a ideia de leitura flutuante de Bardin (1995), que consiste em permitir-se invadir por “impressões e orientações” a partir da primeira leitura. Após essa primeira atividade, com base na mesma autora, levamos em conta três regras – exaustividade, representatividade, homogeneidade – para proceder com a análise desses documentos, pois uma vez definido o *corpus* a explorar, buscamos abranger todos os elementos dele.

Após essas primeiras incursões, que no decorrer do processo inicial de investigação se revelaram fundamentais, elaboramos dois quadros, dispostos nos anexos 1 e 2, nos quais encontram-se as produções acadêmicas referentes ao período mencionado anteriormente e que utilizaram compêndios de ensino como principal fonte. Esses quadros reúnem um total de 19 trabalhos, sendo oito teses e onze dissertações e estão organizados a partir dos respectivos anos de publicação

(ordem decrescente), autores, títulos, programas e instituições. A fim de proporcionarmos uma melhor visualização, bem como contribuir, para uma leitura ordenada, os quadros foram separados mediante o nível de pesquisa na pós-graduação *strictu sensu*. Desta forma, o primeiro quadro (anexo 1) contempla as teses e o segundo (anexo 2) as dissertações.

No sentido de dar continuidade a apresentação desses trabalhos, buscamos tecer comentários sobre cada um deles levando em consideração o objetivo dos pesquisadores, bem como os procedimentos metodológicos adotados para o seu desenvolvimento. Assim, ressaltamos que a ordem dessa segunda apresentação é a mesma que foi utilizada na elaboração dos quadros, onde comentamos primeiro as teses e, em seguida, as dissertações.

Bortoli (2016), cujo trabalho é o primeiro da nossa listagem de teses, analisou, a partir do aportes teórico-metodológicos da História Cultural, três obras de André Perez y Marin. Na investigação, a autora objetivou “entender tendências e propostas de ensino que possam ter deixado contribuições para a Educação Matemática” e, para isso, utilizou a seguinte pergunta norteadora: “Quais propostas didático-metodológicas de ensino de Matemática estão presentes nas obras de André Perez y Marin?”.

Mediante a análise dos conteúdos das obras e posterior cruzamento dos dados com normatizações, portarias e decretos referentes à educação daquele período, a autora constatou que o autor introduziu conteúdos em suas obras que não estavam listados nas leis normativas da época. Com isso, concluiu que a proposta didático-pedagógica das obras eram duas: a depender da obra, seria o método analítico ou o método sintético.

Ribeiro Júnior (2015) trabalhou com duas obras de Joaquim Silva e teve como objetivo “analisar o modo em que ocorreu a construção dos nexos de sentidos sobre a identidade brasileira, segundo a interpretação histórica de Joaquim Silva em conformidade com a Reforma Gustavo Capanema de 1942”. Nesse caso, sua tese está inserida na temática da construção da identidade brasileira a partir dos livros didáticos de História do Brasil elaborados à luz do ideal político do Estado Novo, que visava a reconstrução da Nação.

O *corpus* documental é composto por, além dos livros, bibliografia acerca da temática, legislação federal voltada ao ensino e documentos oficiais. Os pressupostos teóricos e metodológicos utilizados pelo autor para o trabalho com as fontes

relacionam-se à história social do currículo, ao livro didático e identidades, análise dos discursos e construção de representações de identidades. Mediante a análise das obras, Ribeiro Junior (2015) constatou que a interpretação histórica de Joaquim Silva, respectivo autor, tinha como argumento a conservação do Estado democrático juridicamente guiado e que possibilitasse a transformação social.

Silva Filho (2013) analisou, em quatro livros de leitura da Série Fontes elaborados por Henrique da Silva Fontes, a questão da autoria entendida por ele como posição enunciativa e como função organizadora do enunciado. Para isso, o autor considerou a abordagem teórico-metodológica da análise dialógica do discurso e, no campo da linguística aplicada, considerou como base epistemológica a filosofia da linguagem de circuito de Bakhtin.

Após resgatar parte do contexto educacional do estado de Santa Catarina da primeira metade do século XIX à terceira década do século XX, Silva Filho (2013) estruturou alguns dados bibliográficos a respeito do autor daquela Série. Diante disso, ele pôde estabelecer relações entre os discursos que incidiam sobre a educação da época, os posicionamentos do autor e, por fim, análises de conteúdo-temático composicionais e estilísticos para a verificação de regularidades.

Ferraro (2013), em sua análise, além de problematizar os conteúdos do Compêndio de História do Brasil, de Borges Herminda, estabeleceu relações com as imagens presentes ao longo da obra e como elas, em conjunto, revelavam um discurso acerca de determinado conhecimento histórico. Para isso, fez um estudo bibliográfico sobre a história da disciplina de história, cultura escolar e contexto político do período. Esses aspectos lhe possibilitaram tecer análises da produção, editoração e circulação desse objeto que se apresenta simultaneamente como suporte mercadológico, ideológico e cultural.

A autora destaca que o compêndio no decurso de suas 60 edições difundiu por meio da narrativa historiográfica expressa em suas páginas, das imagens ilustrativas reproduzidas junto aos textos e, principalmente, das palavras de seu autor, um relevante conhecimento histórico e que, de maneira significativa, contribuiu para a formação de muitos alunos do período em que foi utilizado.

Gally (2013), ao analisar o Tratado da Língua Vernácula de Brício Cardoso levando em conta os aportes da Nova História Cultural, considerou esse material como um bem cultural elaborado pelo homem, portador de finalidades sociais. Teve como objetivo “compreender as relações estabelecidas entre o texto, o objeto que lhe

serve de suporte, as práticas específicas que o produziu e as configurações culturais e conceituais inscritas em seu tempo”.

Com esses apontamentos, concluiu que as obras de gramática são importantes objetos culturais de seu tempo e, conseqüentemente, fontes históricas que contém vestígios de experiências singulares. Em função dessa constatação, demonstrou que esse material, ao ser produzido, pretendia, entre outras coisas, atender a um determinado público mediante exigência da escola. Isto porque, eram elaboradas por professores eminentes em seus círculos sociais.

Moreira (2011) investigou os conteúdos de oito manuais didáticos de história do Brasil utilizados no ensino secundário de 1889 a 1950. Inserida na perspectiva da História da Educação, a autora empreendeu análises acerca das mudanças e permanências pertinentes aos conteúdos do livro didático de história do Brasil ao longo do período delimitado. A partir disso, verificou as contribuições desses aspectos para a ampliação das reflexões sobre o atual estado do ensino de história, bem como da produção didática.

Desse modo, concluiu que houve pertinência entre as concepções de governo, história e educação, naqueles sessenta primeiros anos da República e que, de um lado, esse aspecto foi preponderante para a permanência do conteúdo historiográfico acompanhado de alterações, sobretudo, na narrativa. Do outro, possibilitou a reestruturação didática com o ideal de difundir conteúdos históricos considerando práticas didáticas ativas.

Pinto Junior (2010), com base nos apontamentos da História Cultural, refletiu sobre a história do ensino de História do Brasil e, para isso, considerou as obras didáticas do professor Joaquim Silva publicadas entre os anos de 1940 à 1951. Ao relacionar as especificidades das coleções de História do Brasil desse personagem com a sua trajetória de professor-autor, foi possível não só compreendê-las, mas também articulá-las com os programas educacionais oficiais, discursos historiográficos, demandas sociais, debates intelectuais e projetos editoriais.

O pesquisador notou que os livros didáticos daquele professor possuem discursos escolares homogêneos marcados por vislumbres modernos que, ao serem apreciados por leitores ativos, de memórias e histórias dissonantes, sugerem interpretações plurais.

Másculo (2008) estudou a Coleção Sérgio Buarque de Hollanda composta por livros didáticos de História do Brasil e Geral publicada entre os anos de 1971 a 1989.

Seu objetivo foi “analisar a participação dos diferentes sujeitos envolvidos na sua elaboração, as contradições de sua produção face às mudanças políticas e educacionais do período, os indícios de práticas escolares dos professores e como todas essas situações se materializaram nos livros didáticos dessa Coleção”. Para tal, utilizou referenciais teóricos da História Cultural, sobretudo, autores que tratam da história das disciplinas escolares. Verificou padrões inovadores no que diz respeito aos programas editoriais da época e que a Coleção primava pela qualidade, pois serviu de ferramenta de transformação para aqueles que visavam o acesso a um ensino de história significativamente eficaz.

Santos (2016) mobilizou o compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral a partir da História dos manuais escolares, propondo-se a fazer uma leitura das lições contidas no mesmo. No percurso da pesquisa, destacou o livro III dos Estatutos da Universidade de Coimbra de 1772, onde estão presentes normas para a elaboração de compêndios de ensino, fosse para o ensino secundário ou superior. A partir disso, o autor buscou refletir acerca do ensino de filosofia no Brasil no século XIX, o curso previsto no estatuto e os aspectos do pensamento filosófico do autor presentes na obra.

Silva (2015) teve como fonte de pesquisa o livro didático de Geografia de Alagoas do autor Ivan Fernandes. Seu foco foi analisar nos conteúdos dessa obra, os aspectos geográficos alagoanos. Diante da ação dos professores para com o ensino de geografia local com o auxílio de livro, o lugar social ocupado pelo autor da obra analisada foi decisivo para apontar os traços da trajetória de suas produções. Assim, atendeu a demanda por conteúdos para a educação básica e contribuiu para o ensino da mesma temática no nível acadêmico.

Moreira (2013) fez um estudo da coleção A Conquista da Matemática, no período de 1982 a 2009, com o objetivo de “analisar em que medida orientações de como ensinar Matemática ancoradas em pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Matemática alteraram os livros didáticos”. Objetivou compreender essas fontes a partir da história das disciplinas escolares e do livro didático como fonte de pesquisa para a produção da História da Educação.

Diante do exercício de análise, constatou a ocorrência de mudanças em relação a materialidade e continuidade no que diz respeito à disposição dos conteúdos na obra. Acerca das rupturas, verificou duas: total e parcial. Sendo a primeira pela

eliminação de determinados conteúdos e a segunda por mudanças fragmentadas referentes a forma de abordagem de conteúdo.

Brauna (2013) investigou o livro didático intitulado História do Brasil, do autor Antônio José Borges Hermida, que circulou no período de 1942 à 1971. Por meio dessa análise, quis saber sobre quais concepções de História e de ensino de História foram veiculadas pelo autor e sua obra. Com esse estudo também almejou preencher uma lacuna existente entre as pesquisas que abordam o ensino de história nesse período, bem como a ampliação das discussões sobre os estudos das disciplinas escolares.

Santos (2013) analisou os conteúdos dos compêndios Questões de Philosophia, de Antoine Charma, e Curso Elementar de Philosophia, de Eustaque Barbe, com o intuito de mostrar como estavam organizadas as disciplinas Filosofia Racional e Moral e destacar a presença desses dois compêndios na cultura escolar sergipana. Defendeu a hipótese de que “o entendimento que havia da Filosofia no século XIX permitiu organizar os conteúdos exigidos para seu ensino e, por sua vez, os compêndios foram instrumentos pedagógicos privilegiados para realizar tal intento”.

A partir desses apontamentos, apreendeu que os conteúdos dos compêndios investigados reuniam um conjunto de saberes teóricos, práticos e propedêuticos, que forneceram contribuições tanto para o modelamento do ensino secundário, como para a formação de uma cultura escolar na província de Sergipe nos oitocentos.

Sampaio (2012) estudou os livros didáticos de Geografia de Melhem Adas publicados durante os anos de 1970 à 1990. Seu objetivo foi analisar sobre o uso do conceito de território nessas obras e, a partir disso, contribuir para a prática pedagógica dos professores em sala de aula. Destaca que a Geografia, enquanto disciplina escolar, foi fundamental para justificar o ideal do nacionalismo patriótico, bem como a consolidação do projeto de Estado Nação daquele período. Dessa forma, notou que o livro didático, sobretudo o de Geografia, que carregava discussões acerca do conceito de território, foi um dos instrumentos utilizados para alcançar tais objetivos.

Oliveira (2011), a partir de uma abordagem transdisciplinar com vistas a perspectiva interacionista da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin e no campo da História da Educação, analisou como se constituiu “a redação como conteúdo de ensino e aprendizagem em quatro livros didáticos do antigo 4º ano primário, de autoria de Theobaldo Miranda Santos”.

Com a reconstituição do contexto socio-histórico, o autor constatou que as atividades relacionadas a redação apresentavam aspectos distintos para alcançar seus objetivos passíveis de serem agrupados em quatro sentenças. O primeiro, conteúdo gramatical, na sequência as atividades que visavam levar o aluno à apropriação de textos escolarizados, o terceiro, exercícios que fomentavam a escrita de textos que existiam no meio social e, por último, as orientações de como redigir determinados textos.

Santos (2011) teve como objeto em sua pesquisa “a escrita didática da História para crianças para descrever e analisar os atributos dessa escrita - quanto à sua função, estrutura e forma”. Para isso, teve como fontes para análise os livros História do Brasil - Curso Superior e História do Brasil (Rudimentos de) - Curso Primário, de João Ribeiro, estudados com base no método de análise de conteúdo.

A fim de constituir um perfil do material de ensino para a infância, estabeleceu uma comparação entre as edições, acompanhada dos seguintes questionamentos: quem faz a História? Onde se desenrola a experiência brasileira? Como ela está periodizada? Qual é a forma de exposição adotada? Qual a dimensão e tipo de texto? Como o enredo se organiza no nível do foco narrativo? A partir de tais questionamentos, percebeu alterações na composição da narrativa histórica para infância e permanências nos conteúdos.

Rodrigues (2011) refletiu sobre o manual escolar História do Brasil, de João Ribeiro, com o objetivo de “investigar os projetos de nação expressos na obra, isto é, sua formulação sobre a nacionalidade brasileira, e como essa representação é registro de um tempo histórico das ideias, localizado entre o período final da monarquia e o início da Primeira República”.

O autor desenvolveu sua problemática de pesquisa a partir da questão da nacionalidade e dos conceitos de raça e território, expressos na obra. Isto posto, compreendeu a obra como modelo e interlocutora ativa dos discursos intelectuais e símbolo historiográfico de seu tempo, porque se contrapôs à história do Brasil difundida na segunda metade do século XIX.

Costa (2010) fez leitura sobre a Geografia Escolar, de Hilton Sette e Manuel Correia de Andrade, com o objetivo de discutir o ensino de Geografia a partir dos primeiros manuais escolares dos dois autores nordestinos. Com base nos conteúdos dos manuais, bem como da cultura escolar que envolvia a educação no espaço e tempo em que ambos foram docentes da rede pública de ensino de Pernambuco,

constituiu a configuração do ensino secundário brasileiro na década de 50 enfatizando, sobretudo, o ensino de Geografia.

Maleval (2010) estudou os manuais de história do Brasil - Epítome da História do Brasil, de José Pedro Xavier Pinheiro, e Epítome Chronologico da História do Brasil, de Caetano Lopes de Moura. Para essa investigação, objetivou evidenciar alguns aspectos referentes “às trajetórias dos dois autores, assim como suas inserções diretas ou indiretas no contexto político e cultural do Segundo Reinado e as motivações que os levaram a produzir obras voltadas ao ensino da história do país”.

Com a leitura dessas fontes, verificou as preocupações relacionadas ao enraizamento do sentido de pertença à nação, fundada a partir dos auspícios do Império brasileiro. Desse modo, o ensino de História e seus manuais revelaram-se instrumentos essenciais para contribuir na formação dos futuros cidadãos do Brasil, pois levavam aos jovens valores adequados como, por exemplo, respeito à monarquia e amor à comunidade.

Santos (2010), embasado pela História Cultural, analisou as obras Prática da Língua Portuguesa, Livro de Leitura para o Curso Complementar (1899) e o Livro de Leitura para o Curso Médio (1910). Os considerou como produtos culturais acionados pelo Estado para difusão de memórias e identidades apontadas como importantes para a nação.

Desta maneira, pontua que as obras, ao tratarem dessas questões em suas narrativas, destacam a Independência brasileira como marco fundador da nação sem lhe conferir sentido elogioso. Apresenta o território nacional sob o ponto de vista natural e das construções ferroviárias, de infraestrutura e industriais e, para a formação do povo brasileiro, aponta o mestiço como modelar.

Por meio da tessitura dessa amostragem do que e como se tem pesquisado as questões concernentes à História do livro e das edições didáticas buscamos, além de perceber a movimentação das investigações desse campo, contribuir para com o que Choppin (2004) chama atenção da falta de materiais de sínteses ou levantamentos quantitativos de proporções nacionais ou regionais de publicações que abordam a história da literatura escolar.

Inspirados por esse reclame do pesquisador francês, esperamos que com essa breve amostragem possamos não só contribuir, no sentido de oferecer essa lista e sínteses de trabalhos publicados para a comunidade de pesquisadores do campo de estudos da História dos Manuais Escolares, como também, situar a nossa

investigação e, além disso, travar um diálogo com estudos que nos ajudaram a aprofundar a compreensão sobre nosso objeto de estudo.

Passadas as questões de natureza teórica, o intuito a partir daqui é falar, ainda que com caráter introdutório, da forma como a investigação foi organizada, nossa questão de pesquisa, nossos objetivos e a tese que queremos defender. Isto posto, a questão que buscamos responder é: quais são os saberes filosóficos presentes no compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, de José Soriano de Souza? Em consonância com esta, seguem os nossos objetivos, que são – geral – analisar os saberes filosóficos presentes no compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, de José Soriano de Souza e – específicos – contextualizar o período de circulação do compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*; descrever a trajetória de vida de José Soriano de Souza; compreender como a narrativa do compêndio apresenta os saberes de natureza teórica e prática a serem aprendidos pelos alunos e suas finalidades; situar o compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral* como fragmento da cultura material escolar pertencente a instituição que o adotou.

Tendo em mãos esses protocolos que são fundamentais para construção da investigação, elaboramos a tese que almejamos, ao final desta investigação, tê-la confirmado. Assim sendo, a tese dessa pesquisa é a de que, considerando a formação de José Soriano de Souza e o que se tinha como previsto para o ensino de filosofia daquela época, esse autor propôs um conjunto de saberes a serem ensinados, contribuindo de tal forma para a conformação da cadeira de filosofia do Ginásio Pernambucano, visto que o compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral* se tornou um material pedagógico que acompanhou, durante o tempo em que esteve adotado, a trajetória daquela cadeira. Ademais, essa obra pode ser vista como um fragmento da cultura material<sup>2</sup> escolar inerente a referida instituição e, além disso, também pode ser uma produção por meio da qual se almejou colaborar com um projeto de natureza católica, fosse no sentido intelectual, político, social e, o mais

---

<sup>2</sup> Cultura material escolar foi entendida nesse trabalho como sendo o conjunto de objetos pertencentes ao ambiente escolar e que são preponderantes para o processo de produção de conhecimento. Esses materiais, além de sua forma aparente, congregam ideias que envolvidas naquele processo se tornam passíveis de apropriação por parte dos sujeitos que fazem o seu uso. À medida que está intimamente articulada com a instituição, Vidal (2017) acrescenta que a cultura material escolar é fundamental para o entendimento da escola e do processo de escolarização. Por meio dela é possível recuperar práticas, culturas, histórias, desvelar algumas facetas inerentes a escola, onde os sujeitos eram protagonistas tanto de produção como de apropriação, mediante o uso de determinada materialidade.

provável, educacional. Nesse caso, atendia as exigências das instâncias educacionais, com uma particularidade, qual seja: promovia doutrinas católicas (o governo da igreja, dogmas sobre cristo, a instituição do papado) em grande parte do conteúdo do compêndio e, com isso, salvaguardava a participação da igreja na educação daquele período.

De maneira resumida, e para comentarmos acerca do nosso trabalho, queremos aqui fazer uma analogia com uma paisagem composta por elementos da natureza retratada em um quadro. Nessa paisagem, o compêndio seria o principal elemento a ser desvelado e os demais itens, quais sejam: o seu autor, a cidade onde foi publicado e circulou, a instituição que o adotou e as livrarias onde foi comercializado, enquanto componentes que prestam àquele primeiro objeto o seu devido significado. Significado este que tentamos desvelar a partir dessa investigação que tem por característica principal ser de matriz histórica.

Assim, em sua forma aparente, o trabalho é composto por esse primeiro momento que, como vimos, teve o intuito de delinear os caminhos teórico-metodológicos seguidos ao longo trabalho e por três capítulos, sendo o primeiro referente ao Recife no século XIX, cujo enredo é narrar a história dessa cidade naquela época, uma forma por nós encontrada de dar a ver o cenário do local onde o compêndio foi publicado. Para tanto, recorreremos a memórias de viajantes que escreveram aquilo que viram e obras que tratam da historicidade e monumentos recifenses. Entre os monumentos, destacamos o Seminário de Olinda, a Faculdade de Direito e o Ginásio Pernambucano. Além desses, ainda destacamos algumas livrarias, lugar por onde a obra de José Soriano de Souza chamou a atenção de leitores. No segundo momento da pesquisa, a proposta foi tecer a trajetória de vida do autor do compêndio. Nesse capítulo, a noção de linearidade não foi uma regra seguida à risca, visto que nossas inserções incidiram sobre a vida daquele professor em momentos distintos dela, as vezes próximos, em outras não. Ademais, pensamos a respeito das suas práticas, a de professor e a de autor que, exercidas simultaneamente, deu-nos a possibilidade de conjecturar que estavam intimamente interligadas formando, desta maneira, o que chamamos de professor-autor. Por fim, no terceiro capítulo, mobilizamos integralmente o compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*. Neste, trabalhamos, além da materialidade da fonte, os conteúdos nele presentes e a qual enfoque, racional (teórico) e moral (prático), eles pertencem.

## 1 CENÁRIO DO NORTE<sup>3</sup>: PERNAMBUCO NO SÉCULO XIX

No século XIX, em função da Independência dos Estados Unidos e da Revolução Francesa, os pernambucanos envolvidos num ideal emancipacionista fizeram eclodir três movimentos revolucionários. O primeiro, que ficou conhecido como *Revolução Pernambucana*<sup>4</sup>, ocorreu em 1817 e tomou o poder por meio de um Governo Provisório. Com a forte repressão por parte da Corte, chegou ao seu fim após 75 dias de atividade. Em 1824, contra o centralismo imperial, uma nova insurreição fora iniciada: a *Confederação do Equador*<sup>5</sup>. Entre os objetivos desse movimento estavam a convocação de uma Nova Assembleia Constituinte e, conseqüentemente, a elaboração de uma nova Constituição de seguimento mais liberal. Por fim, em quase meados dos oitocentos, outro movimento de cunho liberal e federalista: a *Revolta Praieira*<sup>6</sup>, em 1848. Entre as reivindicações dos revoltosos estava a extinção do poder Moderador, naquela época, exclusivo da Monarquia.

Berço de levantes revolucionários, Pernambuco, nesse período a província mais próspera do Norte, destacava-se no quadro geral das capitanias do Império como uma das principais. Em termos econômicos, conforme Soares (1977), teve a cana-de-açúcar e a plantação de algodoeiros como as principais fontes de riqueza. Tendo o algodão, inclusive, ocupado o lugar da cana (base econômica não só pernambucana, mas brasileira) em termos de exportação, como demonstrou Ribeiro Júnior (1980). As justificativas para o advento econômico pautado nesse produto são

---

<sup>3</sup> Para nos remetermos ao período imperial brasileiro, optamos por utilizar no título desse capítulo o termo norte no lugar de nordeste. Isto porque, naquela época, para se referir ao território que hoje conhecemos como nordeste, utilizava-se o termo norte.

<sup>4</sup> Entre os líderes mais significativos destacamos: **Domingos José Martins** (1781-1817), que chegou a ser nomeado como um dos governadores provisórios, mas em função do fracasso da revolução, o mesmo foi fuzilado; **José de Barros Lima** (?-1817), mais conhecido como “Leão Coroado”, era capitão do Regimento de Artilharia e, por integrar o grupo que se rebelou contra o império, foi morto e teve seu corpo arrastado pela cidade; **João Ribeiro Pessoa de Melo Montenegro**, o Padre João Ribeiro (1766-1817), era professor do Seminário de Olinda e contribuiu intelectualmente para a revolução. Em função do desmanche do governo provisório instalado em Pernambuco, antes que fosse capturado, se enforcou; **Miguel Joaquim de Almeida e Castro**, o Padre Miguelinho (1768-1817), era professor de retórica do Seminário de Olinda e sua participação na revolução se deu por meio da intelectualidade. Foi preso, condenado por crime de lesa-majestade, razão pela qual foi fuzilado.

<sup>5</sup> Foram líderes de destaque: **Joaquim da Silva Rabelo**, o Frei Joaquim do Amor Divino Rabelo Caneca ou, simplesmente, Frei Caneca (1779-1825), condenado a execução por fuzilamento. **Cipriano José Barata de Almeida** (1762-1838), adepto de ideias liberais e republicanas, foi condenado à prisão por participação na conferência.

<sup>6</sup> **José Inácio de Abreu e Lima** (1794-1869), general do exército, foi condenado à prisão; **Pedro Ivo Veloso da Silveira** (1811-1852), capitão da artilharia, manteve-se em fuga por um tempo até ser capturado e mandado para a prisão no Rio de Janeiro; **Joaquim Nunes Machado** (?-1849), deputado do partido liberal, morreu após ter sido atingido por um tiro durante confronto; **Antônio Borges da Fonseca** (1808-1872), advogado, jornalista e participante ativo da revolta.

de caráter tanto “interno” como “externo”, isso porque, o “[...] meio geográfico e a mão-de-obra disponível alinharam-se ao impulso decisivo provocado pela demanda de mercadorias internacionais, mais propriamente pelos países integrantes da revolução tecnológica, em particular desenvolvendo-se a indústria têxtil” (RIBEIRO JÚNIOR, 1980, p. 314).

Em virtude da concorrência com outros centros produtores<sup>7</sup> de açúcar e algodão, os tradicionais produtos, segundo Marcondes (2005), antes destinados à exportação, passaram a ser consumidos internamente. Na região sul brasileira, o Rio Grande do Sul recebeu uma porcentagem significativa de produtos pernambucanos (açúcar e aguardente), assim como o Rio de Janeiro, que importou percentual considerável desses produtos.

No período que compreende ao século XIX, a economia de base exportadora, que possibilitou a Província de Pernambuco alcançar números significativos, enfraqueceu. Por conta disso, nas últimas décadas dos oitocentos, quando as instâncias governamentais publicaram decretos abolicionistas<sup>8</sup>, os abalos na produção açucareira foram sentidos, uma vez que a mão de obra nessa atividade era, em sua maioria, escrava. Além disso, com o avançar do século, a base econômica brasileira mudou definitivamente de produto e região. O café passou a ser o principal produto na região sudeste e São Paulo seu principal produtor.

Além da faceta econômica, o Pernambuco (em Recife e Olinda) do período imperial brasileiro também conservou um perfil cultural ativo. Essa dimensão pode ser avaliada por meio das instituições que lá foram fundadas e de pessoas atuantes nas cidades que, com seus posicionamentos, constituíram-se relevantes não só para o local, mas para o nacional, uma vez que as ideias lá criadas, ao serem difundidas e, de alguma forma, colocadas em prática, alcançaram outros territórios.

Com efeito, a história de determinadas localidades, como a de Recife, pode ser marcada pela ocorrência de eventos especiais ou comuns. Esses fatos, que são inerentes ao cotidiano do lugar, sobressaem mesmo diante de absoluto estado de inércia ou de efervescência. Para captarmos parte desses movimentos, fazemos inserções em sua história, seja nos aspectos cultural, social ou econômico, pois, com isso, nos é permitido desvelar sujeitos que os constituíram, bem como suas ações. Além desses aspectos, também é possível olhar outros com o intuito de compreender

---

<sup>7</sup> Ilhas da América Central (açúcar) e Estados Unidos – Geórgia e Carolina (algodão).

<sup>8</sup> Lei do Ventre livre (1871), Lei do Sexagenário (1885) e Lei Áurea (1888).

ideias, conceitos e instituições que contribuíram para a formação cultural local. Diante disso, tivemos como orientação central para este capítulo, tecer questões acerca dos aspectos anteriormente mencionados inerentes a cidade do Recife durante o século XIX. Tais orientações nos permitem melhor situar nosso objeto de estudo.

Assim, quando ainda lhe foi atribuída a condição de vila, em meados do século XVIII, Recife era habitada por pescadores e pessoas cujas atividades estavam voltadas ao mar. Sua elevação à categoria de cidade veio muito tempo depois, por meio da Carta Imperial de 5 de dezembro de 1823, com ela, segundo Sette (1948, p. 63), “[...] tigelinhas de côres, foguetes, repiques, filarmônicas, gente nas ruas”. Aos olhos dos que ali habitavam, naquela época, ainda não fora o bastante, isso porque, se todos as autoridades, fossem elas do governo ou igreja, tinham como morada o Recife, por que não a fazer capital? Por outro lado, em Olinda, cidade que até então sustentava a categoria de capital, houve alguns protestos em função das reivindicações dos recifenses, inclusive, por meio do Senado da Câmara local que recorreu ao Imperador Pedro I alegando motivos que impedisse a mudança da sede do governo. Mesmo diante de objeções, por meio de decisão do Conselho Geral da Província e com apoio da Corte, ficou determinado que a capital era onde, conforme Sette (1948), se expediam os negócios, sejam eles de natureza econômica, política ou social. Assim, a partir de 15 de fevereiro de 1827, fora atribuído à cidade do Recife os termos de Capital pernambucana.

Diante das múltiplas formas do fazer histórico, apresentar relatos de viajantes nos pareceu oportuno para a composição deste capítulo, considerando a história que queremos construir. Para tal, utilizamos o livro *Viagens ao nordeste do Brasil*, de Henry Koster. Filho de ingleses, mas nascido em Portugal, Henry Koster chegou ao Brasil em 1809, onde viveu mais de uma década, tendo sido, na ocasião do seu falecimento, sepultado no *Cemitério dos Ingêleses*<sup>9</sup>, no Recife, em meados de 1820. Como demonstrou Cascudo (1942), Henrique da Costa, assim conhecido em razão de seu nome ter sido aportuguesado, não mudou para o Brasil com a missão de relatar aquilo que enxergava e ouvia, ao contrário disso, veio para viver em Pernambuco. No momento da sua chegada, narrou aquilo que até então lhe parecia inédito:

---

<sup>9</sup> Conforme Cascudo (1942, p. 16), tradutor e autor do prefácio da versão brasileira do livro de Henry Koster.

A costa é baixa e, conseqüentemente, não pode ser vista vindo do mar, sinão a uma certa distancia. Aproximando-nos distinguimos, um pouco ao norte, a colina sobre que está situada a cidade de Olinda e, algumas léguas ao sul, o cabo de S. Agostinho. Em seguida descobrimos, quasi diante de nós a vila de Santo Antonio do Recife e os navios ancorados sob seus muros, as terras estéreis e desertas que a separam de Olinda, que está a uma légua, e os grupos de conqueiros ao norte, tão longe quanto a vista possa alcançar. Ao sul da cidade se vislumbra também um grande numero de coqueiros, de arvores e choupanas esparsas. A cidade de Olinda é construída sobre um outeiro: sua situação, observada do mar, é do mais agradável efeito. Igrejas e conventos que se elevam sobre os cimos e os flancos da colina, seus jardins e suas arvores, semeados aqui e além entre as casas, dão a mais alta ideia de sua beleza e extensão. O aspecto monótono das areias, que se estendem a uma légua ao sul, é interrompido pelos dois fortes que ali construíram, e pelos navios ancorados no porto inferior. Em seguida se encontra a cidade do Recife que, surgindo sobre o banco de areia muito baixo, parece sair das ondas. Os navios, colocados por diante, escondem-se em parte e o calor de rochedos que se separa do mar e contra o qual as vagas rebentam com furor, fazem crer que estão encahados, tanto mais que não se descobre entrada alguma e que parecem fechados por todos os lados. A pequena torre ou forte, colocada sobre a ponta norte do recife, atrái bem depressa a atenção, e faz perceber a entrada. Avisinhamo-nos de terra, um pouco ao sul da cidade, e a costeamos, a pouca distancia do arrecife, esperando um piloto. (KOSTER, 1942, p. 30).

Seus relatos do período em que esteve no Recife deixaram significativas contribuições no que diz respeito aos aspectos urbanísticos e do cotidiano social daquele lugar. Seu testemunho ocular nos possibilita pensar como a cidade era organizada.

O primeiro bairro da cidade é composto de casas de tijolos, com três, quatro e mesmo cinco andares. Estreitas, em sua maioria, as ruas, as mais velhas moradas, nas ruas menores, não tem sinão um andar. Um grande numero possui apenas o terreo. Todas as ruas deste bairro, exceção de uma apenas, são calçadas. Na praça encontram-se a Alfandega, num dos angulos, edifício longo mesquinho e baixo; o prédio da Inspeção do Açúcar nada tem de notavel, uma grande Igreja inacabada, um café onde os negociantes se reúnem para seus tratos e as casas particulares. Há duas igrejas, uma construída no caminho empedrado que leva a Olinda, junto a qual oficiais da Guarda estão estacionados; a outra igreja pertence aos padres da Congregação da Madre de Deus. Junto a porta do caminho mencionado existe um pequeno Forte, erguido à margem d'agua, defendendo a entrada. (KOSTER, 1942, p. 34).

Koster descreveu Recife como um lugar próspero e que tal característica tenderia a aumentar com o passar dos tempos, tornando sua importância e opulência ainda mais significativas. Para justificar sua afirmativa relata:

A prosperidade gosada, em certa medida, por ser atribuída ao carácter de seu Governador e Capitão General, Caetano Pinto de Miranda Montenegro, que governa a provincia nesses últimos dez anos com firmeza sistemática e prudencia uniforme. Não tem feito inovações desnecessarias mas permite que os melhoramentos uteis sejam introduzidos. [...] Amo o lugar em que longamente residi e tenho a esperança de que esse Governador não seja removido, e que possa continuar a repartir sobre tão extensa região, os beneficios de uma administração indulgente e benevola. (KOSTER, 1942, p. 38).

Intrínseco ao cotidiano da cidade em que fixara morada, Koster foi testemunha de algumas festividades religiosas que comumente aconteciam na região, especialmente as de quinta e sexta-feira santa. Assim ele as descreve:

Na Quinta-Feira Santa, acompanhado por dois patricios, saí pelas três horas para ver as igrejas que, são nessa época, bem iluminadas e perfeitamente ornamentadas. Toda a cidade estava em movimento. As mulheres todas, da alta e baixa sociedade, enchiam as ruas pelas tardes, a pé, contrariamente ao uso local. [...] O numero de círios acêsos clareando as igrejas era prodigioso. O fim ambicionado era impressionar pela quantidade de luzes, pondo-se, em varios lugares, espelhos por detraz das velas. Nessa igreja o meio da nave é completamente aberto. Não há bancos nem distinção de lugares. [...] As mulheres ao entrar, sejam brancas ou de côr, ficam junto a essa grade, sentando-se no chão, no grande espaço aberto ao centro. Os homens se postam de pé, em cada lado da nave, ou ficam perto da entrada, detraz das mulheres que, seja qual fôr sua posição ou côr, devem ser as primeiras acomodadas.

No dia seguinte, Sexta Feira Santa, a decoração das igrejas, o traje das mulheres e mesmo as maneiras dos dois sexos, mudaram. Tudo estava sombrío. Pela manhã, com os mesmos companheiros, saí para assistir na Igreja do Sacramento a representação na descida da cruz do Nosso Salvador. [...] Um missionário italiano, frade do convento da Penha [...] pronto para começar o improvisado e longo sermão [...] gritou: “vêde-o!” [...] A cortina caiu imediatamente, deixando ver uma cruz enorme, com uma imagem de madeira do Salvador [...] O frade continuou, com dobrada veemencia e gestos, a narrativa da crucificação, e no final d’alguns momentos, bradou: “Vêde-o! Vão desce-lo!” [...] Tudo se fizera rapidamente sob o comando da palavra do pregador do pregador. Concluído o sermão, deixamos a igreja. Ficara completamente assombrado. Pensei que havia de ser algo surpreendente mas nunca tive a ideia de que levariam tão longe a representação. (KOSTER, 1942, p. 42).

Tal como documentou acerca da organização urbana da cidade e práticas sociais e religiosas, Koster deixou-nos sua visão sobre as instituições públicas responsáveis pela formação da mocidade local, como podemos ler a seguir:

As instituições publicas não são numerosas mas as que existem são excelentes. O seminário de Olinda, para educação de rapazes, é bem dirigida e varios dos professores são pessoas de cultura e princípios liberais. É principalmente destinado ao preparo de estudantes para padres seculares da Igreja. Assim eles usam uma batina preta e um barrete, de forma peculiar, mas não é obrigatorio que terminem tomando ordens.

Escolas gratuitas foram fundadas em varios pontos do interior e ensinam latim em muitos desses cursos, mas a maior parte da instrução consta de leituras, escrita e aritmetica. Mas essas escolas nem o Seminario exigem pagamento para os alunos. (KOSTER, 1942, p. 66).

Diante de depoimentos como estes, indagamos: como os viajantes estrangeiros organizavam em seus imaginários representações acerca do Brasil e, nesse caso, do Recife? Em nosso entendimento, de, aparentemente, claras à distorcidas, sabemos, como demonstrou Oliveira (2006), que as imagens que eles possuíam sobre o Brasil eram fruto de conversas ou de leituras, mas também de um modo particular de olhar o seu redor. Nesse sentido, permeados pela crença de que quando relacionadas às suas culturas com a de outras pessoas, estranhas até então, elas poderiam se demonstrar completamente inversas. Resulta, talvez, dessa problemática, a prática da narração escrita, por parte dos viajantes, dos lugares onde pousaram durante determinado período. O fato é que relatos como os de Henry Koster e de outros viajantes<sup>10</sup> são capazes de nos remeter a determinados lugares em determinados períodos, uma vez que seus testemunhos oculares (quando escritos e publicados) convertem-se em recursos valiosas para o fazer histórico.

### 1.1 O Seminário de Olinda

Ainda que a localização desta instituição não pertença a cidade do Recife, local que buscamos destacar, sua presença nessa amostra é justificada mediante os

---

<sup>10</sup> Como apresentou Oliveira (2006), Maria Graham (viajante inglesa) e Daniel Kidder (pastor metodista norte-americano) viajaram pelas províncias do norte do Brasil no século XIX e seus relatos foram publicados.

apontamentos de Bardin (1995) a respeito do critério de representatividade da fonte para compor a investigação.

O Seminário Episcopal de Nossa Senhora da Graça, ou Seminário de Olinda, como ficou conhecido, foi fundado pelo bispo D. José Joaquim da Cunha Azeredo Coutinho, na cidade de Olinda. O local de seu funcionamento era o antigo Colégio de Olinda (1568) da ordem dos jesuítas que, em função das reformas pombalinas, ficou abandonado até o ano de 1796. Nesse mesmo ano, as instalações foram doadas por D. João ao então Bispo de Olinda, D. Azeredo Coutinho, onde, posteriormente, em 16 de fevereiro de 1800, seria determinada sua reabertura.

Por se tratar de uma instituição com proposta educacional diferente, levando em consideração a época, Moacyr (1939, p. 624-625) destacou que o seminário

Desde a sua fundação em 1800 exerceu poderosa influência na formação intelectual do norte do Brasil. Era o curso secundário mais completo do país. Acolhia elevado número de alunos, não só os que se destinavam ao sacerdócio, como ainda todos quantos não podiam ir a Coimbra fazer os seus estudos. A filosofia em voga em suas cadeiras era a cartesiana a ponto do seminário se converter em ninho de ideias liberais e adotar como evangelho político a doutrina dos filósofos do século XVIII. Mais que as ciências eclesiásticas eram divulgados os episódios da Revolução Francesa, partindo daquele núcleo intelectual o gosto pelas ideias subversivas, cujos adeptos passaram a organizar academias secretas.

Além disso, em 1832, conforme Moacyr (1939), por meio de instância imperial, o seminário também funcionava como colégio preparatório do curso jurídico daquela província.

O colégio-seminário, como demonstrou Alves (2000), possuía um caráter de heterogeneidade em seu currículo, isso porque, não promovia exclusivamente disciplinas eclesiásticas. Com isso, muitos estudantes, mesmo os que não almejavam seguir a vida sacerdotal, interessavam-se em nele matricular-se e fazer seus estudos. Constituindo-se de tal forma, o “[...] colégio-seminário de Olinda tornou-se, mesmo que por um breve lapso, o mais avançado do Brasil-colônia e é paradigma revelador da especificidade da história desse tipo de escola” (ALVES, 2000, p. 61).

Piletti e Piletti (2012) destacam que o seminário se converteu em centro difusor de ideias liberais, pois, na questão do ensino, enfatizava, com maior proporção, os estudos da matemática e das ciências naturais. Por conta disso, em seu interior, foram cunhadas as ideias que propiciariam o acontecimento dos

movimentos revoltosos na província, como apontamos anteriormente. Miguel Joaquim de Almeida Castro (1768-1817)<sup>11</sup>, o padre Miguelinho, e João Ribeiro Pessoa de Melo Montenegro (1766-1817)<sup>12</sup>, o padre João Ribeiro, docentes do seminário, foram membros de destaque e mártires da Revolução de 1817.

Tendo em vista sua natureza formal, a estrutura curricular do ensino secundário ofertado pelo Seminário de Olinda possuía uma característica particular, onde a duração do curso era preliminarmente determinada e os “[...] estudantes eram reunidos em classes e trabalhavam de acordo com um plano previamente estabelecido (PILETTI; PILETTI, 2012, p. 75).

Aos alunos matriculados naquela instituição, eram propiciadas aulas regidas por professores brasileiros e portugueses. Desses últimos, muitos atravessaram o atlântico exclusivamente para assumir disciplinas no seminário após o bispo Azeredo Coutinho realizar contato com “[...] leigos e clérigos até além-mar, observando pessoal e cuidadosamente as qualidades intelectuais de cada um deles (MOREIRA, 2005, p. 75). É o caso dos Freis Miguel Joaquim Pegado, José Laboreiro e Bento da Trindade, todos, segundo Moreira (2005), portugueses.

Essa instituição de ensino, que além de seminaristas recebia estudantes do ensino secundário, foi concebida sob as características do iluminismo português, ideal defendido por seu fundador, o bispo D. Azeredo Coutinho. Contudo, diferente do iluminismo francês, o período das luzes em Portugal não foi revolucionário, nem laico, ao contrário disso, foi baseado nos preceitos cristãos e de aceção católica, como ocorrera outrora na Itália, onde o objetivo principal era salvaguardar os estudos religiosos da procrastinação. Para isso, preservou disciplinas úteis, redefiniu os programas e suprimiu matérias consideradas, à época, obsoletas. Dessa forma, conservou ao clero, bem como as instituições por ele mantidas, seu papel formador, seja clerical ou moral. Acerca desse último, a questão era direcionar o homem ao conhecimento de si próprio e, a partir disso, conceber-se um bom cidadão, sobretudo, um bom cristão.

No interior do Seminário de Olinda, o objetivo era, conforme seu fundador, promover o acordo entre fé e a razão iluminista. Um propósito inalcançável, segundo Nogueira (1985), tendo em vista que os religiosos buscaram assimilar ensinamentos modernos inerentes ao pensamento humano, mas não os concretizaram. Com isso,

---

<sup>11</sup> O Padre Miguelinho dava aulas de retórica e poética no Seminário de Olinda.

<sup>12</sup> O Padre João Ribeiro era mestre de desenho no Seminário de Olinda.

aquela casa pensada por Azeredo Coutinho para ser uma casa formadora de padres, padres doutos, caracterizou-se, também, como um núcleo de propagação de ideias liberais<sup>13</sup> responsável por inserir a cidade de Olinda na paisagem cultural e intelectual brasileira. Além disso, foi fator preponderante para a posterior instalação do curso jurídico<sup>14</sup> na província pernambucana.

## 1.2 “Crêa dous cursos de ciências jurídicas e sociais”: a Faculdade de Direito do Recife

Com as palavras reproduzidas acima – e por nós utilizadas para intitular essa parte da discussão – é que se inicia a carta imperial assinada por D. Pedro I, sancionada pela Assembleia Geral em 11 de agosto de 1827, para criação das faculdades jurídicas no Brasil. Contudo, as tratativas para alcançar tal fato tiveram início bem antes. Na sessão de 14 de junho de 1823 da Assembleia Geral Constituinte, foi proposto que fossem criadas duas instituições de ensino das ciências jurídicas no país. Com isso, observando a extensão geográfica e sociológica do Brasil, ficou determinado que fossem criadas duas faculdades, uma ao norte e, outra, ao sul.

Bevilaqua (1977) destaca que esses esforços não alcançaram o êxito, pois a assembleia desintegrou-se em função de atritos com o então Imperador D. Pedro I. Dois anos após essa primeira tentativa, o assunto voltou a ser discutido, sendo que, dessa vez, seria concretizado, mesmo que parcialmente, porque em 9 de janeiro de 1825, por meio de decreto, a cidade do Rio de Janeiro foi escolhida para ser sede do provisório curso jurídico. Apesar disso, no ano seguinte, os membros do Legislativo absorveram a pauta e a ideia de criação de dois cursos sobressaiu. Assim, a partir de 11 de agosto de 1827, ficou determinada a criação das faculdades de direito, a do norte<sup>15</sup>, em Pernambuco, e a do sul, em São Paulo.

Em 15 de maio de 1828, a instituição foi instalada no Mosteiro de São Bento, em Olinda, e as aulas iniciaram em 2 de junho com uma turma composta por 41 alunos. No ano de 1852, foi transferida das dependências dos monges beneditinos para o antigo Palácio dos Governadores, ainda em Olinda, onde atribuiu-se ao seu nome a expressão “Academia”. Após dois anos dessa primeira transferência, uma

---

<sup>13</sup> Conforme Bevilaqua (1977, p. 11).

<sup>14</sup> Assim assinalado por Bevilaqua (1977, p. 12).

<sup>15</sup> A localização escolhida para cada faculdade (tanto a do Recife como a de São Paulo) foi em virtude da situação geográfica, além disso, com a instalação da faculdade do norte, as necessidades dos estudantes dessa região seriam atendidas.

nova mudança ocorrera, desta vez para o Recife, no grande casarão localizado na rua do hospício que, devido às precárias condições e espaço inadequado, ficou conhecido como “pardieiro”. Em 1862, retornou para Olinda e passou a funcionar no Colégio dos Jesuítas. Esteve em atividade, neste local, até 1912, quando, na República, foi transferida em definitivo para o palácio da Praça Adolfo Cirne, como podemos ver na figura 1.

**FIGURA 1** – Vista frontal da Faculdade de Direito do Recife (2018)



**Fonte:** Acervo do autor.

Ferreira (1977) destaca que, a partir do seu feitiço humanista, a faculdade formou notáveis praxistas e advogados, porém, o número de juristas, filósofos, poetas, economistas, sociólogos, ensaístas, políticos e estadistas, egressos daquela casa, também é considerável. Ao constituírem-se como “agitadores de ideias”, provocaram certas inquietações na sociedade que, no seu desenvolver, proporcionou tanto o “aceleramento” do progresso, como a quebra e a transformação da rotina comum naquele período.

Entre os nomes que fizeram parte de um momento ilustrado da Faculdade de Direito do Recife, cuja denominação é Escola do Recife e que remete ao século XIX, período que procuramos contextualizar, destacaram-se: Tobias Barreto, Sílvio Romero, Castro Alves, Martins Júnior, Faelante da Câmara, Artur Orlando e Clóvis Bevilaqua. Eles representaram, conforme Ferreira (1977), um ponto culminante da

história do pensamento brasileiro, principalmente no Norte, região que hoje conhecemos como nordeste.

Nesse meio, Castro Alves, ao propagar sua poesia, notabilizou-se socialmente, enquanto Tobias Barreto, por sua vez, fez emergir, por toda a sociedade, uma crescente consciência filosófica. Das questões inerentes à sociologia, sobressaíram, daquele grupo, Sílvio Romero e Artur Orlando. Junto a esses vultos da cultura brasileira, Ferreira (1977) ainda destaca Clóvis Bevilacqua como renovador do direito civil e demais saberes jurídicos.

Também conhecida como “Geração de 1871”, a Escola do Recife foi um movimento intelectual de expressiva repercussão em que seus membros buscaram abordar variadas temáticas. Como resultado desse aspecto, o perfil heterogêneo do movimento, conforme assinalado por Fernandes (1984), ao agregar filosofia, literatura, sociologia e questões jurídicas, um chamado às divergências, segundo Ferreira (1977), fora lançado. Dessa forma, constituiu-se em três fases distintas, sendo a primeira, de caráter poético, a segunda, com um perfil crítico-filosófico e, por fim, a terceira, de base jurídica.

A fase poética da escola teve início entre os anos de 1863 e 1864, sendo Tobias Barreto e Sílvio Romero seus precursores. Em virtude de os conteúdos abordados nos poemas serem, em sua maioria, sobre questões filosóficas, é atribuída a essa fase a denominação de poesia filosófica-científica. Adiante, entre os anos de 1868 e 1870, iniciou-se seu segundo período, o da crítica-filosófica, que se estendeu até 1882. Nessa fase, Fernandes (1984) destacou que os autores mais acatados foram Herbert Spencer, Ernst Heckel, Hartmann, Artur Schopenhauer e Immanuel Kant, sendo que das teorias fundadas por esses autores, as questões do evolucionismo (Spencer) e do monismo (Heckel), constituíram-se como as principais ideias dos debates no interior do grupo, onde Tobias Barreto seria o intermediário, Dado que o mesmo já observava, segundo Ferreira (1977), essas duas teorias em seus posicionamentos. A partir de 1882 se iniciara a terceira fase, a jurídica. Nesse mesmo ano, Tobias Barreto prestou concurso para professor da faculdade e, como nas fases anteriores, também foi protagonista, mas, desta vez, tendo ao lado Clóvis Bevilacqua e Martins Junior.

Como fato histórico protagonizado por sujeitos históricos, as três fases da Escola do Recife não se projetaram futuramente, pois são pertencentes a determinado período, mas exerceram significativa influência na cultura pernambucana, no Nordeste

e no Brasil, ao avançar das épocas. Acerca desse aspecto, Fernandes (1984) demonstrou que nenhuma das fases se exauriu ao findar do tempo em que perdurou, pois o espaço temporal existente entre o início da primeira fase e o da terceira não simbolizou a supressão dos períodos de outrora, mas, sim, o oposto, porque, em conjunto, as ideias “poéticas, filosóficas, críticas, científicas e jurídicas”, permaneceram por um longo período, sendo objeto de apreciação, bem como sendo marco na história da cultura brasileira.

Fonseca (2013) observou que, perante o seu simbolismo, a Faculdade de Direito do Recife representou, naquele período, a antecipação de um sistema universitário brasileiro, seja por sua proposta de formação profissional com vistas a suas especializações ou mesmo pelo caráter humanístico e científico, sendo que essas eram as suas bases fundamentais. Dessa forma, desempenhou com méritos, mesmo que por um tempo, a função de uma instituição de formação para as ciências jurídicas e, também, como faculdade de filosofia e letras.

Já no século XX, especificamente em 1946, ano de fundação da Universidade Federal de Pernambuco, a faculdade de direito foi anexada, mas seu funcionamento segue de forma autônoma. Em 1980, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) instituiu seu tombamento, tornando-a patrimônio nacional.

Nesse sentido, essa instituição, importante casa de letramento e palco do movimento intelectual conhecido como escola do Recife, segundo Fonseca (2013), é reconhecida na literatura tanto pernambucana, nordestina, como nacional. Decerto, as práticas culturais, de produção escrita e de saberes, dos agentes vinculados a ela marcaram, de maneira significativa, o contexto político e social brasileiro.

Tão importante quanto a Faculdade de Direito, destacamos, no item a seguir, o Ginásio Pernambucano, instituição de ensino das primeiras letras que ocupa um lugar de destaque na galeria dos símbolos culturais do Recife.

### 1.3 O Ginásio Pernambucano: do nomadismo à estabilidade

Descreveu a Revista Mensal da Instrução Pública de Pernambuco no relatório geral da Província de 1872, examinado pelo Conselheiro João José de Oliveira Junqueira que aquele “[...] estabelecimento, que muito promete ao ensino e educação da mocidade, acha-se em bom estado de limpeza, aceio, ordem e disciplina” (1872, p. 18). Aos destacar sua higiene, primor e observação às exigências das instâncias

imperiais, demonstrou que, naquela época, a instituição era considerada, no Recife, como a mais importante, pois seus programas primavam pela qualidade e por um ensino de tradição. A partir disso, pensamos ser importante incluir essa casa de ensino em nossas questões como mais um dado de contextualização do período que trabalhamos, período esse que corresponde a publicação e circulação do compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral* e de atividades do seu autor José Soriano de Souza.

Com o decreto do presidente de província José Carlos Mayrink, de 1 de setembro de 1825, foi fundado, no Recife, o Liceu Provincial de Pernambuco. De início, funcionou nas dependências do Convento do Carmo até a construção de instalações específicas, algo que ocorreu muito tempo depois. O ginásio mudou de endereço por diversas vezes. No ano de 1844, por exemplo, funcionou em dois lugares: primeiro, na Rua Gervásio Pires, em um antigo sobrado e, em seguida, ao findar daquele ano, funcionou, por um tempo, nas casas dos professores até mudar-se para os Torrões da Alfândega. No ano seguinte, novas mudanças, a começar pelo primeiro andar da casa dos Operários Engajados, a Casa das Sessões do Júri e, ainda, outro prédio na Rua da Praia. Após alguns anos, outras transferências. Em 1849 passou a funcionar no antigo Hospital Paraíso e, no ano seguinte, instalou-se na Rua do Hospício.

Em 1855, por força de Lei Imperial, a nomenclatura Liceu Provincial de Pernambuco foi substituída por Ginásio Pernambucano e, a partir de então, passou a ter regime de internato e a ofertar instrução pública secundária. Para celebrar tal mudança, Montenegro (1979) ressaltou que foi realizada uma solenidade formal, onde o discurso cerimonial foi proferido em latim pelo Padre Joaquim Rafael da Silva que, posteriormente, se tornaria o primeiro regedor da instituição. Nesse mesmo ano, em 14 de agosto, foi lançada a pedra fundamental de construção do novo prédio que iria abrigar a instituição. Em 20 de dezembro de 1866, com a construção ainda em processo de desenvolvimento, o ginásio foi instalado em definitivo na rua da Aurora, às margens do rio Capibaribe, local onde funciona até os dias atuais, assim como destacou Montenegro (1979).

A partir da figura 2, temos uma vista frontal do prédio e nela podemos enxergar o portão principal da escola. Segundo Santana (2011), o estilo arquitetônico inerente ao prédio é o neoclássico, bem comum naquela época. A mesma autora também

ressalta que o projeto foi assinado pelo engenheiro José Mamede Alves Ferreira que naquele período ocupou o cargo de engenheiro de obras públicas.

Do lado esquerdo, pela Rua Mamede Simões, encontra-se um segundo portão de acesso.

**FIGURA 2** – Vista frontal do Ginásio Pernambucano na rua da Aurora (2018)



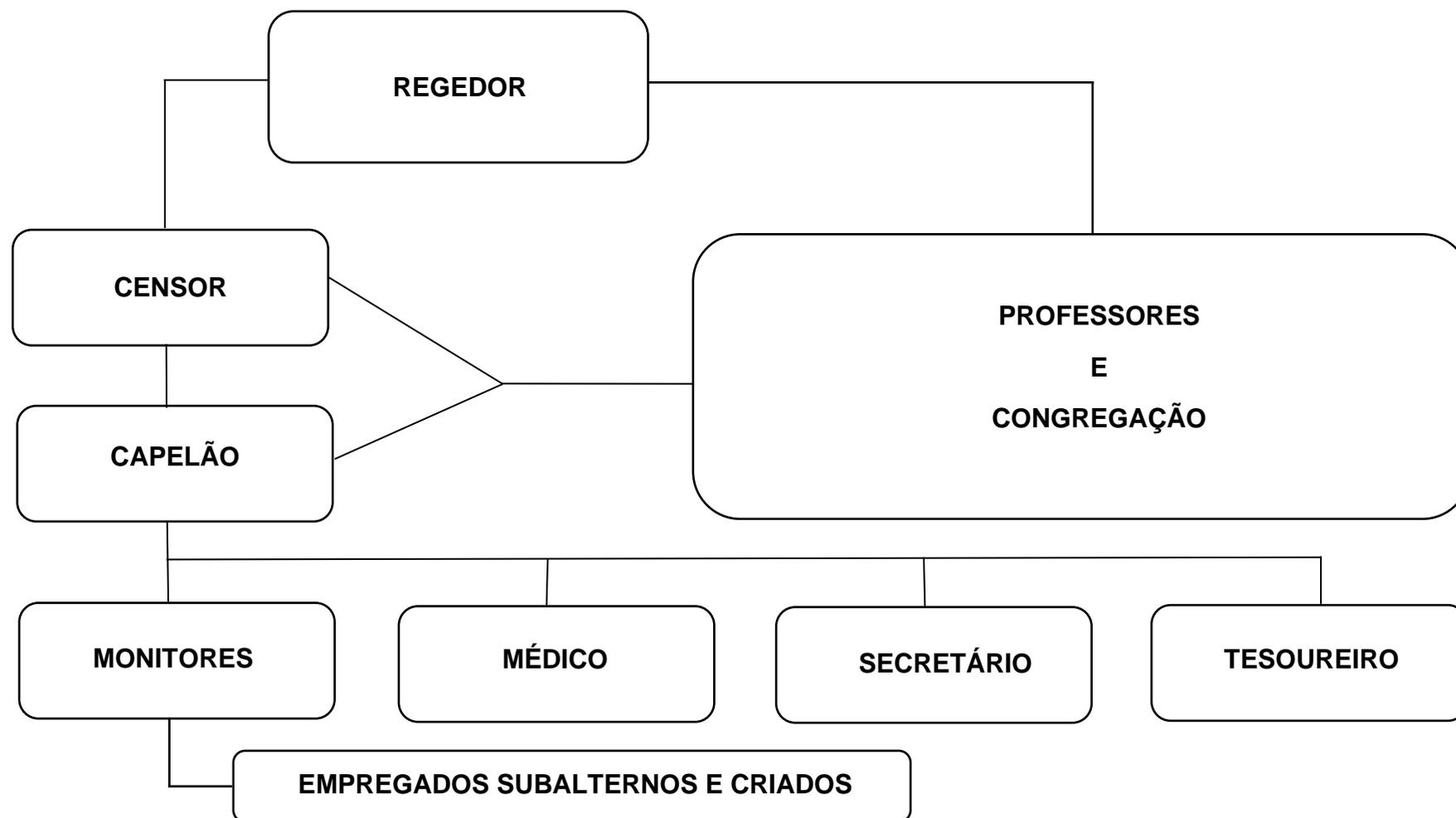
**Fonte:** Acervo do autor.

A denominação Ginásio Pernambucano ainda sofreria algumas mudanças naquele período, como, por exemplo, em 1893, que passou a chamar-se Instituto Benjamin Constant, por decreto de governo local. Mas, conforme Montenegro (1979), por um curto período, voltando o termo ginásio a ser utilizado. Já no século XX (1942), foi nomeado Colégio Pernambucano e, logo depois, Escola Estadual, ficando assim denominado até 1972, quando volta ao seu nome inicial – Ginásio Pernambucano – a partir do Decreto nº 3 432, de 31 de dezembro, segundo Franca (1977).

O quadro de funcionários da instituição era, em sua maioria, formado por pessoas ligadas à Igreja. Os docentes que não eram padres demonstravam, por meio de suas ações na sociedade, serem fiéis à doutrina católica. Vale ressaltar, para esse caso, o professor de filosofia do ginásio José Soriano de Souza, autor do compêndio

que tomamos nesse estudo como fonte, pois ele era um devoto declarado do catolicismo.

No organograma 1, apresentamos um mapa organizacional do ginásio no qual destacamos cada função existente. Diferente dos docentes, os cargos de regedor e capelão eram ocupados por pessoas diretamente ligadas a igreja, em sua maioria padres.

**ORGANOGRAMA 1** – Mapa organizacional, organograma do Ginásio Pernambucano (1876)

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir do Regimento Interno do Ginásio Pernambucano de 1876.

De acordo com o Regimento interno de 1876, para cada uma das funções presentes no organograma 1, existiam atribuições específicas. Com o intuito de promover uma melhor visualização, agrupamos as mesmas no quadro 3.

**QUADRO 3** – Atribuições dos funcionários do Ginásio Pernambucano (1876)

FUNÇÕES	ATRIBUIÇÕES CORRESPONDENTES
Regedor	Chefe de todos os funcionários e responsável pela boa direção e administração do estabelecimento.
Censor	Incumbia ao censor supervisionar as questões relacionadas ao ensino, disciplina e ordem na instituição.
Capelão	Responsável pelos símbolos sagrados, ornamentos e objetos de culto, pertencentes a capela do ginásio.
Professores	Não eram somente encarregados do ensino das letras e das ciências, deveriam também aproveitar todas as ocasiões que se lhes ofereciam para ensinar a seus discípulos o que deviam a Deus, a pátria e a seus pais.
Congregação	A congregação, composta por professores, representaria o instituto nas solenidades oficiais e perante as autoridades públicas e corporações literárias e científicas.
Monitores	Dirigiam os alunos constantemente, exceto quando se achavam nas respectivas classes sob o regime dos seus professores.
Secretário	Responsável pela parte administrativa da instituição. Entre suas atividades estavam: organização de livro especial do ginásio (compilação de leis, resoluções, regimentos), registro de funcionários, matrícula de alunos, expedição de certificados, entre outras atividades.
Tesoureiro	Recebia e mantinha sob sua responsabilidade os valores da instituição, mediante fiança prestada no Tesouro Provincial.
Empregados Subalternos e Criados	Responsáveis pelas compras diárias, inspeção da rouparia, cozinha e limpeza do prédio. Sob sua responsabilidade ficavam o zelador, roupeiro, porteiros e criados. Estes executavam suas atividades e prestavam contas ao mordomo. No entanto, se a atividade fosse relacionada aos cuidados com os alunos, eles se dirigiam ao monitor.

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir do Regimento Interno do Ginásio Pernambucano de 1876.

Em sua estrutura, o ginásio possuía, segundo Barroso Filho (2008), uma biblioteca, salas/laboratórios utilizadas para realização de aulas práticas de ciências, salão nobre para reuniões oficiais e defesas e uma capela, onde a mocidade podia praticar a fé. O porte estrutural da instituição, somado aos recursos didáticos destinados a ela, legitimava, na segunda metade do século XIX, sua sintonia com os moldes de ensino científico em vigência, bem como ao Colégio Pedro II que, à época, era modelo para todas as províncias.

Nas figuras 3 é possível ver no interior da biblioteca, mobílias destinadas a acomodar obras antigas, algumas raras<sup>16</sup>, que foram utilizadas como manuais de ensino no ginásio em épocas mais remotas.

**FIGURA 3** – Mobílias da biblioteca do Ginásio Pernambucano (2018)



**Fonte:** Acervo do autor.

Na figura 4, a seguir, é possível visualizarmos ainda o interior da biblioteca. Como na figura 3, chama atenção o estilo da mobília, possivelmente composta de jacarandá, madeira muito utilizada na época, para a construção de móveis.

---

<sup>16</sup> Segundo a funcionária da instituição que nos recebeu em visita realizada no mês de janeiro de 2018, algumas obras são identificadas como raras e seu manuseio é restrito. Conforme a mesma, é uma forma de manter parte da memória da escola preservada, visto que o número de exemplares de alguns títulos lá disponíveis é pouco.

**FIGURA 4** – Obras antigas do ginásio disponíveis na biblioteca (2018)



**Fonte:** Acervo do autor.

Na sequência, na figura 5, temos uma vista panorâmica do salão nobre, local onde normalmente eram realizadas as assembleias oficiais dos professores e as defesas de teses daqueles que pleiteavam uma cátedra na instituição.

**FIGURA 5** – Salão nobre do Ginásio Pernambucano (2018)



**Fonte:** Acervo do autor.

Ademais, após finalizado o pomposo prédio onde funcionaria o ginásio, este passou a formar, segundo Barroso Filho (2008), junto com as edificações do Tribunal de Justiça, Palácio do governo e Assembleia Legislativa, um conjunto simbólico dos poderes que constituíam a sociedade recifense da época.

No que diz respeito as cadeiras existentes no ginásio, estas eram organizadas a partir das matérias de ensino listadas no quadro 4.

**QUADRO 4** – Matérias de ensino que formavam o sistema de estudos do ginásio (1876)

ORDENS	CADEIRAS
I	Língua nacional
II	Língua latina
III	Língua grega
IV	Língua inglesa
VI	Língua alemã
VII	Geografia antiga e moderna, cosmografia
VIII	VIII – História sagrada, antiga, média, moderna e contemporânea
IX	História e corografia do Brasil
X	Aritmética e álgebra Matemáticas Geometria e trigonometria retilínea
XI	Ciências naturais
XII	Filosofia
XIII	Retórica e poética, história da literatura em geral e particular da portuguesa e nacional.
XIV	Desenho
XV	Música
XVI	Ginástica
XVII	Instrução moral, religiosa e civilidade

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir do Regimento Interno do Ginásio Pernambucano de 1876.

As lições das matérias de ensino dos numerais I ao XIII ficavam a cargo de professores contratados mediante concurso público. Para as matérias dos numerais XIV, XV e XVI, incumbia ao regedor contratar mestres temporários para ministrá-las. Por fim, a responsabilidade de promover os estudos de moral, religiosidade e civilidade cabia ao capelão do ginásio. Para tal, o mesmo deveria iniciar pelo ensino do catecismo e história sagrada, fomentar a leitura e posterior explicação dos evangelhos, praticar atos religiosos, de piedade, conferências e outros exercícios, todos condizentes com a doutrina católica (Regimento Interno do Gymnasio Pernambucano, 1876, p. 38-39).

Entre os muros do Ginásio Pernambucano habitaram, por tempos, personalidades que se tornariam notáveis na sociedade pernambucana no decorrer da segunda metade do século XIX, bem como na passagem para o século XX. Esse aspecto, conforme Santana (2011), fazia florescer, principalmente nas famílias menos abastadas, uma esperança de que seus filhos pudessem ascender socialmente por meio do letramento. Condição que naquele momento era, predominantemente,

destinada às famílias da elite. Ainda que fossem necessários pagamentos por aluno para o recebimento da instrução, o Regimento de 1876<sup>17</sup> do ginásio define que, ao atingir-se um determinado número de alunos contribuintes, seriam ofertadas vagas inteiramente gratuitas para atender a população mais carente da cidade. Dessa maneira, mesmo para aqueles que, de alguma forma, eram impossibilitados de frequentar instituições de letramento, estaria presente, certamente em seus imaginários, a possibilidade de acessar o ensino secundário naquela instituição. Importa acrescentar que até a década de 50 do século XX o Ginásio Pernambucano só admitia alunos do gênero masculino. As primeiras turmas exclusivamente femininas foram fundadas no ano de 1955<sup>18</sup>.

Nesse sentido, compreender e explicar a realidade histórica de uma determinada instituição escolar implica, mediante os apontamentos de Magalhães (2004, p. 133), “[...] integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo, nos contextos e nas circunstâncias históricas implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seu público e zonas de influência”. Por isso, após trazermos parte da história dessa instituição, destacamos, a partir desse ponto, pensá-la à luz da questão de que, sendo um lugar de reunião de professores e alunos, com o objetivo de um lado ensinar e do outro aprender saberes, essa característica é fundamentalmente suficiente para pensá-la como lugar definido, cujo objetivo era educar.

### 1.3.1 Escola como lugar: o Ginásio Pernambucano

Quais as características que poderiam definir a escola enquanto lugar? Conforme Viñao Frago e Escolano Benito (2001, p. 66), seria “[...] possível uma tipologia histórica que dá conta da diversidade que oculta tal termo?” Para tal questionamento, os autores sugerem duas perspectivas de possíveis respostas, a saber: do estado nômade, itinerante, pelo qual pode passar a escola até sua fixação, alcance de estabilidade. Com isso, na ausência de sua delimitação e estabelecimento, o lugar onde se aprende e se ensina, justifica-se como lugar, cria-se um lugar.

---

<sup>17</sup> Conforme o Regimento interno do Ginásio Pernambucano de 1876, ao atingir o número de 150 matrículas de alunos contribuintes, eram ofertadas 10 vagas em regime de ensino parcial para atender a população carente do Recife (p. 27).

<sup>18</sup> Conforme Barroso Filho (2008).

Com base nesses apontamentos, pensamos o Ginásio Pernambucano como um lugar, lugar escolar que passou por três de quatro modalidades destacadas por Viñao Frago e Escolano Benito (2001): escola peripatética, escola em domicílio e escola para a vida. Por assim constituir-se, se tornou suscetível, sem exceção aos agentes que o formavam, alunos e professores, a variações ao longo do tempo. Pois, diante de tais dicotomias, são afetadas, além de sua estética e percepção de espaço, as concepções sobre suas funções e tarefas básicas que se encarrega de promover.

Inserimos o ginásio no sentido de escola peripatética, pois o mesmo não teve e, nos parece oportuno acrescentar, não precisou de um lugar específico durante um determinado espaço de tempo, pois como vimos anteriormente, de 1825 a 1866, a instituição não possuía um lugar fixo. Diante disso, Viñao Frago e Escolano Benito (2001) destacam que os lugares podem variar em função dos objetivos, corpo discente e matérias. Por esse motivo, nem todo lugar se torna válido e passível de tornar-se escolar. A questão está além do fato do possível local dispor de estrutura adequada. Ela encontra-se na evidência de que o lugar considerado adequado ou aconselhado como lugar de ensino não venha a interferir no estado de constante abertura ao exterior em que a escola tem que se encontrar.

A questão da escola em domicílio justifica-se com o fato de o ginásio ter funcionado, na falta de um prédio próprio, na residência dos professores por um determinado período, ocasionando o ensino baseado em preceptores quando nessa modalidade, assim como destacaram Viñao Frago e Escolano Benito (2001). A terceira e última modalidade, a da escola para a vida, constitui uma relação que podemos caracterizá-la como de dentro para fora. Isto porque, o que ocorre no seu interior é pertinente no sentido de que à medida que se ocupa o lugar escolar para fazer dele uma escola, contribui para que as atividades educativas ali promovidas sejam levadas a cabo quando o aluno estiver fora do recinto diante de uma realidade, apesar de transparente, heterogênea e abundante em sua razão plena.

O olhar histórico que empreendemos até aqui possibilitou, diante de uma diversidade de modalidades, destacar essas três. No entanto, ao fazermos isso, não objetivamos apontar que cada espaço ocupado pelo ginásio se constituiu, conseqüentemente, em um ginásio diferente, pelo contrário, a questão foi apontar “[...] uma clara tendência à atribuição de um espaço determinado como lugar para o ensino” (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO BENITO, 2001, p. 69). Espaço estável, lugar

fixo, como ocorrera a partir de 1866 com a inauguração do pomposo prédio destinado a abrigar o ginásio.

Nesse sentido, convém destacar, de acordo com Viñao Frago e Escolano Benito (2001), que além da concepção da escola como espaço determinado, rotulado enquanto tal, temos a ideia da escola como espaço de natureza própria, porque é atribuído a instituição e ao ensino esse nome à medida que a realização do seu exercício, bem como sua localização, possui um lugar específico. Entretanto, não um lugar aleatório, mas um espaço especificamente planejado, “[...] desenhado, construído e utilizado única e exclusivamente para esse fim” (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO BENITO, 2001, p. 69). Do contrário, mesmo identificada como espaço para fim escolar, sugeriria não a legitimação, mas a negação da instituição escolar enquanto lugar.

A utilização de um edifício ou local destinado, ou não, em princípio, ao ensino não deve confundir-se, tampouco, com o grau de dependência ou independência do mesmo em relação aos demais. Existe, sem dúvida, uma clara relação entre a construção específica, própria, e a independência espacial. Se um edifício escolar dever ser identificado arquitetonicamente como tal é, em parte, porque a instituição escolar adquire uma autonomia em relação a outras instituições ou poderes, em relação às quais antes guardava uma estreita dependência. (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO BENITO, 2001, p. 72).

No caso específico do Ginásio Pernambucano, a localização e seu conjunto arquitetônico representavam, simbolicamente, os poderes do Recife, não com um grau de dependência, variando entre um e outro, mas com mostras de autonomia de cada qual. Além disso, o prédio que o abrigou em definitivo carregava a identificação de lugar de escola e, com isso, legitimava não somente a instituição ali localizada como tal, mas o saber dos agentes que o frequentava.

Para se chegar a esse resultado, ocorrera anteriormente uma histórica convergência de “forças ou tendências”, que resultaria na aceitação de que era necessário o espaço próprio, particularmente eleito para abrigar uma escola. Desses aspectos, Viñao Frago e Escolano Benito (2001) os consideram como questões de caráter social e do âmbito educativo, onde o primeiro sugere a “[...] especialização ou segmentação das diversas tarefas ou funções sociais e a autonomia das mesmas, umas em relação às demais [...]” e o segundo a “[...] profissionalização do trabalho docente [...]” (p. 73). De modo que, assim como nem todas as pessoas se

demonstravam aptas ao trabalho docente, nem todo prédio era adequado para ser uma escola.

Nesse sentido, a configuração do prédio destinado a vida escolar deveria apresentar-se circunstancialmente definido e próprio, autônomo com relação a outras edificações e, também, estar em um lugar adequado. Mas isso implicava um outro aspecto: o do isolamento. Nessa direção, diante da possibilidade de podermos considerar, segundo Bastos (2008), o século XIX no Brasil como um período de *francofonia*, no qual culturalmente absorvemos muito do que se produzira na França, inclusive em instâncias educativas, podemos destacar a disposição daquele ginásio de maneira semelhante ao que ocorrera com os liceus de Paris estudados por Coeur (2003, p. 360-361) quando acentua que

[...] as construções dos liceus foram pensadas de modo a deixar do lado de fora as pessoas estranhas que poderiam perturbar a vida regrada que se levava no seu interior: as famílias dos alunos não conheciam mais que algumas peças que se encontram próximas da rua (escritório da administração, parlatório ou salas de espera, capela e mais raramente salão de festa) [...] Os liceus eram microcosmos onde se podiam legitimamente identificar em uma pequena aglomeração urbana, como em um país inteiro, segundo o que se fala, de seu ordenamento ou de sua população escolar, quando é atingida pelas mesmas correntes de pensamento e tocada pelas mesmas inegabilidades que atingem a população francesa.

Faltava, no local onde o ginásio fora construído, esse poder simbólico que a instituição escolar possui. Assim, com a sua construção arquitetonicamente identificável, sedimentou-se a relação interno/externo. Isso porque, ao mesmo tempo em que se educa internamente, também ocorre externamente, não com as mesmas proporções e métodos, mas pelo viés da arquitetura do lugar que é escolar, pois, frente as demais edificações, sejam elas de ordem religiosa ou civil, o prédio escolar se destaca. Sendo a arquitetura o fator que motiva tal ação, Viñao Frago e Escolano Benito (2001) destacam que ela educa na medida em que interfere no modo como o social percebe a escola.

Daí resulta nossa opção por olhar o Ginásio Pernambucano levando em consideração os aspectos de espaço (arquitetura) e educação empreendidos por Viñao Frago e Escolano Benito (2001). Porque se objetivamos, para esse capítulo, contextualizar uma cidade em determinado período, levando em consideração aspectos inerentes a monumentos pertencentes a ela (não podemos deixar de lembrar

que a instituição que olhamos adotou o compêndio que temos nesse estudo como objeto), significa problematizá-los dentro de um conjunto de representações simbólicas, seja para os sujeitos que estão em seu interior em processo de letramento, para as instâncias do governos, bem como para a sociedade que, ao perceberem, são instados a elaborar ideias do que aquele monumento possa ser.

Nessa medida, são

Representações de espaço que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica. (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO BENITO, 2001, p. 78).

Além do que foi apontado pelos autores supracitados, podemos considerar também o valor didático que possui tal símbolo, este que é uma característica a mais da dimensão educativa do espaço. Por essa razão, o Ginásio Pernambucano se constituiu, durante boa parte do século XIX, como local necessário entre os alunos que se interessavam em ingressar no curso jurídico. Montenegro (1979) afirma que muitos alunos se serviam do Liceu (quando ainda se chamava Liceu), como trânsito para Olinda (quando as instalações da faculdade eram lá). Após essa nomenclatura ser substituída por Ginásio, diríamos que os alunos continuaram o utilizando como trânsito, não mais para Olinda, mas para o próprio Recife (para onde fora transferida a faculdade) e que se encontrava a curta distância dali.

Nessa abordagem, estudos<sup>19</sup> pertencentes ao campo da História da Educação nos tem demonstrado que foi comum, nesse tipo de instituição, o apoio irrestrito a formação da elite local e que, conseqüentemente, levaria as mesmas a se constituírem como figuras relevantes de determinados marcos históricos, seja em contexto local ou nacional. Perspectiva que não fora indiferente com o Ginásio Pernambucano, pois, segundo Barroso Filho (2008), seus egressos se constituíram como “[...] parte considerável da elite política e intelectual de Pernambuco, desde o final do século XIX até os anos de 1960” (p. 125). Além disso, era considerado, conforme o mesmo autor, como “celeiro de lideranças” por ter formado nomes que

---

<sup>19</sup> Estudos como os de Dolhnikoff (2005) e Gouvêa (2008) abordam as questões da relação entre políticas locais e nacionais, sendo esta última constituída na sede do poder imperial ou Município da Corte.

ganharam destaque na história social, cultural e política daquele estado. Representou, diante da função social do ensino secundário, “[...] a expressão mais acabada de “escola pública de qualidade”, tal como era concebida e praticada num momento histórico definido” (p. 125).

O “lugar de escola” que estamos refletindo, cujo exemplo nesta parte do estudo é o Ginásio Pernambucano, é constituído de tal forma a partir do momento que é ocupado. Caso não o seja, ele pode não existir. Dessa maneira, uma vez constituído, seu caráter de pretensa neutralidade deixa de existir, porque passa a ser um lugar onde ocorrem debates concernentes ao processo de letramento e que, conseqüentemente, o consolidam como uma fonte de práticas escolares e sociais. Assim, além de algo físico e material, o lugar que é a escola também se constitui como construção cultural geradora de “fluxos energéticos”<sup>20</sup>, “[...] um espaço demarcado, mais ou menos poroso, no qual a análise de sua construção, enquanto lugar, só é possível a partir da consideração histórica daquelas camadas ou elementos envolventes que o configuram e definem” (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO BENITO, 2001, p. 81).

Dos elementos envolventes que contribuíram para a configuração e definição do ginásio destacamos, a partir dos apontamentos feitos por Barroso Filho (2009), que pode ter sido, hipoteticamente, todos aqueles, cada qual no seu tempo histórico, que enxergavam o ensino secundário como meio seguro para ter acesso ao ensino superior, bem como para exercer, na direção da sociedade, cobiçadas funções. Acerca desse aspecto, Bourdieu e Passeron (1992) ressaltaram que as ações pedagógicas exercidas no interior das instituições escolares tendem a funcionar como instrumento reprodutor da cultura inerente a classe dominante, seja na forma de sua linguagem ou pensamento. Tal reprodução contribui, desse modo, para a conformação da estrutura das relações de força, onde o sistema de ensino dominante assegura-se do monopólio e da legitimação de privilégios.

Conforme assinalam os mesmos autores, o sistema educativo ao ser definido como um “[...] conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 25), as teorias clássicas tendem, em seu crivo, separar a “[...] reprodução cultural de sua função de reprodução social [...]” (p.

---

<sup>20</sup> Termos utilizados por Viñao Frago e Escolano Benito (2001, p. 77).

25). O que não é o caso para esses autores, isso porque, não podemos ignorar as implicações das “relações simbólicas” na habitual reprodução das “relações de força”. Com efeito, as ações pedagógicas promovidas por uma determinada instituição educativa, ao reproduzirem o sistema de distribuição do capital cultural entre as classes, contribuem de maneira similar com a reprodução da estrutura social. Muito disso em função das classes detentoras de poder, em demasia econômico e cultural, sobressaírem em relação as classes dominadas.

Ao direcionarmos essa discussão para o processo de matrículas do ginásio, lembramos, como destacamos anteriormente, que as matrículas eram destinadas inicialmente para os alunos cujas famílias tinham condições de arcar com os custos e, posteriormente, para os alunos provenientes de famílias que não dispunham do mesmo poder aquisitivo para tal. Assim, naquele espaço socialmente constituído e permeado por disputas, a instituição educativa, nesse caso o ginásio, despontou como alternativa das estratégias utilizadas pelos sujeitos na busca por ascensão social, econômica e cultural.

Para descrevermos fenômenos relacionados aos campos cultural, histórico e social, observamos a ideia de representação enquanto conceito elaborado por Bourdieu (1989). Para este autor, as representações definem-se em dois sentidos – representações mentais e representações objetais. O primeiro caso refere-se aos atos de percepção e apreciação, conhecimento e reconhecimento, onde os indivíduos investem seus interesses e suas suposições. O segundo concretiza-se à medida que os atos são direcionados a coisas materiais, por exemplo, bandeiras, insígnias. Além disso, eles também podem apresentá-las como ações estratégicas, cujo interesse é o de influenciar simbolicamente, a fim de determinar a representação mental que os sujeitos terão das propriedades (coisas) em questão e de seus portadores.

Nesse sentido, ambas representações são indissociáveis, pois têm a capacidade de influência na construção da realidade de um determinado contexto. Pensamos o ginásio nesses termos, visto que entendemos que o mesmo foi criado mediante interesses e pressupostos e que isso contribuiu amplamente para a sua consolidação como uma instituição que, a partir das suas representações, estava pronta para atender as demandas escolares pernambucanas, formando a mocidade e sendo um preparatório para o curso jurídico. Ademais, revisitar a historicidade do Ginásio Pernambucano nos proporcionou significativas contribuições no tocante a contextualizar a cidade do Recife no século XIX, questão central desta parte do nosso

estudo. À medida que se destacava no quadro das principais províncias do período imperial brasileiro, Pernambuco, lugar onde estavam localizadas as instituições que apontamos anteriormente, também se destacou em outros aspectos: o da impressão e circulação de livros. Fato este que buscamos resgatar, em alguns traços, no item a seguir, considerando, também, nosso objeto de estudo, qual seja: o compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, de José Soriano de Souza.

#### 1.4 Surgem as livrarias no Recife nos oitocentos

Após a mudança de D. João VI, Príncipe Regente, e a família real para o Brasil em 1808, foi publicada a Carta Régia que possibilitou, a partir de então, a abertura dos portos, tanto para mercadorias como para ideias. Entre maquinários e indumentárias francesas, chegaram os livros trazendo ideias até o momento estranhas em terras brasileiras.

Concomitante ao momento ilustrado, lá pelos idos do século XIX, no qual a sociedade recifense tivera a oportunidade de vivenciar, seja a partir de levantes revolucionários, do que se produzira no interior das instituições e por meio de movimentos intelectuais, emergiram as casas que funcionavam como local de comercialização das últimas fontes de ilustração que se produzira, quer local, nacional ou internacional. De gênese não especializada a especialização, as livrarias foram sendo legitimadas à medida que eram frequentadas, percebidas, solicitadas.

Além de casas voltadas ao comércio de livros, Recife, segundo Hallewell (1985), se destacava junto com São Luís, na província do Maranhão, como os dois principais centros impressores nas províncias brasileiras no período imperial. “No setor da tipografia a cidade gozava também das vantagens dos baixos custos de produção, os quais, embora mais elevados que os do Maranhão, eram bem mais baixos que os da corte” (p. 113). No cenário da atividade editorial nacional, proporcionalmente dominado pelo Rio de Janeiro, à época Município da Corte, Pernambuco participava com porcentagens significativas no quadro tipográfico e editorial brasileiro.

Nesse sentido, como demonstrou Sette (1949, p. 357),

Principiava-se a ler no Recife sem o recato de um pecado. Filosofia e poética, oratória e política, romance e teatro. O danado do século XIX

amanhecera trepidante de novidades: constitucionalismo, democracia, igualdade, individualismo, republicanismo.

Além do interior da academia jurídica, do ginásio e do seminário, as livrarias, à medida que iam surgindo, contribuíaam proporcionalmente para a prática da leitura naquela cidade. Na centúria do 19, conforme Sette (1949), os anúncios de jornais locais anunciavam frequentemente a inauguração de novas casas. Podemos visualizar no quadro 3 uma listagem de livrarias cujas atividades remontam ao século XIX.

#### **QUADRO 5** – Lista de livrarias fundadas no século XIX no Recife

	Livraria do Cardoso Aires
	Livraria da Esquina do Colégio
	Livraria da Rua da Cruz
	Tipografia Fidedigna
	Livraria Acadêmica
	Livraria Popular
	Livraria do Padre Inácio
	Livraria Econômica
	Livraria Française

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de Sette (1949).

Segundo Sette (1949), a Livraria de Cardoso Aires teria sido a primeira casa de livros a ser fundada na cidade do Recife. Tal fato teria ocorrido em 1806, sendo que, para chegarmos a essa data, levamos em consideração o relato desse autor acerca de um incêndio que a atingiu no ano de 1871. Junto com esse relato, constava que havia 65 anos que a mesma tinha se notabilizado por comercializar folhas religiosas, livros de novenas, mês mariano, registro de santos, livrinhos de histórias populares, versos de Alphonse Lamartine, tratados de retórica, além de outros materiais como, por exemplo, cadernos, caneta ou lápis de pena de pato. Com isso, da data em que ocorreu o incêndio, subtraímos o período de atividades da livraria e, assim, obtivemos o ano apontado anteriormente como o provável ano de fundação.

Na Livraria da Esquina do Colégio<sup>21</sup> era possível comprar exemplares de gramática portuguesa, guias das Câmaras Municipais, periódicos e livros literários. Na Tipografia Fidedigna, onde se imprimia e se comercializava, encontravam-se livros literários e outros materiais. A Livraria Acadêmica entendemos ser de propriedade do livreiro editor João Walfrêdo de Medeiros. Sette (1949) a relata como localizada na Rua do Imperador, ao mesmo tempo, podemos confirmar esse dado na medida em que observamos, na figura 13, a folha de rosto do compêndio que utilizamos nesse estudo como fonte os dados acerca da impressão e editoração. Nessa livraria, conforme o mesmo autor, era possível encontrar desde obras francesas do momento a volumes sugestivos de Júlio Verne. Além disso, por estar localizada em demasiada proximidade da Faculdade de Direito, consolidou-se como um lugar de parada dos estudantes.

Outra dessas casas, a Livraria Popular, também com endereço da Rua do Imperador, reservou-se ao comércio de obras acadêmicas. Como demonstrou Sette (1949), era possível encontrar, em suas prateleiras, de Platão a Plutarco e, ainda, obter os volumes do Atlas histórico da guerra do Paraguai. Por achar-se em relativa proximidade do prédio onde funcionava a academia jurídica, também se constituiu como ponte de reunião dos acadêmicos daquela instituição. A livraria do Padre Inácio destacou-se, dentre todas, por ser aquela que oferecia um exemplar da gramática nacional em versos, “[...] o que seria realmente um elemento magnífico nessa época do ‘aprender de cor’” (p. 368). Outra casa, a Livraria Econômica, também seguia a mesma tendência, quer com a venda de materiais de papelaria ou de literatura nacional ou europeia.

Conforme destacou Sette (1949, p. 368), a “[...] mais sensacional abertura de estabelecimento de livros [...]” ficou reservada a Librairie Française estabelecida em um prédio de aspectos coloniais<sup>22</sup>. Em suas prateleiras de diferentes produtos, era possível encontrar materiais de papelaria, literatura religiosa, perfumaria e, claro, livros nacionais e internacionais, especialmente os franceses, além dos famosos contos das aventuras do Barão de Munchausen e as poesias de Machado de Assis. No início do século, como assinalado por Sette (1949), esse estabelecimento traduziu

---

<sup>21</sup> Sette (1949, p. 367) destaca que essa nova livraria, fundada após o incêndio que consumira a Livraria de Cardoso Aires, possivelmente pertencia ao mesmo Cardoso Aires.

<sup>22</sup> Sette (1949, p. 368) afirma que até as primeiras décadas do século XX, o prédio em que se estabelecera a Librairie Française não sofreu qualquer tipo de alteração em seu formato.

seu nome ao português, passando a chamar-se Livraria Francesa. Além desses aspectos, ressaltamos que o proprietário dessa livraria era o mesmo que destacamos anteriormente como sendo dono da Livraria Acadêmica e livreiro editor do compêndio que analisamos nesse estudo.

Desse modo, constituíram-se como lugares que acrescentavam a cultura local, seja na comercialização de obras e, até mesmo, em alguns casos, atuando como impressoras de obras de autores locais. “Por elas andaram os intelectuais de então: os de nomes consagrados e os candidatos a idêntica consagração” (SETTE, 1949, p. 370). Em outras palavras, divididos em dois grupos, a saber: os já consolidados por seus escritos e, os demais, conscientes de sua época e empenhados em manter o lastro cultural que se materializara naquela cidade.

Além das lojas físicas, os proprietários das livrarias utilizavam os jornais locais para divulgarem a chegada de novas obras. Tais anúncios não eram curtos, onde, em alguns casos, chegava-se a listar o catálogo de novas obras disponíveis na loja. Podemos verificar, no anexo 3, na edição 243 de 1871 do Jornal do Recife, um anúncio da Livraria Industrial indicando a sua inauguração e listando alguns títulos disponíveis. Consta, nessa lista, o compêndio do “[...] Dr. José Soriano de Souza, Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral (obra nova), 1 vol. Nitidamente impresso e encadernado em Paris. 7\$000”.

Chama-nos atenção o trecho final do anúncio, pois o mesmo ressalta que se trata de uma obra proveniente da França<sup>23</sup> no que diz respeito à impressão e encadernação. Sobre esse aspecto, Hallewell (1985) destacou que, devido ao fato de os franceses oferecerem melhores condições para tiragem<sup>24</sup> o que, conseqüentemente, resultaria em um preço final mais acessível, livreiros e editores brasileiros optavam por fazer todo esse processo em Paris. A firma Aillaud-Bertrand, segundo Hallewell (1985), em funcionamento no velho continente desde 1808, manteve, naquele período, um interesse notável na publicação de obras em língua

---

<sup>23</sup> Hallewell (1985, p. 129) afirma que “O apelo esnobe exercido por tudo que fosse francês era também um fator importante, especialmente no caso dos livros mais caros, aos quais se podia somar o atrativo adicional de uma encadernação francesa”. Por isso, as expressões “nitidamente impressa e suntuosamente encadernado em Paris” eram comuns nos anúncios publicitários da segunda metade do século XIX.

<sup>24</sup> Hallewell (1985, p. 129) aponta que “A razão básica da preferência pela impressão europeia era de natureza econômica. Mesmo arcando com o custo do frete transatlântico [...] o produto europeu era mais barato e de melhor qualidade, tanto técnica quanto esteticamente [...]”. “Ao tempo em que as tarifas protetoras foram elevadas, [...] os trabalhos tipográficos [...] tornaram-se duas vezes mais caros [...]” em comparação ao mesmo tipo de serviço feito na Europa. Além disso, [...] os serviços gráficos que exigiam ilustrações podiam custar três vezes mais”.

portuguesa. Diante disso, ressaltamos que a firma relatada anteriormente, ao passo que verificamos na figura 13, foi responsável pela impressão do compêndio que observamos nesse estudo.

Nas décadas que correspondem a segunda metade do século XIX, no Recife, as livrarias continuaram em crescente absoluta e, com isso, a relação entres sujeitos e livros fora legitimada. Para Ferreira (2011, p. 48-49), a frequência nas “[...] livrarias incorporou-se ao cotidiano dos segmentos mais instruídos da sociedade, contribuindo para a formação de núcleos de sociabilidade em torno de debates sobre questões de interesse político ou temas corriqueiros [...]”. Debates que, proporcionalmente, eram levados a cabo, no sentido de garantir sua continuação. Para isso, se utilizavam de períodos noturnos e reuniões previamente acertadas, comuns naquele período.

Nessa perspectiva, como afirmou Chartier (1998, p. 77), a “[...] leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”. Com os olhos voltados ao inédito, condição inerente ao meio social que estamos querendo contextualizar, os sujeitos daquela cidade, sobretudo os que tinham acesso à leitura, constituíam-se verdadeiros errantes de superfícies desconhecidas por conta das possibilidades de leitura que lhes eram ofertadas. Contagiados pela ferramenta que o livro é, se depararam com uma espécie de liberdade própria da ação da leitura, não porque eram obrigados, mas em função do que aquela novidade representava. Contudo, se tratava de uma liberdade que foi mais parcial e pouco absoluta, isso porque, até mesmo a leitura, nessa época, era envolvida por limitações, sejam elas decorrentes de capacidades, talvez o principal fator, pois estamos falando de século XIX no Brasil e isso nos remete a pensar nos índices de analfabetismo, convenções e o próprio hábito de inserir no cotidiano o manuseio de um livro. Essas características, ainda que permeadas por diferenças, justificam as práticas de leitura que, não de maneira indiferente, transcorrem conforme o tempo. Assim, se o tempo se modifica, os gestos, os objetos lidos, bem como as razões de se ler, também. Se, no Recife, essas práticas, em épocas mais remotas estavam reservadas ao ambiente particular das grandes famílias, nos oitocentos, com o advento das livrarias, surgira um outro desdobramento para tal exercício e, com ele, veio a legitimação da relação entre corpo e o livro, pois as casas que apontamos anteriormente comercializavam, imprimiam e, além disso, serviam de pontos de encontro para fins de leitura.

Nesses termos, concomitante a popularidade que alcançara o livro no século XIX, as casas de comércio desses objetos contribuíram tanto para a formação cultural de determinada localidade, como para o surgimento de grupos que conservavam algum interesse em comum. Em outras palavras, estamos falando de verdadeiros lugares de sociabilidade, pois favorece, além do convívio social, a troca intelectual entre os que ali transitavam com frequência.

José Soriano de Souza certamente foi um desses frequentadores, tendo constituído no interior desses estabelecimentos seus laços sociais e intelectuais. Com isso, é exatamente no interior dessa cidade historicamente por nós descrita, que desejamos posicionar a figura desse autor. Para tal, apresentamos, a seguir, uma espécie de trajetória biográfica, onde buscaremos reescrever diferentes momentos vividos por ele, sendo alguns desses com caráter de formação, outros políticos e culturais, ao longo dos seus 62 anos de idade.

## 2 OPERACIONALIZANDO CONCEITOS: NOTAS INTRODUTÓRIAS PARA TECER UMA TRAJETÓRIA DE VIDA

Se almejamos a partir deste ponto tecer a trajetória de vida do professor José Soriano de Souza, devemos levar em consideração por razões metodológicas e mesmo por estar de acordo com o rigor inerente a prática historiográfica, que mais do que reunir os acontecimentos que respaldam a vida desse agente, a frequência dos mesmos, além da duração e localização, temos que nos reportar a conceitos que nos forneceram embasamento para o empreendimento dessa ação. Para tal, nos submetemos aos estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu e objetivamos, dentro de seu conjunto teórico, apresentar conceitos que corroborem com a tessitura da trajetória biográfica daquele professor.

Nesse sentido, enxergamos nos conceitos de *habitus*, campo e capital, o caminho ideal para a construção dessa trajetória. Além disso, fundamentais para a operacionalização do diálogo entre acontecimentos históricos e sociais, neste ponto, nucleares para a efetiva realização de um estudo de trajetória de vida.

Sendo o *habitus* o primeiro desses conceitos, implica percebê-lo no seu processo formativo, porque é ele mesmo o “[...] princípio gerador de respostas mais ou menos adaptadas às exigências de um campo [...]” (BOURDIEU, 2004a, p. 131). Ele é resultado de toda história particular do sujeito e de suas experiências de formação, sejam elas pertencentes ao período da primeira infância, a história coletiva no seio familiar, bem como de classe. É por meio dessas experiências que “[...] se exprime o declínio da trajetória de toda uma linhagem e que podem tomar a forma visível e brutal de uma falência ou, ao contrário, manifestar-se apenas como regressões insensíveis” (2004a, p. 131).

Nesse bojo, além de retorno às premissas do campo, o *habitus*, conforme Bourdieu (2007a), também se aplica como meio para o estabelecimento de práticas objetivamente classificáveis e, de igual forma, como mecanismo de classificação dessas práticas. Em outras palavras, tal conceito carrega em si essa função dual, sendo a primeira a capacidade de elaborar práticas e produtos de categoria e a segunda de diferenciação e apreciação de tais produtos e práticas. Juntos, esses elementos contribuem para a constituição de um mundo social, conseqüentemente, representado, o que legitima um ambiente onde habitam diferentes estilos de vida.

Enquanto elemento construído, contudo, móvel e decisivo, o *habitus* pode ser influenciado por questões sociais, econômicas e culturais. A questão é que essa peculiaridade, quando exercida, se efetiva em mais de uma categoria, isso porque, conforme Setton (2002, p. 63), trata-se de “[...] um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas [...]”. Assim, refletir acerca do vínculo entre o sujeito e a sociedade a luz da questão do *habitus*, demanda olhar o “[...] individual, o pessoal e o subjetivo [...] simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados” (p. 63). Portanto, devemos enxergá-lo como uma estrutura que pressupõe *percepção, apropriação e ação*, no seu exercício prático habitual, haja vista que os maiores estímulos emergem das conjunturas inerentes a um campo.

Nesse sentido, é dessa percepção que se constitui a correlação entre os conceitos de *habitus* e campo, pois, segundo Setton (2002), sejam as ações, as condutas, ou mesmo, escolhas e interesses particulares, não resultam de antecipações planejadas, ao contrário disso, são consequências da associação existente entre o *habitus* e as influências intrínsecas da conjuntura em questão, ou seja, do campo.

Para Bourdieu,

[...] as condições diferentes de existência produzem *habitus* diferentes, sistemas de esquemas geradores suscetíveis de serem aplicados, por simples transferência, às mais diferentes áreas da práticas, as práticas engendradas pelos diferentes *habitus* apresentam-se como configurações sistemáticas de propriedades que exprimem as diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência sob a forma de sistemas de distâncias diferenciais que, *percebidos* por agentes dotados dos esquemas de percepção e de apreciação necessários para identificar, interpretar e avaliar seus traços pertinentes [...]. (2007a, p. 164).

Em princípio vemos esse conceito como uma *estrutura estruturante*<sup>25</sup>, pois organiza as práticas e suas percepções. Além dessa primeira apreensão, o *habitus* também é uma *estrutura estruturada*<sup>26</sup>, porque proporciona uma divisão (em classes lógicas) e a organização da consciência do mundo social. Assim, as condições são definidas, levando em consideração propriedades específicas e correlatas, não

---

<sup>25</sup> Bourdieu (2007a, p. 164).

<sup>26</sup> Bourdieu (2007a, p. 164).

separando-as, mas analisando-as de maneira conjunta. Desse movimento, surge o sistema de diferenças que é constituído por posições distintas, isto é, tudo o que ela não é se distingue de tudo que se apresenta como seu oposto. Como demonstrou Bourdieu (2007a), o sujeito social é definido e afirmado na diferença.

Com isso, segundo Montagner (2007), a partir do suporte da questão biológica, bem como de identificação (nome e sobrenome), o sujeito torna-se por meio da efetivação da relação entre um corpo e um símbolo, identificável. “Todo o aparato social de formação de uma identidade, ou de uma persona, aqui entendida como máscara social, virá a se sedimentar sobre essa relação de tornar concreto um todo biográfico [...]” (p. 253). Essas notas são passíveis de serem alcançadas, à medida que passamos a problematizar as constantes transformações ocorridas no curso de vida de um sujeito (social) no interior de uma sociedade. Logo, são os movimentos desse agente que acabam por legitimar um *habitus* intrínseco a sua história.

De acordo com Bourdieu, trata-se de um “[...] sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (2007b, p. 191). Segundo essa definição, as práticas e ideologias podem ser utilizadas pelo sujeito em momentos oportunos, pois essa medida proporciona aos mesmos tanto uma posição quanto uma trajetória, sendo ambas determinadas, no interior do campo onde o mesmo é identificado.

A medida que o sujeito exercita suas percepções e práticas no campo o qual está inserido, ele tende “[...] progressivamente a ingressar por sua própria conta, e não mais apenas por procuração ou por delegação [...]” (BOURDIEU, 2007b, p. 191) no jogo de conflitos existente entre os corpos que o constitui. Nesse sentido, Montagner afirma que

[...] as marcas distintivas ligadas ao nome, ao biológico e ao percorrer histórico dos agentes, acabam por deixar traços quase transparentes que, quando unidos a todos os outros traços dos grupos sociais, definem trajetórias comuns, feixes de percursos muito semelhantes [...]. (2007, p. 253).

Ou seja, um conjunto de acontecimentos relacionados a um agente quando reunidos resulta na ideia de trajetória. Ideia essa que podemos defini-la como “[...] *colocações* e *deslocamentos* no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de

capital que estão em jogo no campo considerado” (BOURDIEU, 2006, p. 190). Com isso, é necessário como medida para a compreensão da questão da trajetória que tenhamos feito previamente uma construção dos acontecimentos sucessivos ocorridos no interior do campo no qual a mesma se desenrolou. Antes disso, passaremos a partir deste ponto a problematizar o conceito de campo, segundo elemento pertencente ao conjunto teórico bourdieusiano.

Pensar no conceito de campo, implica saber que trataremos de um espaço que apesar de possuir notas autônomas, é constituído por códigos e normas próprias. Tal aspecto é responsável por fazer com que o mesmo seja influenciado e associado a um espaço social de maior profusão. No interior desse microcosmo, ocorrem disputas protagonizadas pelos agentes que o compõe e que ao fazerem visam, em primeira instância, a manutenção de suas posições ou, em segundo caso, alcançar uma nova. Para se movimentarem no interior do campo os agentes colocam em jogo capitais específicos, que por serem inerentes aos sujeitos, são valorizados à medida que atendem certa demanda característica do campo. O fato de os capitais serem distribuídos em maior ou menor grau entre os membros, resulta na hierarquia de posições que cada um ocupa.

Segundo Bourdieu, todo campo “[...] é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”. (BOURDIEU, 2004b, p. 22-23). Nesse todo relacional, em função do estado constante de movimentação, surgem as tensões, manifestação de poder e disputas. Isto porque, os sujeitos “[...] criam o espaço, e o espaço só existe (de alguma maneira) pelos agentes e pelas relações objetivas entre os agentes que aí se encontram (BOURDIEU, 2004b, p. 23). Logo, é importante destacar que nesse processo de reflexão, o que orienta nossos posicionamentos, coordena nossos procedimentos metodológicos, além de objetos pelos quais demonstramos interesse em pesquisar, são os elos estruturais objetivos entre os distintos agentes que são, ao mesmo tempo, os princípios do campo.

Na parte interior dos campos, [...] são estabelecidas diferentes relações e assumidas variadas posturas pelos agentes que os compõem. Uma das atitudes possíveis caracteriza-se pela aceitação das normas, pela boa vontade em relação à cultura e às regras legitimadas [...] (PEREIRA, 2015, p. 341-342). É justamente por observar tais aspectos e, além disso, em decorrência da posição ocupada pelos agentes, que temos um indicativo de seus posicionamentos e atitudes. Como demonstrou Bourdieu (2004b, p. 23),

É a *estrutura das relações objetivas* entre os agentes que determina o que eles podem e não podem dizer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição.

Importa dizer, acerca disso, que, para obtermos uma compreensão plena, é necessário reportar-se a posição ocupada pelo agente no referido campo. Com isso, abriremos a possibilidade de recuperar parte do que disse ou fez esse sujeito engajado no interior do campo em que atuava.

Em outras palavras,

[...] quanto mais o campo estiver em condições de funcionar como a arena fechada de uma concorrência pela legitimidade cultural, ou seja, pela consagração propriamente cultural e pelo poder propriamente cultural de concedê-la, tanto mais os princípios segundo os quais se realizam as demarcações internas aparecem como irredutíveis a todos os princípios externos de divisão, por exemplo os fatores de diferenciação econômica, social ou política, como a origem familiar, a fortuna, o poder (no caso de um poder capaz de exercer sua ação diretamente sobre o campo), bem como às tomadas de posição políticas. (BOURDIEU, 2007b, p. 106).

Em síntese, quanto mais as ações processadas no campo se orientam pela característica de que ele está em processo linear de competição em prol da afirmação cultural, de tal maneira a produção que lhe é intrínseca tende a direcionar-se em busca das “[...] *distinções culturalmente pertinentes* [...]” (BOURDIEU, 2007b, 109) em uma etapa específica do campo. Isso fomenta, que ocorram buscas por temas, procedimentos e natureza do campo, o que proporciona, conseqüentemente, valor ao mesmo, isso porque, quando tal valor é atrelado a característica específica do campo, isso faz com que os sujeitos (grupos) que o compõe (produzem) subsistem culturalmente. A partir disso, conforme assinalado por Bourdieu (2007b), isso lhes atribui marcas de distinção que são, ao mesmo tempo, as especialidades, formas e técnicas, “[...] reconhecidas pelo campo como culturalmente pertinentes e, portanto, suscetíveis de serem percebidas e reconhecidas enquanto tais, em função das taxionomias culturais disponíveis em um determinado estágio de um campo” (2007b, p. 109).

Nesse sentido, são as normas pertencentes ao campo que são observadas e não diretrizes aleatórias. A busca por diferenciação e protagonismo não pode ser alcançada quando os meios utilizados não falhos. Porque, as normas que inspiram

alcançar a distinção, da mesma forma, instituem os limites que colaboram para que as ações exercidas interiormente sejam legítimas.

Com isso, estamos pensando, segundo Nogueira e Nogueira (2009), determinados espaços de posições sociais onde são produzidos, consumidos e classificados, determinados tipos de bens. No percurso de crescimento social que demanda divisão de classes, certas atividades cujos domínios são estruturados, tendem, relativamente, a constituírem-se autônomos. Nesse microcosmo de realidade social, “[...] os indivíduos envolvidos passam, então, a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizarem os bens produzidos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 31).

Ao direcionarmos nossas ações, amparados pelo próprio Bourdieu e outros autores que julgamos importantes, em prol de refletirmos acerca das conjunturas que formam um campo, estamos, em certa medida, buscando desvelar as posições ocupadas pelos sujeitos. Tais posições, segundo Pereira (2015), agrupam-se em duas frentes, sendo a primeira, posições dominantes, pois estão relacionadas as estratégias conservadoras e posições inferiores que também lidam com estratégias, mas as de conservação e contestação. Para utilizar o mesmo exemplo que Bourdieu (2003), lembramos – é necessário que esteja algo em jogo, bem como agentes, necessariamente dispostos, a jogar esse jogo.

Se a estrutura do campo é caracterizada pelo estado linear das relações de forças, os capitais específicos inerentes aos agentes, os orientam. Logo, atuam no interior do campo capitais distintos. Com isso, passamos a partir daqui a refletir sobre a noção de capital e seus diferentes enfoques.

Pensar acerca da questão do capital, tendo como base o conjunto teórico de Bourdieu, implica saber que este autor, ao formular essa ideia, propôs-se a refletir acerca das repercussões, em sua maioria, fruto de ações individuais e coletivas próprias a um grupo identificável na sociedade. Em decorrência disso, os sujeitos que o constitui passam a distinguirem-se com relação a outros grupos, isso porque, são possuidores de capitais culturais proeminentes. Isso também proporciona ao determinado grupo, além da distinção, poder e prestígio, quando comparados a grupos provenientes de sociedades consideradas inferiores. Com isso, segundo o que afirmaram Nogueira e Nogueira (2009), a produção, o consumo de capitais culturais relacionados a um extrato social dominante, o exercício de apreciar e a característica de ter posses, são princípios geradores de poder. Tal poder, em outras palavras,

traduz, de maneira transfigurada, os mecanismos de funcionamento das classes dominantes e como elas influenciam as demais.

Nesses termos, conforme destacou Bourdieu (2007c, p. 67), o capital social é

o

[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade.

O alcance da rede de relações em que o agente individual atua é o fator determinante para mensurar a dimensão do seu capital social, isso porque, é a partir desse aspecto que o mesmo vai mobilizar, internamente, o volume de capitais, sejam eles, econômico, cultural ou simbólico, pertencentes, exclusivamente, aos demais agentes com os quais mantém um vínculo. Segundo Bourdieu (2007c), isso significa que na medida em que o capital econômico ou cultural inerente a um agente ou grupo determinado é irredutível, o capital social não é inteiramente independente dos mesmos, pois, ao mesmo tempo que as trocas proporcionam o inter-relacionamento, elas supõem a legitimidade de uma parcela homogênea e objetiva, bem como provoca uma multiplicação sobre o capital, intrínseco ao grupo, e que é exclusividade.

A partir disso, vem a luz que a existência de uma rede de relações, conforme Bourdieu (2007c), não se trata de

[...] um dado natural, nem mesmo um 'dado social', constituído de uma vez por todas e para sempre por um ato social de instituição [...] mas o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos. (p. 68).

Nessa rede de relações, por meio da *alquimia da troca*<sup>27</sup> no processo de comunicação ou, nos parece oportuno acrescentar, amostragem de capital considerável, produz de maneira simultânea conhecimento e reconhecimento. Pois é

---

<sup>27</sup> Bourdieu (2007c, p. 68).

a partir da ação da troca que ocorre a transformação do algo trocado, uma vez que o mesmo gera signos de reconhecimento. Além disso, de acordo com Bourdieu (2007c, p. 68), “[...] o reconhecimento mútuo e o reconhecimento da inclusão no grupo que ela implica, produz o grupo e determina ao mesmo tempo os seus limites”.

Nesse sentido, esse ambiente relacional caracterizado pelo trabalho de acumulação e manutenção do capital que o faz distinguir-se, tem por meio de seus membros *conhecidos* a possibilidade de na ação de relacionarem-se com outros, que na ocasião também conhecem outras pessoas, serem lembrados por dominarem certo capital. Além disso, o fato de adquirirem valor por encontrarem-se *conhecidos*, os tornam aptos a fazerem de relações pontuais e momentâneas, alianças duradouras.

Para isso, é fundamental que não se mantenha nas mãos de um agente singular a totalidade do capital, até então, responsável pela notoriedade de um grupo. Ao contrário de delegar e atribuir a um só membro um poder sem relação com o capital coletivamente construído, cada indivíduo precisa exercer sua participação no capital coletivo. Proporcionalmente, sua participação, nesse caso, suas ações, palavras, bem como sua pessoa, honram o grupo.

Acerca desse aspecto, Bourdieu (2007c), faz uma ressalva, qual seja:

Inversamente, enquanto a delegação institucionalizada, que é acompanhada de uma definição explícita das responsabilidades, tende a limitar as consequências de falhas individuais, a delegação difusa, correlata do pertencimento, impõe conseqüentemente a todos os membros do grupo, sem distinção, a caução do capital coletivamente possuído, sem coloca-los a salvo do descrédito que pode ser acarretado pela conduta de qualquer um deles, o que explica que os ‘grandes’ devam, nesse caso, empenhar-se em defender a honra coletiva na honra dos membros mais desprovidos do seu grupo. (p. 69).

Em outras palavras, é um lugar de concorrência interna, contudo, com membros conscientes das capacidades individuais e dos limites do grupo. Por isso, eles se utilizam do mecanismo de regular a distribuição (organizar por atribuições) entre os membros, onde cada um tem por finalidade absoluta o engajamento do capital inerente ao grupo. Dessa maneira, é a partir desse princípio que os grupos delegam seu capital, em graus, proporcionalmente, distintos, entre todos os seus agentes. Apesar do caráter democrático, o capital coletivo pode passar da vontade do grupo, por um processo de individualização. Isso ocorre quando todo o poder é direcionado a um membro específico que, embora tenha se notabilizado em função das ações do coletivo, pode exercer sobre e contra todos. Por essa razão, como demonstrou

Bourdieu (2007c), os mecanismos de delegação e representação, acarretam uma espécie de desvio do capital que só existe em função da ação conjunta dos agentes.

A partir dessa característica, o capital cultural pode existir a partir de três enfoques, sendo eles, nos estados incorporado, objetivado e institucionalizado. Cada parte desse triângulo nomeia e caracteriza o estado em que se encontra. Para tanto, a fim de apresentar uma definição mais abrangente passaremos a refletir sobre cada um deles em separado.

O capital cultural em seu estado incorporado revela o estado fundamental em que se encontra e sua ligação com um corpo, algo que pressupõe, conseqüentemente, a sua incorporação. Segundo Bourdieu (2007d, p. 74), a “[...] acumulação de capital cultural exige uma *incorporação* que, enquanto pressupões um trabalho de inculcação e de assimilação, *custa tempo* que deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor [...]”. O fato de ser individual, as iniciativas para acumulação de conhecimento é um trabalho inteiramente do agente sobre e para si próprio. Com isso, o capital cultural pertencente a tal sujeito passa do ter para o ser propriedade daquele corpo. Além disso, faz-se parte integral da pessoa, uma vez que a partir de suas ações, conseguimos definir um *habitus*.

Esse capital individual não pode ser transmitido<sup>28</sup>, em sua máxima, é possível adquiri-lo a partir do momento em que seu detentor se disponibiliza a dissimulá-lo. Contudo, permanecerá inerente a pessoa que por suas condições primitivas buscou obtê-lo. Por conta disso, a opção de acumulação para além das capacidades de assimilação do agente é anulada, isso porque, de inúmeras maneiras, tal condição está relacionada ao sujeito portador de uma singularidade própria. Assim, nessa lógica de dissimulação do capital, à medida que os agentes o reconhecem e lhes atribuem valor, vem a luz a objetivação dos mesmos. Nosso próximo enfoque para reflexão.

Em seu estado objetivado, o capital pode ser apresentado com todas as características que definem um microcosmo dotado de autonomia e coerência. Apesar de ser resultado das produções históricas, possui leis próprias que, em grande medida, transcendem as vontades individuais. Ao contrário do estado incorporado, ele pode ser transmitido, mas em sua materialidade<sup>29</sup>. “Assim, os bens culturais podem

---

<sup>28</sup> O sentido da ideia de transmitido colocada por Bourdieu (2007d, p. 74), é que isso não pode ocorrer por meio de doação, transmissão hereditária, por compra ou troca.

<sup>29</sup> Como exemplos de suportes materiais que pressupõe o capital em seu estado objetivado, Bourdieu (2007d), cita: escritos, pinturas, monumentos e coleções.

ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural” (BOURDIEU, 2007d, p. 77).

Contudo, é preciso ressaltar que sua existência como capital ativo e atuante, em sua materialidade ou de maneira simbólica, depende da condição de apropriação dos agentes e como os mesmos o utiliza nas disputas que travam no interior dos campos de produção cultural. A partir disso, os sujeitos são beneficiados de forma proporcional ao que possuem desse capital objetivado. Isso nos leva a pensar sobre o seu terceiro estado, ou seja, o da institucionalização de um capital possuído.

A efetivação de tal estado ocorre a partir da emissão do diploma. Essa certificação, confere ao seu portador uma competência cultural, “[...] um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador [...]” (BOURDIEU, 2007d, p. 78). Com isso, à medida que o capital cultural possuído por um determinado indivíduo é reconhecido institucionalmente, por representação do diploma, são estabelecidas comparações entre os sujeitos certificados, bem como substituições entre os mesmos por força da sucessão. Logo, o que orienta as escolhas passam pelo crivo da performance. Isso porque, ela demonstra o quanto esses agentes podem fazer ver, fazer crer, em suma, fazer reconhecer.

A dinâmica do campo, independente da sua natureza, é repleta de marcas pertencentes a grupos sociais e a indivíduos. Diante disso, segundo Montagner (2007), podemos compreender essas marcas como projeção dos *habitus* que por hora evidenciam símbolos, fator preponderante para que venha a luz a formas de deslocamentos protagonizadas pelos agentes. Isto porque, a noção de trajetória aqui compreendida é como uma “[...] série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” (BOURDIEU, 2006, p. 189). À medida que problematizamos essas questões, nos aproximamos da compreensão de uma vida que é em si uma série única permeada por transformações contínuas.

Tecemos essas considerações que remetem, em grande medida, ao conjunto teórico de Pierre Bourdieu, principalmente, os conceitos de *habitus*, campo e capital, pois acreditamos que os mesmos são categorias indispensáveis para a construção da trajetória de vida de José Soriano de Souza. Nesse sentido, procuraremos situar esse

professor e a partir da junção de dados históricos e sociais, para indicar uma narrativa de sua vida.

## 2.1 Um intelectual católico em diferentes frentes de ações: percorrendo a trajetória de José Soriano de Souza

Após termos operacionalizado os conceitos constantes no item anterior, buscamos a partir deste ponto, desvelar marcas deixadas por José Soriano que o distinguiram enquanto agente atuante de um campo e que, em grande medida, foi projetado por seu *habitus*. À medida que evidenciou seus símbolos, nos deixou bases nas quais podemos utilizar para pensar a respeito de suas ações, bem com desavenças. Aspectos tratados por Bourdieu (2007b) como traços pertinentes de uma biografia individual.

José Soriano de Souza, nasceu em 15 de setembro de 1833 na Paraíba, naquela época chamava-se *Província da Parahyba do Norte*. Era filho do tenente de artilharia, Francisco José de Souza e de Anna Francisca de Mello e Souza. Teve como irmãos Braz Florentino Henrique de Souza<sup>30</sup> e Tarquinio Braulio de Souza Amaranto<sup>31</sup>. Juntos, os três irmãos, alcançaram destaque, em função de cargos ocupados, obras publicadas e discursos veiculados na imprensa, na região nordeste em suas épocas. José Soriano, o mais novo dos três, seguiu a tradição da família e, também, foi aluno do *Lyceu Provincial da Parahyba do Norte*<sup>32</sup>. Contudo, diferente de seus irmãos que seguiram a carreira jurídica, tendo ambos se formado pela Faculdade de Direito do Recife, ele optou pela medicina, onde foi diplomado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1860, com a apresentação do trabalho intitulado *Operações que*

---

<sup>30</sup> Professor, jornalista e político brasileiro, nasceu em 5 de janeiro de 1825, na Paraíba e faleceu no Maranhão em 29 de março de 1870. Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito do Recife (1850) e doutor pela mesma (1851), iniciou a carreira docente em 1855 como lente substituto da Faculdade de Direito do Recife e em 1858 foi nomeado catedrático dessa mesma instituição, ocupando a cadeira da disciplina Direito Público e Constitucional. Foi redator do jornal Diário de Pernambuco e como político exerceu o cargo de Presidente da Província do Maranhão (1869).

<sup>31</sup> Professor e político brasileiro, nasceu no Rio Grande do Norte em 20 julho de 1829 e faleceu em 29 de agosto de 1894 no Rio de Janeiro. Formou-se bacharel em Direito pela Faculdade de Direito do Recife (1857), onde também obteve doutoramento em 1859. Lecionou nesta mesma instituição a disciplina Direito Eclesiástico e filosofia no Ateneu de Natal. No Rio de Janeiro exerceu a docência na Escola Naval e fundou a Faculdade Livre de Direito.

<sup>32</sup> Ferronato (2014), estudioso dessa instituição, considera os três irmãos como filhos ilustres do Liceu. Os três se formaram dentro das quatro primeiras décadas de existência da instituição e contribuíram na confirmação do seu sucesso em alcançar os objetivos, quais sejam: formar indivíduos aptos a ocupar cargos no corpo administrativo da província e, até mesmo, do Império.

*reclamam as lesões do labios. Blenorrhagia urethral; Das exumações judiciais*, porém parte de seus estudos ocorreram na Faculdade de Medicina da Bahia.

Após concluir o seu curso, mudou-se do Rio de Janeiro para o Recife, tendo desembarcado naquela cidade no dia 20 de dezembro do mesmo ano. Na época, o jornal *Diário de Pernambuco*<sup>33</sup>, edição 296 do ano de 1860, em sua coluna de comunicados, divulgou a novidade aos recifenses, bem como revelou o motivo da sua mudança que era o de exercer sua profissão.

Enquanto residente fixo no Recife, além de exercer a medicina<sup>34</sup> em consultório médico cirúrgico montado na rua do Imperador, n. 77, 2º andar, passou a contribuir com periódicos locais. Entre suas publicações Blake (1899), destacou a *Carta de um medico a um amigo sobre o materialismo medico e a confissão dos doentes* publicada no jornal *O Constitucional* em 1861 e os artigos *Da operação cesariana debaixo do ponto de vista religioso e medico: serie de artigos seguidos de um appendice acerca da utilidade do baptismo extra-uterino*, publicados no periódico *Diário de Pernambuco* em 1862. Nesse mesmo ano, José Soriano pulicou a obra *Ensaio medico-legal sobre os ferimentos e outras ofensas phisicas com aplicação á legislação criminal pátria, seguidos de algumas considerações sobre infanticidio*. A elaboração dessa obra contrastou com os trabalhos prestados a polícia da sua região, à medida que recebia, ele e outros médicos da cidade, o convite do delegado. Essas atividades, mesmo que ocorrendo em intervalos, levaram José Soriano a escrever a obra citada anteriormente. Prova disso é que o *Diário de Pernambuco*, periódico da época, em algumas de suas edições fez a divulgação da mesma e chamou a atenção para a carência que as autoridades criminais tinham por uma obra com esse tipo de conteúdo. Ademais, o anúncio ressalta que se tratava de um livro, especialmente, destinado a essas autoridades, pois os auxiliaria na formação de autos de corpo de delito. No Rio de Janeiro, essa mesma obra foi objeto de apreciação, dessa vez no periódico *Gazeta Medica do Rio de Janeiro*<sup>35</sup> em artigo assinado por *João Vicente Torres Homem*. Destacamos que não se trata de um texto regado a impetuosos

---

<sup>33</sup> Para ter acesso ao jornal e ler a notícia na íntegra, acessar o website da Biblioteca Nacional Digital, seção da Hemeroteca Digital. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

<sup>34</sup> Conforme noticiou o jornal *O Constitucional* em sua edição de número 9 do ano de 1861, José Soriano atendia a qualquer hora que fosse procurado e aos sábados destinava o atendimento aos pobres e de forma gratuita.

<sup>35</sup> O artigo se encontra na edição de número 7 do ano de 1863. É possível acessar esse periódico por meio do website da Biblioteca Nacional Digital. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

elogios, isso porque, em certos trechos o autor destaca controvérsias e divergências de opiniões. O teor do texto expressa, em grande medida, a imparcialidade do autor, porém, no sentido de reconhecimento e utilidade da obra ele demonstra certa clareza<sup>36</sup>.

Importante ressaltar acerca desse aspecto e, de certa forma, nos remetendo aos apontamentos de Bourdieu (2007a), que as relações entre estruturas, *habitus* e prática, propiciam as tomadas de decisões dos agentes no sentido destes lançarem-se às oportunidades objetivas do campo no qual transitam. Nesse sentido, surgem as estratégias que, em princípio, não são a força motriz da prática, porém, segundo Bourdieu (2004a), são mecanismos para uma ruptura com a perspectiva objetivista. A estratégia é, nesse caso,

[...] produto de senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais [...]. O bom jogador, que é de algum modo o jogo feito homem, faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige. Isso supõe uma invenção permanente, indispensável para se adaptar às situações indefinidamente variadas nunca perfeitamente idênticas. (BOURDIEU, 2004a, p. 81).

A ideia central aqui é entender que o funcionamento desse jogo se constitui mais pela desobediência as regras explícitas, do que pela obediência as mesmas. Os jogadores (diríamos agentes sem comprometer o sentido), em função de interesses individuais, primam pela manutenção de uma aparente forma de agir conforme as regras, sendo que estão recorrendo a seus *habitus* como sentido de jogo.

Inserir José Soriano e sua publicação nesses parâmetros implica compreender que uma das regras do jogo (estrutura) não era a elaboração da obra. Esse fato está relacionado, em maior grau, ao *habitus* (prática) desenvolvido por ele naquela estrutura. Tendo tempo para investir, capital institucionalizado para lhe fornecer embasamento, e consciência da demanda de um material daquela natureza, ele, como um intelectual de determinado grupo, consciente em manter sua posição, ou mesmo, alcançar uma nova, materializou seu capital cultural naquele ensaio. Uma

---

<sup>36</sup> Nesta nota, transcrevemos um trecho do artigo onde o autor demonstra essa atitude: “São tão raras entres nós as publicações científicas, que sentimos verdadeiro prazer, quando temos de noticiar o aparecimento de alguma obra, e esse prazer sobe de ponto, sempre que reconhecemos conscienciosamente o merecimento e a utilidade do trabalho publicado. (GAZETA MEDICA DO RIO DE JANEIRO, 1863, p. 75).

segunda edição desse ensaio, como destacou Blake (1899), foi lançada no ano de 1870 em Paris. Nesse mesmo ano, conforme noticiado pelo Jornal do Recife, por meio de uma lei provincial, José Soriano foi nomeado<sup>37</sup> médico da polícia daquela cidade.

Ao percebermos esses deslocamentos no interior da estrutura, nos deparamos, de acordo com Bourdieu (2004a), com a transformação do capital cultural de determinado agente, neste caso o autor do compêndio que analisamos, em capital social. Isto porque, suas ações lhe proporcionaram alcançar uma nova posição naquele quadro social, qual seja, a de servidor das autoridades policiais local, mas a partir de 1870 não mais por convite formal e, sim, por nomeação institucional.

No ano de 1867, José Soriano publicou uma obra intitulada *Compêndio de Philosophia, ordenado segundo os principios e methodo do Dr. Angelico S. Thomaz de Aquino*. O aproveitamento dessa obra se deu por meio da adoção<sup>38</sup> da mesma pelos seminários do Brasil. Nesse mesmo ano, em 28 de novembro de 1867, foi nomeado como lente titular da cadeira de filosofia do Ginásio Pernambucano após ter prestado concurso, onde teve como contendor, Tobias Barreto de Menezes, personagem conhecido daquela época e que viria a se tornar um dos principais antagonistas aos seus posicionamentos. O estopim dessa rivalidade foi de fato o concurso, visto por Tobias Barreto como injusto, pois teria sido ele o primeiro colocado, no entanto não foi nomeado em função de José Soriano ser um cidadão casado e ele não<sup>39</sup>. A partir disso, um clima hostil passou a ser a tônica da relação, visto que para Tobias Barreto, José Soriano era a representação de “[...] um espírito incansável no combate as ideias dominantes [...]”, uma vez que seu objetivo era o de “[...] reagir contra o século e esbofetear a civilização moderna [...]” (BARRETO, 1977, p. 248). Importa destacar, que nesse período as questões filosóficas se orientavam a partir do cientificismo, do naturalismo, do positivismo e do monismo materialista, inclusive, com o próprio Tobias Barreto sendo adepto desse “ecletismo” de ideias. Como José Soriano manteve em sua escrita certa proximidade da tradição escolástica, ele foi, para Tobias Barreto, a personificação de um autor de *diatribes* em oposição ao estado no qual se encontrava a cultura humana (considere a segunda metade do século XIX).

---

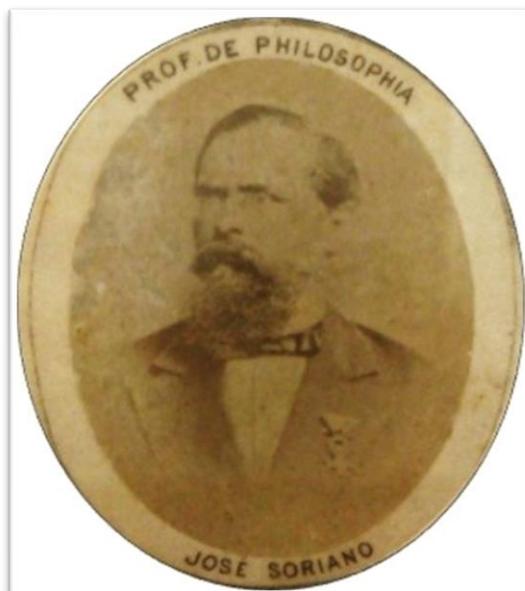
<sup>37</sup> O anúncio de nomeação de José Soriano pode ser consultado no Jornal do Recife, edição 178 do ano de 1870 na página 1, no website da Biblioteca Nacional Digital. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

<sup>38</sup> Conforme Blake (1899, p. 210).

<sup>39</sup> Tobias Barreto descreve esse fato em carta endereçada ao Sr. Carvalho Lima do ano de 1878.

A figura 6 ilustra sua posição.

**FIGURA 6** – José Soriano de Souza, lente de filosofia do Ginásio Pernambucano



**Fonte:** Acervo do autor.

Em um discurso assinado por seus alunos, publicado em um periódico local, a figura de José Soriano e a maneira como dirigia suas lições, foram assim descritas:

Discurso

PROFERIDO POR JOAQUIM ROXO LIMA, NO GYMNASIO PERNAMBUCANO NO DIA 6 DO CORRENTE POR OCASIÃO DA OFERTA QUE FIZERAM OS ALUMNOS DE PHYLOSOPHYA AO SEU DIGNO PROFESSOR.

Illm. Sr. Dr. Jose Soriano de Souza, mui digno professor de Philosophia do Gymnasio Pernambucano. – O reconhecimento e a admiração quando elevados a um alto gráo, são difficeis de exprimir por palavras, e estas nem sempre exprimem toda a força dos nossos sentimentos, e por isso acho-me perplexo na escolha dos termos com que os deva mostrar ao men illustre professor. Nós o experimentamos agora achando-nos penetrados daquelles dous sentimentos para com V. S.; de reconhecimento pelas boas maneiras que sempre ha dispensado para comnosco; e de admiração, por vermos bem desenvolvidos nossas lições, com tanta claresa e erudição, esta doutrina tão celebra, profunda e fecundissima em consequencias moraes e politicas.

A imparcialidade e justiça com que V. S., professor, desempenha esta nobre missão é mais uma prova das boas qualidades que ornam um homem de bem. Alexandre cognominado Magno, (senhores) amou e venerou toda a sua vida o illustre Aristoteles, seu mestre, e em signal

de reconhecimento para com elle mandou reedificar a cidade de Stagyra sua patria, que Felipe rei da Macedonia, tinha atrasado. Oxala que sempre se escolhessem os homens para os empregos e não os empregos para os homens! Nada vale o saber quando não o acompanha a bondade e a cordura, e não se lhe allia a rectidão do character.

Termino por não querer abusar da paciencia de V. S. offerecendo-lhe em meu nome e no dos meus collegas abaixo assignados allunos V. S. este insignificante obulo, obulo não de valor, mas significativo da amizade e gratidão que tributamos ao nosso illustre professor. Queira desculpar estas toscas phrases filhas da ignorancia<sup>40</sup>.

Recife, 4 de Setembro de 1880.

Joaquim Roxo Lima.  
M. Freitas Guimarães.  
Antonio Roxo Lima.  
J. F. Villela do Rego.  
F.E. Martins Ribeiro.  
V. M. Carneiro Leão.  
M. L. Pinto Junior.  
A. J. Góes Telles.  
Arthur da Silva Rego.  
G. Horacio de Figueiredo.  
F.P. Camara Lima.  
Alfredo G. Leal.  
B. Pereira do Carmo.  
José da Silva Ramos.  
Juventino de Miranda C. de Vasconcellos.  
João Alves Menezes.  
José Theophilo C. de Albuquerque.  
Eugenio Bittencourt.  
J. Barros Barreto.  
Carlos C. Porto Carreiro.  
João C. de Souza Bandeira.

Sua titularidade para a cadeira de filosofia do ginásio se deu, cabe destacar, por meio do concurso, mas como nos orientamos pela abordagem inerente a História Cultural, onde as relações entre os indivíduos nos são importantes, surgiu a hipótese de a sua rede de sociabilidade ter sido preponderante para a sua nomeação. Rede de sociabilidade aqui entendida a partir de Sirinelli (2003), como um grupo de intelectuais formado “[...] em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural [...]” (p. 248), onde as convergências são preeminentes para que haja um gosto pela convivência. Nesse contexto, importa dizer, que a rede de sociabilidade a qual José Soriano fazia parte, era bem mais próxima dos moldes de ensino do próprio ginásio, bem como da

---

<sup>40</sup> Discurso publicado pelo Jornal do Recife na edição 214 de 17 de setembro de 1880 na coluna Publicações Sollicitadas. Para ter acesso ao jornal, visitar o website da Biblioteca Nacional Digital Hemeroteca Digital, por meio do link: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

formação do regedor da instituição cuja principal exigência era a de que o mesmo fosse padre. Ademais, antes da realização do exame público para provimento da cadeira, Tobias Barreto havia se autodeclarado inimigo do tomismo<sup>41</sup>. José Soriano, por sua vez, era um católico atuante no Recife, fosse participando da organização de festividades referentes a santos ou oferecendo serviços médicos em casas de saúde mantidas pela igreja. Além disso, havia acabado de publicar um compêndio de filosofia baseado na doutrina de S. Thomas e seu irmão Braz Florentino, na época lente catedrático da Faculdade de Direito, também ocupou o cargo de diretor geral da instrução pública.

Anterior a nomeação ao ginásio, acreditamos ser o período no qual José Soriano teria se formado em filosofia na Universidade de Louvain na Bélgica<sup>42</sup>. A impossibilidade de afirmar uma data concreta pode ser justificado à medida que olhamos o texto *Les Étudiants Brésiliens em Belgique* (1817-1911) de autoria de Eddy Stols. Nesse artigo, o autor traz uma série de quadros com informações de estudantes brasileiros que se formaram em universidades belgas. Em certo trecho do texto, Stols (1974, p. 668), relata que: “Nous connaissons tout de même la figure de José Soriano de Sousa, qui est devenu le tenant au Brésil d'une philosophie scholastique rénovée”<sup>43</sup>. Embora seja essa uma afirmação que diga respeito a passagem de José Soriano por aquela universidade, não foram encontrados documentos referentes a este brasileiro nos arquivos digitais da universidade. Fato este que, conforme o próprio Stols (1974), converte-se em um demonstrativo de como a documentação dessa instituição é incompleta.

A partir do momento que se tornou membro do corpo docente do ginásio<sup>44</sup>, fez sua entrada no campo educacional. Naquela posição, contribuiu com a

---

<sup>41</sup> Esse fato foi tornado público pelo próprio Tobias Barreto em artigo publicado no Jornal do Recife, edição 178 do ano de 1872.

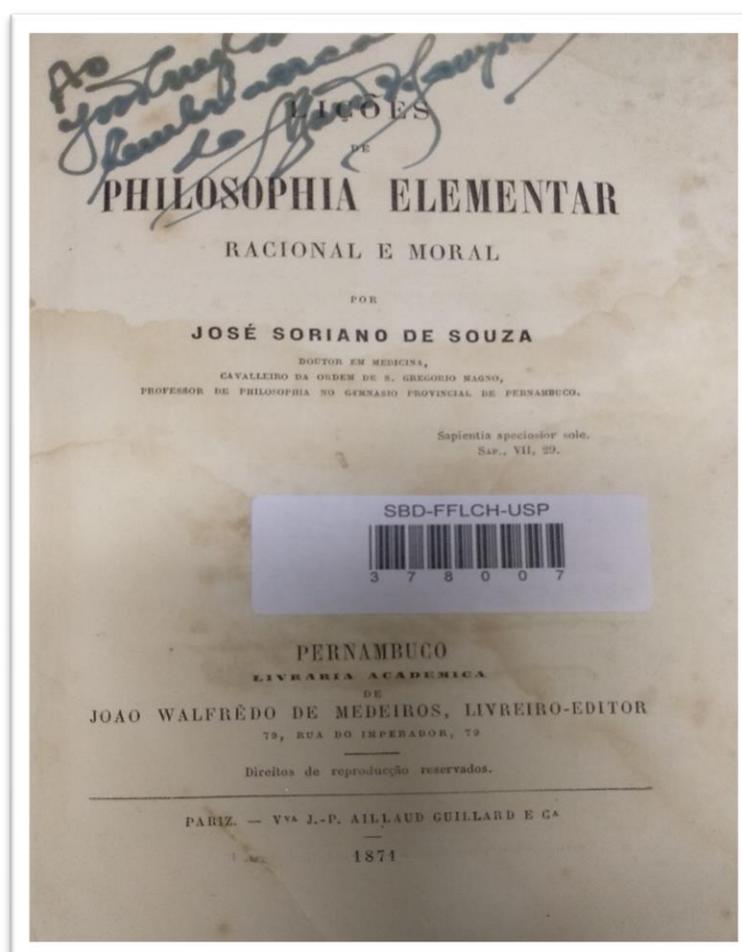
<sup>42</sup> A Universidade Católica de Louvain concedeu a José Soriano de Souza em 1876 o título de Doutor *Honoris Causa* em razão dos seus serviços prestados as causas da igreja. Como fora publicado pelo jornal O Apostolo: periódico religioso, moral e doutrinário, consagrado aos interesses da religião e da sociedade, do Rio de Janeiro, na edição número 42 de 16 de abril de 1876 na coluna Secção Noticiosa. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

<sup>43</sup> Em tradução livre – Conhecemos a figura de José Soriano de Souza, que se tornou no Brasil o defensor de uma filosofia escolar renovada.

<sup>44</sup> Tal fato gerou uma significativa repercussão em periódicos, tanto da região norte como da região sul. O periódico O Cearense do Ceará, na edição de número 2524 de 11 de dezembro de 1867 divulgou a nomeação de José Soriano. De igual modo o jornal O Apostolo: periódico religioso, moral e doutrinário, consagrado aos interesses da religião e da sociedade, do Rio de Janeiro, na edição número 50 de 15 de dezembro de 1867, veiculou a informação acerca da nomeação e ressaltou que José Soriano havia ficado em primeiro colocado dentre os demais contendores. O Diária do Rio de Janeiro na edição de número 321 de 7 de dezembro de 1867, na coluna Notícias do interior, também veiculou o fato. Os três

transmissão de sistemas organizados de pensamento ou, em outras palavras, cultura, como nos demonstrou Bourdieu (2007b). No interior do ginásio, após alguns anos no exercício da docência, atividade esta, que perdurou por mais de três décadas, exerceu outra vez sua função de autor. Na ocasião, elaborou uma obra que teve repercussão significativa. A começar pela adoção da mesma pelo próprio Ginásio Pernambucano, instituição na qual lecionava, e, como apontou Bevilaqua (1977), em outros liceus do norte<sup>45</sup>. A figura 7 contém ilustração da capa dessa obra.

**FIGURA 7** – Contracapa do compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral



periódicos podem ser acessados por meio do website da Biblioteca Nacional Digital, Hemeroteca Digital. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

<sup>45</sup> Lê-se, nesse caso, nordeste, pois naquela época se conhecia o Brasil por meio das regiões norte e sul.

O compêndio, como podemos notar ao consultar o Jornal do Recife, número 55 de 4 de março de 1872<sup>46</sup>, também foi adotado, a partir do aval do conselho de instrução, para utilização no Liceu Paraense e no Seminário Episcopal localizado na cidade de Belém. O mesmo jornal, mas na edição de número 299 de 28 de dezembro de 1878<sup>47</sup>, noticiou que a obra havia sido adquirida pelo Gabinete Português de Leitura<sup>48</sup>, naquela época, instalado em Recife. Cabe ressaltar que esse espaço fora criado para servir de lugar de encontro do significativo número de portugueses residentes na Província de Pernambuco. Contudo, com o passar dos anos, tornou-se um recinto cultural da cidade, onde grande parte da sociedade ilustrada do Recife costumava passear.

Estudos como os de Massimi (1993a, 1993b), também destacaram a presença dessa obra nos Seminários de São José no Rio de Janeiro e Episcopal de Sant'Ana em São Paulo, sendo este último também conhecido como Seminário da Luz por estar localizado no bairro de mesmo nome.

Atualmente, exemplares dessa obra podem ser encontrados na Biblioteca da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, na Biblioteca da Faculdade de Direito e no seu anexo, ambas da Universidade de São Paulo e na Biblioteca da Universidade de Brasília no setor de obras raras. Importa dizer que no anexo da biblioteca da Faculdade do Direito também se encontra outra obra de autoria de José Soriano intitulada *Compêndio de Philosophia ordenado segundo os princípios e methodo do doutor Angelico S. Thomaz de Aquino*, de 1867. Conforme é possível verificar no anexo 4, essa obra possui semelhanças com o manual analisado neste trabalho, visto que alguns termos e até mesmo lições se repetem. Assim, considerando a problemática de estratégias e táticas, segundo Certeau (1998), José Soriano se baseando na projeção obtida com a publicação de 1867 e utilizando da sua posição de fala, adaptou-a aos seus objetivos, quais sejam: facilitar a leitura, alcançar um maior número de pessoas e, conseqüentemente, adequar a nova publicação aos padrões exigidos para uma possível adoção em instituições escolares.

---

<sup>46</sup> Disponível para consulta no website da Biblioteca Nacional Digital Hemeroteca Digital, por meio do link: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

<sup>47</sup> Disponível para consulta no website da Biblioteca Nacional Digital Hemeroteca Digital, por meio do link: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

<sup>48</sup> A ideia de fundação do Gabinete Português de Leitura coube ao Comendador Miguel José Alves, na época, Chanceler do consulado de Portugal daquela província. No entanto, o mérito de fundação ficou para o cirurgião e jornalista João Vicente Martins que em 3 de novembro de 1850, constituiu a primeira diretoria que, conseqüentemente, obteve a adesão dos primeiros associados e, com isso, foi viabilizada a primeira instalação em 15 de agosto de 1851.

Nesse sentido, podemos pensar a obra *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral* como uma espécie de reedição da primeira obra contendo uma série de adaptações. Além disso, indícios dessa questão são apontados pelo próprio autor no prefácio do compêndio e por Vilhena (1980), que entende os compêndios como reflexos um do outro, sendo diferentes em suas formas e número de páginas.

Reunir essas informações torna-se pertinente no sentido de possibilitar pensar a questão da circulação desse compêndio, pois as instituições anteriormente citadas constituem um quadro de lugares de produção cultural cuja obra que tomamos nesse estudo como fonte esteve presente e serviu de base para estudo de diferentes disciplinas. Para dar alguns exemplos, nos Seminários de São José e da Luz, como demonstrou Massimi (1993a, 1993b), o compêndio foi utilizado para o ensino de psicologia e no Ginásio Pernambucano como manual de ensino de filosofia racional e moral, algo explicitado em seu título.

Sendo a circulação uma forma de contribuição para a relevância da obra, ela também pode ser preponderante para o surgimento de pareceres pouco elogiosos a seu respeito. Em razão da escrita do compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, José Soriano, recebeu daquele que despontou como o mentor do movimento chamado de Escola do Recife, do qual falamos anteriormente, dura crítica a respeito dessa obra. Tobias Barreto, autor da análise, a qual chamou de *O atraso da philosophia entre nós*, se posiciona antagonicamente ao que é abordado no compêndio. Seu exame fora publicado pelo Jornal do Recife na edição de número 178 de 20 de julho de 1872 e, além disso, se tornou um dos capítulos de sua obra intitulada *Estudos de Filosofia* (1977). Para ele, o recente livro publicado por José Soriano, representava uma repetição de matéria velha de onde não era possível retirar nada de aproveitável.

Nos mesmos moldes, mas pelas mãos de outro representante do movimento da Escola do Recife, neste caso, Sílvio Romero, em seus *Apontamentos para a História da Literatura Brasileira no século XIX, A Philosophia no Brasil: ensaio crítico de 1878*, se reporta ao compêndio reiterando o que já havia dito Tobias Barreto com mais alguns acréscimos. Para Sílvio Romero (1878), com a leitura dessa obra a dúvida que ficaria era de admirar o “chatismo” das ideias ali expostas ou o “chulismo” da forma em que elas foram apresentadas. Com efeito, ainda traz a afirmativa de que se

o livro passasse pelo crivo de pessoas ilustradas, o que elas pensariam não seria diferente de – “It is a shame<sup>49</sup>” (ROMERO, 1878, p. 47).

À medida que recuperamos esses pequenos fragmentos de dados históricos, até então encobertos pela própria história, pensamos estar diante de um clima de hostilidade declarada. No entanto, como nos lembra Bourdieu (2004b), são indícios das regras do jogo (campo), o qual é formado por jogadores (agentes) dispostos a jogarem tal jogo. O clima de hostilidade, inicialmente pensado, logo converte-se em demonstrações de capital determinado, pois quando nos deparamos, no processo de construção histórica, com atitudes dessa natureza por parte dos seus protagonistas, a consciência de que os mesmos estão permanentemente em regime de manutenção de seus status (posições), logo é requerida. Portanto, são ações do intelectual atento que busca se posicionar no lugar de maior fluxo da questão, como se ela o orientasse, sendo que nas entrelinhas ele que a comanda.

Entre os elogios por parte de alguns, está o texto *Carta sobre a philosophia*, publicado em 15 de dezembro de 1871, no jornal *Diário de Pernambuco*<sup>50</sup>, na coluna *Literatura* e assinado por C. M. Negri, S. J., no qual o autor afirma, após ter feito sua leitura, que com a publicação, José Soriano prestou, verdadeiramente, um grande serviço ao país e ao curso de filosofia, pois o compêndio encontrava-se tão oportuno, que ainda não se havia encontrado uma forma de apreciá-lo devidamente. Esse mesmo texto foi replicado pelo *Jornal do Commercio*<sup>51</sup> do Rio de Janeiro na edição de número 110 em 20 de abril de 1872. No periódico *O Apostolo: periódico religioso, moral e doutrinário, consagrado aos interesses da religião e da sociedade*<sup>52</sup>, do Rio de Janeiro, na edição de número 47 de 26 de novembro de 1871, na coluna *Publicações Recentes*, o compêndio de José Soriano foi classificado como distinto, sendo que para atestar tal característica, bastava uma simples leitura do material. A respeito desses dois momentos, onde a obra foi celebrada, é preciso acrescentar que em ambas as situações, os responsáveis possuíam íntima relação com a igreja. No primeiro caso, é possível perceber que junto a identificação da autoria existem as letras S. e J. que se refere a Companhia de Jesus (em latim *Societas Iesu*). No

---

<sup>49</sup> Em tradução livre: Isso é uma vergonha.

<sup>50</sup> Disponível para consulta no website da Biblioteca Nacional Digital Hemeroteca Digital, por meio do link: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

<sup>51</sup> Disponível para consulta no website da Biblioteca Nacional Digital Hemeroteca Digital, por meio do link: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

<sup>52</sup> Disponível para consulta no website da Biblioteca Nacional Digital Hemeroteca Digital, por meio do link: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

segundo exemplo, um autor não foi apontado, porém o nome do periódico revela a sua finalidade que era a de propagar os assuntos relacionados a igreja. Em suma, os enaltecimentos são originários de sujeitos adeptos das ideias católicas, tal como as que estão presentes no compêndio, as quais abordaremos no terceiro capítulo. José Soriano deu continuidade a sua trajetória, seja atuando como redator em periódicos que dirigiu, quais sejam: *A União (1872-1873)*, *A Esperança (1865-1867)* e *O Católico (1872)*, ou publicando novas obras, a saber: *O Liberalismo nas Constituições e a reforma eleitoral (1873)* e o *Ensaio do programma para o partido Catholico (1874)*. A elaboração desse último foi precedida de uma carta endereçada ao Conselheiro Zacarias de Góes e Vasconcellos<sup>53</sup>. Esse escrito, foi inicialmente divulgado no periódico pernambucano *A União*, mas foi replicado pelo jornal carioca *O Apostolo*. Conforme foi se veiculando tal iniciativa, vem à tona o engajamento de José Soriano no campo político. Seu capital simbólico, para esse campo, foi reconhecido na forma de “[...] *crédito* firmado na *crença* e no *reconhecimento* ou, mais precisamente, nas inúmeras operações de crédito pelas quais os agentes conferem a uma pessoa – ou a um objeto – os próprios poderes que lhes reconhecem” (BOURDIEU, 1989, p. 187-188).

O reconhecimento veio após a fundação do partido ter se concretizado<sup>54</sup>, onde o escolhido para presidir a agremiação foi o Conselheiro Zacarias de Góes e Vasconcellos. Além disso, no ano seguinte, mesmo residente na cidade do Recife, José Soriano foi eleito Deputado Geral pela Província da Paraíba. Ele exerceu, após ser eleito outra vez, o mesmo cargo alguns anos mais tarde em 1881. Nessa ocasião foi eleito para representar o terceiro distrito da província naquela época.

Após a República ser proclamada, foi eleito senador, onde representou seu estado no congresso constituinte, e nesta condição presidiu o senado. Nessa mesma época também elaborou o *Projeto de Constituição para o Estado de Pernambuco*<sup>55</sup>. Na qualidade de presidente do senado, em 1891, José Soriano por pouco não assumiu

---

<sup>53</sup> Zacarias de Góes e Vasconcellos (1815-1877), foi um advogado e político brasileiro, autor da obra *Da natureza e limite do Poder Moderador*.

<sup>54</sup> Um relato desse fato pode ser consultado no periódico *O Apostolo*: periódico religioso, moral e doutrinário, consagrado aos interesses da religião e da sociedade, edição número 15 de 20 de janeiro de 1875, disponível no website da Biblioteca Nacional Digital Hemeroteca Digital por meio do link: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

<sup>55</sup> Esse escrito pode ser lido na íntegra após acessar o website da Biblioteca Nacional Digital Hemeroteca Digital e buscar o periódico *A Epocha*: órgão republicano conservador, edições 56 de 25 de março de 1890, 57 de 27 de março de 1890, 58 de 28 de março de 1890, 59 de 29 de março de 1890, 60 de março de 1890, 61 de 1 de abril de 1890, 62 de 2 de abril de 1890, 63 de 3 de abril de 1890 e 64 de 6 de abril de 1890. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

o Governo de Pernambuco<sup>56</sup>, por ser o primeiro na ordem de sucessão e em função do estado vacante que o cargo estava prestes a entrar, pois o governador da época encontrava-se em estado grave de saúde. Quando a vacância do cargo veio a se concretizar, quem assumiu o governo foi o presidente da câmara dos deputados, o segundo na ordem de sucessão.

Nesse mesmo ano, no dia 12 de março, Soriano foi empossado na Faculdade de Direito do Recife como lente de Direito Constitucional. Isso ocorreu em função da Reforma Benjamin Constant de 1890 que suprimiu das instituições escolares brasileiras o ensino de filosofia, sendo ele remanejado para a faculdade. Importante ressaltar que antes de fazer parte do corpo docente daquela instituição, já atuava como professor no curso anexo da faculdade lecionando as disciplinas Direito Natural e Direito Romano. Mesmo exercendo esse novo cargo, não deixou de exercer sua função de autor, pois no ano de 1893 lançou a obra *Princípios Gerais de Direito Público e Constitucional*. Essa obra, como afirmou Blake (1899), recebeu da Faculdade de Direito do Recife aprovação unânime e por parte do governo federal uma significativa premiação.

Dois anos após ter lançado essa obra, sua última de grande repercussão, José Soriano viria a falecer aos seus 62 anos de idade, em sua casa, no dia 12 de agosto de 1895. O Jornal do Recife, edição 183 de 13 de agosto de 1895<sup>57</sup>, ao noticiar o fato na coluna Necrologia, relata que o mesmo teria sido vítima de um ataque, porém não o especifica. O periódico *O Apostolo: periódico religioso, moral e doutrinário, consagrado aos interesses da religião e da sociedade*, veicula a notícia em sua edição de número 95 de 25 de agosto de 1895<sup>58</sup>. Nela, a redação ressalta os feitos de José Soriano pela religião, filosofia, docência, jornalismo e lamenta o ocorrido.

A trajetória de vida que aqui apresentamos é um resgate da memória desse professor brasileiro que ocupa atualmente a cadeira de número 9 dos Patronos da

---

<sup>56</sup> O Jornal do Recife na edição 294 de 27 de dezembro de 1891, relata sobre esse fato na coluna intitulada Gazetilha e o trata como uma vergonha, pois José Soriano por ser presidente do senado era quem deveria assumir o cargo, uma vez que esse procedimento estava previsto na constituição do estado. Contudo, quem assumiu foi o presidente da câmara dos deputados sob o argumento de que José Soriano não se encontrava presente naquela assembleia. Para acessar o jornal e ler a notícia na íntegra, acessar o website da Biblioteca Nacional Digital Hemeroteca Digital, por meio do link: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

<sup>57</sup> Disponível para consulta no website da Biblioteca Nacional Digital Hemeroteca Digital, por meio do link: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

<sup>58</sup> Disponível para consulta no website da Biblioteca Nacional Digital Hemeroteca Digital, por meio do link: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

Academia Brasileira de Filosofia<sup>59</sup>. É claro que amparada por todos os suportes teórico-metodológicos que a escrita historiográfica nos fornece. Por se tratar de um personagem que viveu em uma época muito remota, as fontes, em sua maioria, foram oriundas dos jornais daquela época. Embora os jornais sejam fontes importantes, não podemos perder de vista os limites que contém, pois as produções dos agentes que o formam denotam, sem dúvida, interesses particulares, traduzem modos subjetivos de expressar opiniões sobre as quais devemos ter particular atenção.

Com isso, sem renunciarmos às regras que constituem o fazer histórico, pensamos fazer do relato a seguir mais uma ferramenta que possibilita trazer a luz, parte de um todo relacionado ao personagem aqui tratado, o qual sabemos que é bem mais complexo. Isto porque, longe de olhá-lo de maneira parcial ou colocá-lo num pedestal, intentamos resgatá-lo, recuperá-lo, desvelá-lo, a partir de registros históricos conservados ao longo do tempo.

Um personagem por vezes admirado, por outras questionado, mas não menos que um sujeito histórico cujas ações que praticou ao longo tempo, como nos lembra Bloch (2002), nos serve hoje de fontes para recuperação histórica. Como fonte para recuperação histórica para além da sua figura e, também, para o campo da história da educação no Brasil, para o ensino de filosofia e, sobretudo, para a cultura e práticas escolares. Nesse bojo de especificidades, apresentamos a partir do item a seguir, um olhar acerca da função de autor desempenhado pelo professor José Soriano de Souza. Para tal, chamamos atenção para o compêndio *Lições de Philosophia Elementar Raciona e Moral*, de sua autoria, e a partir dela, pensar uma outra questão, qual seja: a de José Soriano como um produtor de práticas culturais a serem utilizadas no ambiente da sala de aula.

## 2.2 Professor-autor: um só personagem

A estreita vinculação entre professores e livros didáticos pode ser avaliada pela participação que os primeiros tiveram como autores. A expansão da produção didática a partir da segunda metade do século XIX se fez [...] com a significativa atuação dos professores na confecção de livros. (BITTENCOURT, 2008, p. 181).

---

<sup>59</sup> A posição de José Soriano e dos demais patronos pode ser consultada no endereço eletrônica dessa instituição por meio do link: <https://www.academia-de-filosofia.org.br/patronos>.

Para as problematizarmos as ideias que intitulam esse item, levamos em consideração os apontamentos feitos por Michel Foucault no texto *O que é um autor?* Nesse texto, Foucault caracteriza a pessoa que assina a obra com seu nome próprio como um sujeito fundamental e, sobretudo, responsável por eventuais julgamentos a serem feitos. Dessa forma, antes de aprofundarmos tais ideias, chamamos atenção, de acordo com Foucault (2001), para a questão do nome próprio e o nome do autor (na mesma pessoa), não os transformando em dois sujeitos distintos, mas situando-os em dois polos: o da descrição e o da designação. Ambos estão interligados e de alguma forma contribuem para a constituição do sujeito (autor), porém não de maneira integral nem com base no primeiro polo e nem no segundo. A partir disso, estabelecemos uma análise da prática – professor/autor – levando em consideração a figura de José Soriano de Souza. Neste caso, não atribuindo o nome próprio desse sujeito as suas obras escritas, mas a sua condição de professor, professor que escreveu, professor que foi autor.

A fim de evitarmos cair na contradição ou ocorrência de equívocos, queremos ressaltar que R. Chartier, um dos autores que entendemos como primordiais no tratamento das questões acerca da história do livro, o qual foi utilizado nesta investigação, escreveu um texto intitulado, *O que é um autor? Revisão de uma genealogia*, no qual se propõe a revisitar as reflexões de Foucault (2001). É preciso considerar que ao longo do texto, Chartier (2012), reitera as considerações feitas por Foucault (2001), sobretudo a respeito de como uma produção é atribuída a um nome próprio.

Entretanto, em um ponto da discussão, Chartier (2012), demonstra discordar do fato de que é inerente a função autor a preocupação em assegurar a propriedade. Pare ele, essa preocupação era comum entre os livreiros-editores de Londres do século XVII, visto que eles buscavam por meio disso, assegurar seus direitos de reprodução da obra. Diante disso, destacamos que a intensão deste item não foi a de verificar a propriedade do livreiro editor sobre o compêndio de José Soriano, bem como a do próprio autor, mas o seu feito criativo, onde estão presentes símbolos da sua profissão, do seu *habitus*.

De que maneira o compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral* aponta para a figura de José Soriano de Souza, por nós descrita anteriormente, figura esta que lhe é “[...] *exterior* e *anterior* [...]”? (FOUCAULT, 2001, p. 5). Como é a relação entre o texto e ele (autor)? Importa, para a tessitura de respostas plausíveis

as perguntas supracitadas, saber a respeito da pessoa que fala. Ela é alheia ao que se prescreve, ao que se tem como demanda ou tem uma participação ativa nas estruturas de onde emanam tais necessidades? No caso do autor que aqui tomamos como exemplo, vemo-lo como sujeito pertencente ao segundo perfil, pois, como vimos, o mesmo era professor do ensino secundário em uma instituição da sua cidade e, como tal, possuía acesso as normas e regulamentos da própria instituição, bem como das instâncias do governo responsáveis por regular a educação. Nessas normas, incluímos pareceres oficiais acerca da elaboração de materiais didáticos.

Nesses termos, assim como foi assinalado por Bittencourt (2004), o autor, sendo ele professor ou não, que quisesse ver uma obra didática de sua autoria sendo utilizada nas instituições de ensino deveria, em suma, seguir os programas oficiais provenientes da política educacional. Tal premissa, contrastava com outra questão, que apesar de ser de ordem distinta, harmoniza com a primeira em função do objetivo, o de garantir que as obras que fossem adotadas para serem utilizadas nas escolas estivessem dentro dos padrões estabelecidos. De acordo com Bittencourt (2008), essas proposições partiam do pressuposto de que uma obra para fins escolares teria que assegurar a difusão da “verdadeira ciência”. Tal medida valia para garantir, pelo viés da escolarização, a felicidade das futuras gerações. Assim, a “[...] confecção de uma obra didática seria uma tarefa patriótica, um gesto honroso, digno das altas personalidades da ‘nação’” (p. 30).

Nesse bojo de processos que circundava a questão dos livros escolares, segundo Schueler e Teixeira (2008), os professores passaram de consumidores passivos desses materiais para uso em sala de aula à sujeitos ativos no processo de análise e avaliação de obras entregues pelo Governo para possível aprovação. Outrossim, os docentes iniciaram seus trabalhos de autoria, passando a elaborar também seus próprios materiais didáticos, bem como livros de ensino e, assim, constituíram-se autores de manuais escolares destinados as lições de determinadas disciplinas, seja nas instituições de ensino primário ou secundário.

Essas questões, constituíram-se como estímulos, para os sujeitos da época, especialmente, aqueles que por ventura se propunham a elaborar materiais didáticos. Além disso, como demonstrou Teixeira (2008, p. 40), também existia o “[...] interesse pedagógico dos professores de divulgar novos métodos e conteúdos para o ensino, alcançando uma posição de distinção e destaque na formação das novas gerações”.

Um outro desdobramento dessa dinâmica<sup>60</sup> foi o retorno financeiro, isso porque, uma vez colocada em circulação e obtendo um número significativo de vendas, quantias referentes a autoria eram garantidas, além disso, ser autor de um livro publicado e adotado significava ter para si um potencializador de status social.

No contexto social que nos remetemos, qual seja: o século XIX no Brasil, estavam em circulação discursos provenientes de lugares e pessoas diferentes. No caso da autoria de materiais didáticos, essa questão não se processou de maneira contrária. Isto porque, conforme Bittencourt (2004), se considerarmos o período de 1810 a 1910, teremos dois perfis distintos de autores, tendo o primeiro deles, iniciado suas atividades a partir de 1808, ano em que a Corte Imperial portuguesa se instalou no Rio de Janeiro. Os materiais produzidos nessa época, tiveram a chancela da Imprensa Régia. Segundo a mesma autora, é a partir de 1827 que podemos identificar uma primeira “geração” de autores cujos ideais eram os mesmos. Com o exercício da escrita, aqueles sujeitos estavam “[...] preocupados com a organização dos cursos secundários e superiores, apenas esboçando algumas contribuições para o ensino de “primeiras letras” (p. 480).

O delineamento do perfil da segunda “geração”, assinalado por Bittencourt (2004), se deu por volta dos anos de 1880. Nessa época, em que a política liberal se encontrava em processo de transformação e a temática do nacionalismo se instituíra, os debates foram ampliados, “[...] gerando discussões sobre a necessidade da disseminação do saber escolar para outros setores da sociedade” (p. 480). Com isso, ocorreu uma ampliação, bem como reformulação, do conceito de “cidadão brasileiro”. Assim, coube a uma literatura, sob aquelas circunstâncias criada, destinar-se “[...] à constituição do saber da escola elementar” (p. 480), sem a possibilidade de permitir-se abandonar o ensino secundário.

Entre as duas turmas, posicionamos José Soriano na primeira, pois levamos em consideração o ano de publicação da sua obra, 1871. Além desse aspecto, nessa época, ele já ocupava a cadeira de filosofia do ginásio, e, por isso, como destacou Teixeira (2008), seja o exercício da docência, experiência pedagógica, e a vivência do cotidiano escolar em seu caráter diretivo, bem como da realidade dos alunos, converteram-se em elementos importantes para a elaboração do compêndio. Isso nos

---

<sup>60</sup> Teixeira (2008) relata, também, que outra forma de incentivar a produção de textos escolares era a promessa de premiação em dinheiro, por parte do Governo Imperial, aos professores/autores que tivessem alguma obra de sua autoria aprovada.

favoreceu olhar uma outra questão apontada por Foucault (2001), a da função autor. Essa questão se constitui como uma “[...] característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (p. 274).

Apesar disso, o exercício da função autor não é uma prática universal, e, também, não está presente em todos os discursos. Ao contrário, é preciso que esteja claro de “[...] onde ele vem, quem o escreveu, em que data, em que circunstâncias ou a partir de que projeto” (FOUCAULT, 2001, p. 276). Para os professores autores de materiais didáticos e, neste caso, incluímos José Soriano, os mesmos partiam, em geral, “[...] de suas experiências como professores ou inspetores de ensino, para escreverem e justificarem as suas orientações metodológicas” (MACIEL, 2003, p. 19). Portanto, não se trata de uma prática que se constitui de maneira espontânea, tal como a ligação de um posicionamento a um sujeito. Como afirmou Foucault (2001, p. 276-277),

Sem dúvida, a esse ser de razão, tenta-se dar um status realista: seria, no indivíduo, uma instância "profunda", um poder "criador", um "projeto", o lugar originário da escrita. Mas, na verdade, o que no indivíduo é designado como autor (ou o que faz de um indivíduo um autor) é apenas a projeção, em termos sempre mais ou menos psicologizantes, do tratamento que se dá aos textos, das aproximações que se operam, dos traços que se estabelecem como pertinentes, das continuidades que se admitem ou das exclusões que se praticam.

Mesmo que essa operação possa variar, conforme o período referido e o teor dos discursos, é com base nesse movimento que o sujeito e, diríamos professor, autor é construído.

Nesse sentido, o autor, por meio de sua inclinação para a escrita, tece direcionamentos (explicações), acerca de métodos, conteúdos, funções pedagógicas, na materialidade de sua obra que, em grande medida, abordam as transformações e deformações do objeto discutido. Contudo, esse processo exige que se lance um olhar na trajetória do mesmo, pois o local no qual se posiciona em sua perspectiva singular, sua condição na sociedade ou seu status de classe, são indícios de seu projeto fundamental, segundo Foucault (2001). Quando relacionamos essa questão com o movimento de autores de manuais escolares e, nesse sentido, não podemos deixar de mencionar o autor e o manual contemplados por nosso estudo, reforçamos tal

constatação, porque o lugar que ocupava lhe serviu de estímulo. Além disso, ele já exercia a prática da escrita, neste caso, de materiais não voltados ao ensino secundário, mas não menos que obras científicas e, certamente, a tese que defendeu quando se candidatou para ocupar a cadeira de filosofia do ginásio, pois isso era uma exigência. Infelizmente, a história nos penalizou com isso, uma vez que informações a respeito dessa questão estão perdidas nas próprias areias da história

À medida que é caracterizado como um portador de valores fixos, conseqüentemente, é inserido em um campo cujo reconhecimento passa pelo viés da coerência, seja ela conceitual ou teórica. Ademias, a depender de como a obra é apresentada, nisso incluímos o estilo de escrita e expressões utilizadas, ao autor, pode ser atribuída uma outra característica, a saber: a de unidade estilística, conforme Foucault (2001).

Por esse ângulo, o autor é

[...] igualmente, o princípio de uma certa unidade de escrita - todas as diferenças devendo ser reduzidas ao menos pelos princípios da evolução, da maturação ou da influência. O autor é ainda o que permite superar as contradições que podem se desencadear em uma série de textos: ali deve haver - em um certo nível do seu pensamento ou do seu desejo, de sua consciência ou do seu inconsciente - um ponto a partir do qual as contradições se resolvem, os elementos incompatíveis se encadeando finalmente uns nos outros ou se organizando em torno de uma contradição fundamental ou originária. O autor, enfim, é um certo foco de expressão que, sob formas mais ou menos acabadas, manifesta-se da mesma maneira, e com o mesmo valor, em obras, rascunhos, cartas, fragmentos etc. (FOUCAULT, 2001, p. 278).

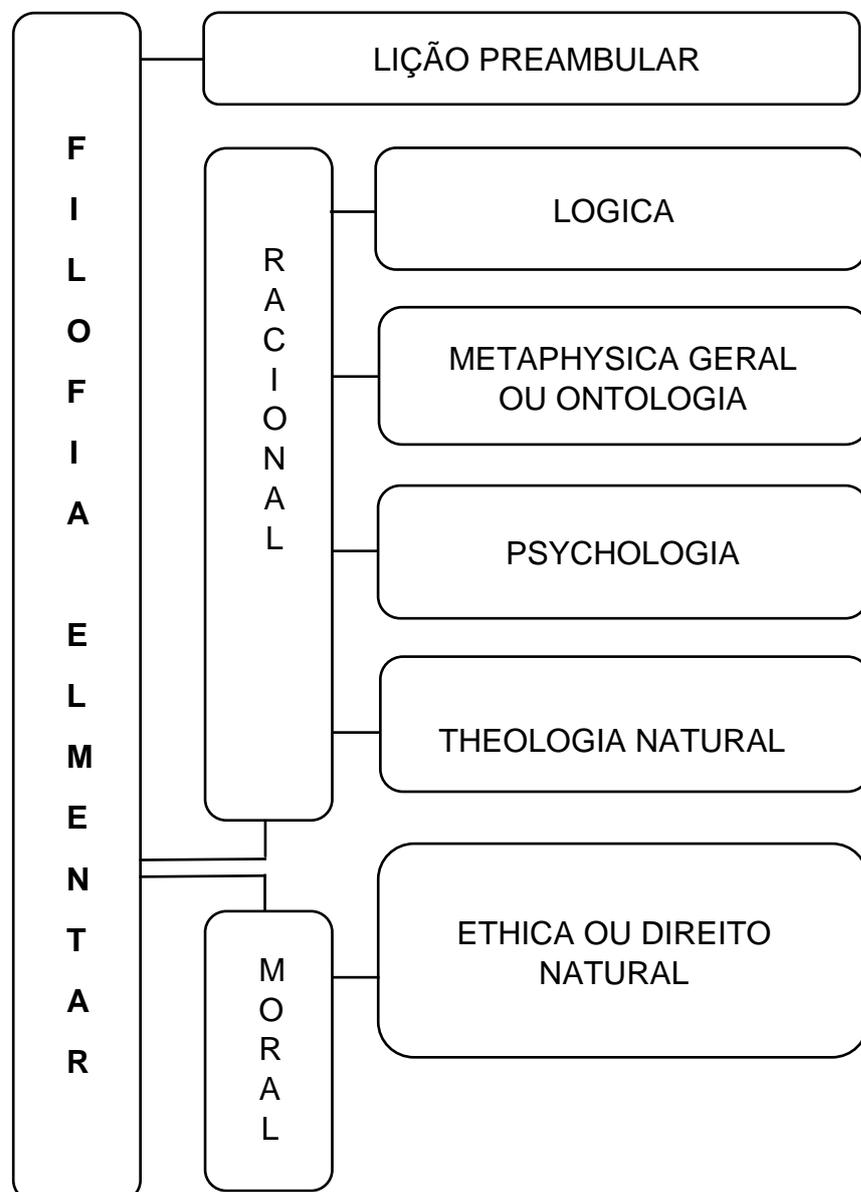
É desse movimento de intensões que surge a função autor, ou mesmo, para utilizar os termos que buscamos pensar, professor-autor, sem que o sentido seja alterado. Isto porque, no interior dos textos, existem símbolos que se reportam as práticas de quem os elaboram.

José Soriano, ao publicar seu compêndio, contribuiu, em grande medida, com os objetivos educacionais da sua época, sobretudo, com a estrutura de educação empreendida pelo Ginásio Pernambucano. As marcas no interior da obra e que, em grande medida, remetem a ele enquanto autor, tornam-se claras em função do estilo propedêutico do seu compêndio. Cabe destacar que esse perfil de ensino predominou por um largo período no Brasil no século XIX. Em sua essência, tal característica fez da educação menor, uma estrutura preparatória para a educação maior. Assim, os

filhos da grande elite poderiam dar continuidade aos seus estudos no ensino superior. Nessa direção, a disciplina de filosofia era um dos saberes essenciais para o aluno que pretendia ingressar na academia de direito, fosse na faculdade do Recife ou de São Paulo. Com isso, além da própria matéria, os manuais utilizados para o seu ensino, naquela época tidos como elementos privilegiados para o alcance desses objetivos, acabaram moldando-se a esse perfil.

Para uma melhor aproximação dessa questão, visualizemos no organograma 2, um esboço de como a obra foi elaborada.

**ORGANOGRAMA 2** – Sumário de conteúdos do compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e



**Fonte:** elaborado pelo autor, a partir de Souza (1871).

Como é possível perceber no organograma 2, distinguimos, a partir do compêndio, a disciplina e sua divisão formal com os conteúdos correspondentes, ou seja, a Filosofia Elementar, por meio das correntes (racional e moral). A racional subdivida em lógica, metafísica geral ou ontologia, psicologia e teologia natural, e a moral, em: ética ou direito natural.

A apresentação desse repertório, fica como uma evidência de que José Soriano elaborou a sua obra em contraposição ao modelo que os compêndios de filosofia estavam sendo redigidos o qual chamou de “moderno”. Para ele, os manuais de *estyló cíceronico*<sup>61</sup>, causavam problemas no sentido de conter muitas divagações e pouca aproximação com teoria e prática. Por isso, estruturou seu compêndio nos moldes do que chamou de *estyló comum*<sup>62</sup>, em outras palavras, a modo de lições, onde, com isso, facilitaria a leitura para os alunos.

Olhar para esse professor e, em grande medida, autor, significa que o vemos como um agente, que, para se deslocar no interior da estrutura que o distinguia, apresentou um material didático fundamentado nos<sup>63</sup> programas de ensino de filosofia de sua época, conforme é possível verificar no anexo 5. Para tal, não teve como base, exclusivamente, suas reflexões, seus juízos, mas todo um arcabouço teórico do qual matinha certa proximidade. Na ordem desse discurso, segundo Foucault (2001), seja em um livro, uma teoria, uma disciplina, outros autores aparecerão e por justo motivo. Se levarmos em consideração esse caso aqui, em específico, José Soriano, além de mencionar os autores que forneceram embasamento para a sua escrita, os listou em um item intitulado *Bibliotheca do estudante de philosophia*<sup>64</sup>.

Enquanto professor-autor, José Soriano, seria, neste caso, um sujeito que ocupou uma posição transdiscursiva<sup>65</sup>? Em princípio pensamos que sim, pois ao elaborar o compêndio utilizando todo aquele arcabouço teórico, ocupou, de fato, essa posição. Mas, antes de justificarmos nossa resposta, pensemos a respeito dessa

---

<sup>61</sup> Termos utilizados por Souza (1871, p. 11) para se referir ao modelo moderno dos compêndios.

<sup>62</sup> “Sem embargo, agora também pensamos dever sacrificar um pouco ao ídolo do uso, redigindo estas Lições em *estyló commum*” (SOUZA, 1871, p. 13).

<sup>63</sup> O programa de ensino de filosofia que consta no anexo 5 é referente ao ano de 1862, por ser esse o que estava em vigor no momento da publicação do compêndio que foi em 1871. O programa que substituiu esse de 1862 só foi publicado no ano de 1877, seis anos após o manual ter sido posto em circulação.

<sup>64</sup> Este item está localizado na obra logo após a folha de rosto. Nele estão listadas as obras que mais aparecem no decorrer do texto. As mesmas são apontadas pelo autor como as melhores para que os alunos consultassem. Ver anexo 6.

<sup>65</sup> Termo utilizado por Foucault (2001, p. 280), como uma das características que o autor possui.

questão. Para Foucault (2001), esse fenômeno é tão remoto quanto nossa civilização e consiste no modo como os agentes revisitam teorias, conceitos e técnicas, já consolidadas, de autores ainda mais antigos que, neste âmbito, seriam os “[...] fundadores da discursividade” (p. 280). Tais autores possuem uma certa particularidade, o fato de que transcendem a questão de serem autores de suas próprias obras e se constituem como pontos de partida para a construção de outras ideias. Por terem estabelecido certa discursividade, suas instaurações ficam suscetíveis a um “[...] certo número de analogias [...]” e, conseqüentemente, tornam “[...] possível (e tanto quanto) um certo número de diferenças”, ou a abertura de um “[...] espaço para outra coisa diferente deles e que, no entanto, pertence ao que eles fundaram” (p. 281). Portanto, o ato primeiro que é o da fundação, estabelece uma ligação com um segundo momento que é o das transformações futuras, ambos são elementos constituintes do conjunto de modificações suscetíveis.

Para retomar a ideia da posição transdiscursiva ocupada por José Soriano, seu ato, qual seja o da publicação do compêndio, não se constitui como a fundação de uma cientificidade. Ele não é o responsável pelo estabelecimento do ensino de filosofia racional e moral no Ginásio Pernambucano, no Recife, ou mesmo no Brasil, pois o mesmo já havia sido mencionado nos estatutos reformados da Universidade de Coimbra de 1772 e no Imperial Colégio de Pedro II, como demonstraram Vechia e Lorenz (1998), a presença dessa matéria nos programas de ensino de 1850. No entanto, ao refletir sobre certas questões e introduzi-las em um objeto cuja finalidade era a formação, foi protagonista das transformações ocorridas na forma como aquela disciplina era apresentada, especialmente no ginásio. Em certa medida, ao verificarmos isso, estamos construindo a sustentação da nossa tese, a de que José Soriano não só propôs um conjunto de conteúdos a serem ensinados como, também, teve participação na configuração da disciplina de filosofia daquela instituição, a partir da publicação da sua obra.

Em ação própria da prática de professor-autor, a de retornar a origens daquilo que se quer refletir, tornou perceptível sua pretensão, qual seja: a de restauração da filosofia cristã pautada em ideias de S. Thomas de Aquino. Pensamos que é esse movimento que o especifica como um autor, pois vemos, nesse sentido, ações de remanejamento, reorientação e planos discursivos próprios, de alguém disposto a participar da organização de algo que no seu crivo encontrava-se em estado de desajuste.

Percebemos esse aspecto à medida que levamos a cabo a leitura do compêndio, onde no prefácio, José Soriano dá mostras dessa questão. Para ele, os rumos que a filosofia de sua época havia tomado apontavam para um estado naturalista que em sua concepção tratava-se de um sistema que excluía qualquer influência da ordem sobrenatural (divina) no âmbito moral da sociedade. Com isso, diferente do que faziam os sujeitos da corrente naturalista, de ter a razão como meio único para se chegar à explicação de determinados fenômenos, resolveu trilhar outro caminho (sobretudo no compêndio) cuja temática era a que chamou de acordo entre as duas luzes do espírito humano, a fé e a razão. Desse movimento, resulta a corrente filosófica encontrado no compêndio, uma filosofia de base cristã.

A fim de promover em sua obra um caráter objetivo, organizou-a com divisão dos conteúdos, apresentação do estado no qual se encontrava a questão que seria discutida, seus princípios e definições, sumário de proposições para cada conteúdo, demonstrações dessas proposições, além de refutações e objeções que se podia fazer a partir daqueles conteúdos. Por conter uma tese de onde partia toda a discussão e uma forma particular de apresentá-la, lembramos do apontamento feito por Choppin (2001), de que o manual escolar ao mesmo tempo que é um suporte dotado de formas, é um depositário de conhecimentos e de técnicas inerentes a um dado contexto social. Logo, para a perpetuação desses valores, sobretudo, de uma cultura, a sociedade, a partir de suas instâncias diretivas, vê como oportuno que os mesmos sejam ensinados para a juventude. Isso supõe uma transmissão de cultura, onde os compêndios de ensino se tornaram veículos autorizados para o alcance dessa pretensão.

Ainda que seja um objeto pensado para fazer parte do quadro social de determinada localidade e, em grande medida, de uma instituição educacional, os autores não escapam do fato de deixarem em suas obras marcas individuais. Sobre esse aspecto, Chartier (1998b) ressalta que traços fundamentais concernentes a um indivíduo particular, quando encontrados no interior da obra, representa a caracterização que o sujeito autor exerce sobre ela. Mais do que representação física, as marcas deixadas por ele, sugere a atribuição do texto, isso porque, seu ato, sua escrita, é a expressão do seu discurso, da sua prática.

Conforme olhamos para o compêndio, nos deparamos com certa interioridade e nela todo um plano discursivo que nos reporta, conseqüentemente, a figura de seu autor por nós desvelado no item anterior. Em conseqüência dessa observação, vê-lo

como professor-autor, intenção desta parte do estudo, se dá, em grande medida, pela tomada de consciência da existência dessa interioridade na obra, se não houvesse, ele poderia não existir enquanto autor. No entanto, conforme se movimentou no interior do campo epistemológico que lhe possibilitou distinção, seja remanejando ou reorientando-o, conquistou a posição de autor. Nesse sentido, diante da impossibilidade, mediante os apontamentos de Foucault (2001), de encontrá-lo na condição de instaurador de uma cientificidade, podemos percebê-lo como professor (atividade que exerceu por muitos anos em sua vida), como autor (por ter exercido em sua trajetória a prática da escrita) e da junção de ambos os ofícios, como professor-autor. Produtor de uma ferramenta pedagógica que se fez presente no quadro da cultura material escolar das instituições que a adotaram. Produção esta, que daremos atenção a partir do capítulo seguinte.

### 2.3 Tomismo, Questão Religiosa, ultramontanismo: José Soriano de Souza, um intelectual católico envolvido

Em 1873, especificamente no dia 14 de maio, diante de agitações populares ocorridas na cidade do Recife, um grupo de populares protagonizou cenas descritas por D. Vital, bispo de Olinda na época, como de puro vandalismo. O determinado grupo seguiu em direção do Colégio dos Padres Jesuítas<sup>66</sup> e lá, conforme Villaça (1974, p. 47), “[...] quebraram vidraças, arrombaram portas, depredaram à vontade, num gesto de pura selvageria”. Nem mesmo a capela que ficava anexa ao colégio foi poupada. De lá, seguiram para a sede do Jornal A União, pertencente a José Soriano de Souza, onde puseram fogo comprometendo a sua estrutura, bem como condenando os objetos e maquinários que se encontravam na parte interna. Acrescente-se que esse tipo de ocorrência reflete, em parte, a tensão do conflito ocorrido entre a igreja e a maçonaria na década de 1870 e que ficou conhecido na história como a questão religiosa no Brasil.

Posto isso, é preciso acrescentar que antes mesmo de estar diretamente envolvido na questão juntamente com o bispo do Pará D. Macedo Costa, D. Vital havia

---

<sup>66</sup> No Brasil, é possível inferir que o tomismo tenha chegado com a Companhia de Jesus em 1549, por meio de suas práticas religiosas e educativas, cujo *Ratio Studiorum* serviu de base. Para Rodrigues (2018), as ações dos missionários jesuítas no Brasil colônia ocorreram a partir de dois vetores, sendo o primeiro deles as concepções filosófico-teológicas responsáveis por orientar as ações concretas dos missionários e as categorias jurídicas do direito natural que foram preponderantes para que eles buscassem soluções para os problemas encontrados, visto que a colônia passava por transformações.

estudado na França e lá pôde acompanhar de perto uma situação semelhante entre a igreja e a maçonaria. No entanto, enquanto na Europa o tom dos debates era o posicionamento antagônico, onde de um lado estavam os cristãos e do outros ateus, ou mesmo, de um lado católicos e do outro protestantes, no Brasil o embate foi protagonizado por católicos e maçons, tendo os últimos se declarado, inclusive, católicos.

Embora para Silvio Romero o período tenha sido de calma, assim como o descreveu em publicação póstuma de Tobias Barreto:

O decênio que vai de 1868 a 1878 é o mais notável de quantos no século XIX constituíram a nossa vida espiritual. Quem não viveu nesse tempo não conhece por ter sentido diretamente em si as mais fundas comoções da alma nacional. Até 1868 o catolicismo reinante não tinha sofrido nestas plagas o mais leve abalo; a filosofia espiritualista, católica o eclética a mais insignificante oposição; a autoridade das instituições monárquicas o menor ataque sério por qualquer classe do povo [...]. (1900, p. XXIII).

A vida dos bispos do Pará e de Olinda passou longe de um estado de absoluta contemplação. Importa destacar que o embrião dessa questão tem por data o ano de 1872 na cidade do Rio de Janeiro, assim como destacou Villaça (1974). Na ocasião uma personalidade publica estava sendo homenageada por ter alcançado um cargo importante, porém o cerimonial coincidiu com o fato dessa mesma personalidade ter alcançado grau elevado na maçonaria. No ato, um sacerdote de igreja proferiu um discurso nos moldes maçônicos e ainda o publicou. Ação que foi duramente repreendida pelo bispo local, na época D. Pedro de Lacerda, que inclusive afastou o padre das atividades relacionadas a igreja. A maçonaria insatisfeita com o posicionamento do bispo que, em grande medida, fazia valer orientações vindas de Roma a partir de encíclica papal<sup>67</sup>, cobrou a nulidade de tais textos e decidiu mediante reunião do conselho atacar o episcopado por meio dos jornais.

Importa dizer, no que diz respeito as orientações para atuação dos sacerdotes, que serviu de normas para desempenho de suas funções os conteúdos da encíclica *Quanta Cura* e da bula papal *Syllabus*, ambas emitidas pelo papa Pio IX no ano de 1864. De semelhante, os dois documentos tinham a questão da

---

<sup>67</sup> A encíclica *Quanta Cura*, foi publicada em 8 de dezembro de 1864 pelo Papa Pio IX. A questão nuclear dessa encíclica foi considerar os erros cruciais que estavam a afligir a era moderna. Essa encíclica possuía um documento anexo intitulado *Syllabus*, onde grande parte desses erros foram listados e que serviu de reforço do discurso de condenação ao secularismo.

consagração da doutrina ultramontana que visou combater a secularização da igreja, cultos e sociedades secretas e, sua mais importante causa, reafirmar a infalibilidade papal. Neste caso, D. Vital além de observar os conteúdos de ambos os documentos, os seguiu à risca, afastando, inclusive, sacerdotes que possuíssem de alguma forma relações com a maçonaria. Vem dessa tomada de decisão o litígio em que estiveram envolvidos os bispos e a maçonaria no Brasil. Isto porque, ainda que a religião católica fosse oficial no império, os documentos assinados pelo papa não tinham validade em terras brasileiras por decisão do governo imperial.<sup>68</sup>

Ao ignorar o fato da encíclica, bem como da bula não terem sido placitadas no Brasil, D. Vital demonstrou que sua preocupação era as questões espirituais, por sua decisão de atender as normativas dos documentos. Nem mesmo a contrariedade causada a D. Pedro II, monarca que o havia nomeado tempos antes lhe pesou. Embora devesse obediência ao imperador, não renunciou a militar em prol dos seus direitos como bispo e da tradição católica. Foi preso, condenado e anistiado, mas não viveu muito para desfrutar de tamanha liberdade, porque logo em seguida veio a falecer.

A presença de José Soriano de Souza nos meandros dessa questão nos parece importante no sentido de que ele saiu em defesa pública do bispo de Olinda e por protagonizar o debate por meio da imprensa entre os maçons e os católicos. Na época era editor e proprietário do periódico *A União*, cujas publicações<sup>69</sup> eram, em sua maioria, de teor católico. Por manifestar preocupação em defender o sacerdote e pelo perfil dos escritos publicados em seu jornal, José Soriano demonstrou para a intelectualidade local as credenciais de um sujeito adepto de um ultramontanismo<sup>70</sup>

---

<sup>68</sup> A decisão do imperador D. Pedro II de invalidar algumas normativas da encíclica, teve como pano de fundo a sua causa de preservar a Coroa de qualquer outro poder constituído. Além disso, em seu processo de formação, foram considerados os princípios liberais e regalistas, como demonstrou Medeiros (2020). A encíclica condenava o liberalismo, pois o considerava como um dos pilares do secularismo.

<sup>69</sup> Infelizmente, as publicações do jornal *A União* referente ao período no qual esteve em atividade e sob a tutela de José Soriano de Souza, estão perdidas. Seja em estado físico ou digital já não é possível consultá-las. Uma realidade que para o mundo da historiografia é dura de ser encarada. Contudo, é preciso acrescentar que ao mesmo tempo em que a própria história encobre certos mundos até então estranhos ao nosso entendimento, ela nos brinda com descobertas fascinantes. Diante disso, sabe lá se em pouco ou muito tempo seremos pegos de surpresa com a descoberta dos arquivos desse periódico que por alguma razão foi salvo. Só o tempo, ou melhor, a história nos dirá.

<sup>70</sup> Para Wernet (1987), o ultramontanismo consistiu na articulação de um eixo de poder religioso com um nível hierárquico definido, onde o papa era o polo para a igreja universal, os bispos para cada uma das dioceses e o clero para as paróquias. Os pontificados de Pio IX (1846-1878) e Leão XIII (1878-1903), foram os períodos de maior atividade do catolicismo ultramontano, pois tanto o liberalismo como o racionalismo estavam em voga e cada vez mais presentes nos campos religioso, filosófico e político, e a igreja por sua vez precisava combatê-los com o intuito de amenizar os eventuais impactos naquelas

fervoroso. Não à toa, foi no bojo desses acontecimentos que veio a luz, tendo José Soriano como mentor, a iniciativa de fundação do partido católico no Brasil, como destacamos anteriormente.

Apesar disso, é preciso acrescentar que embora tenha prestado serviço a causa ultramontana seu posicionamento, pensamos não ser bem esse. Sua militância e posicionamento apontam mais para um tomismo<sup>71</sup> tradicional, inclusive de restauração dessa doutrina em seu momento mais clássico, qual seja o de combinação entre a fé e a razão como anunciou S. Tomás de Aquino.

Conforme demonstrou Campos (1998, p. 15),

Quando o tomismo, no Brasil, tomou consciência de que urgia integrar-se na estrutura universitária, a fim de que, desenvolvendo-se em relação orgânica com a cultura nacional pudesse, através de uma tomada de consciência dessa mesma cultura, ser, como sua mais alta expressão, um valor atuante sobre ela, este fato representou um considerável avanço em sua evolução, visto que se postergava para um passado histórico o autodidatismo e a erudição livresca. Acresce ainda considerar que, ao mesmo tempo que se tornava cômico dessa necessidade de avanço, começava o pensamento tomista, no Brasil, a adquirir consciência plena de si mesmo, numa tentativa de situar-se em face das outras correntes do pensamento moderno e contemporâneo e colocar-se em diálogo aberto com elas.

A partir dessa tomada de consciência, foi possível distinguir entre os autores influenciados pelo tomismo, os níveis que se encontravam, considerando a intensidade da presença do tomismo em suas obras. Concentrados no centro, mas em direção a periferia, Campos (1998, p. 17), os posiciona em cinco grupos, quais sejam:

[...] a) num ponto mais central, estariam os poucos pensadores, que atingiram um alto nível de reflexão, um pensamento bastante estruturado, o qual demonstra, assim, de modo claro, a influência mais ou menos intensa da doutrina do Angélico, a qual procuraram eles refletir, de forma tradicional ou progressista e, neste último caso, através de uma elaboração constante do pensamento, e de contínuo e diuturno diálogo com a filosofia moderna e contemporânea; b) mais

---

áreas. A variante ultramontanismo é derivada do termo latino *ultramontanus* que quer dizer além das montanhas.

<sup>71</sup> O termo tomismo faz referência ao conjunto de doutrinas filosóficas/teológicas elaborado por S. Tomás de Aquino. A questão nuclear desse sistema filosófico foi conciliar os dogmas do cristianismo com a filosofia de Aristóteles. Japiassú e Marcondes (2001), acrescentam que o tomismo se constituiu como uma das mais importantes correntes do pensamento escolástico do final do período medieval. S. Tomás, por sua vez, é visto como uma das figuras fundamentais do combate ao protestantismo no período da contrarreforma.

afastados estariam aqueles que, embora influenciados por algumas teses tomistas, procuram, entretanto, harmonizá-las com idéias outras, hauridas de outros sistemas e doutrinas, a fim de elaborar uma filosofia própria, o que resulta, na maioria das vezes, num pensamento de natureza eclética e sem muita originalidade; c) num plano mais distante, estariam aqueles que, embora orientando-se, no sentido da elaboração de um pensamento próprio, conservam, contudo, a influência tomista, sofrida, em época anterior, tendo-lhes ficado o essencial do tomismo, no que tange às suas teses fundamentais, tais como o realismo, em gnosiologia, a existência de Deus e a espiritualidade e imortalidade da alma, em metafísica, a existência da lei moral, qual manifestação da providência divina, em moral, entre outros; d) ainda mais distanciados, estariam aqueles que, não sendo filósofos ou, posto que o sejam, pertencendo a correntes outras de pensamento, teriam encontrado, em algumas teses tomistas, inspiração, a fim de fundamentar seu próprio pensar; e) distanciando ainda mais, situar-se-iam aqueles que, vezes freqüentes, sem atingir o nível reflexivo da investigação filosófica, fazem, contudo, profissão de fé tomista, assumindo, deste modo, uma atitude pré-reflexiva, quase sempre de natureza emocional, em face do pensamento tomista.

Apesar de ter apontado cinco perspectivas, há de se considerar que o aspecto de originalidade não está presente em todas. Tal face fica reservada aos pensadores que conseguem demonstrar em suas problematizações certa conscientização de si. É o caso de José Soriano, que em termos de enquadramento, poderia ser inserido no primeiro e no terceiro grupo. Isto porque, se preocupou em mobilizar o tomismo considerando suas questões tradicionais, porém não se opôs em mesclar esse movimento com pensamentos de filósofos mais contemporâneos que, em grande medida, também se voltaram a trabalhar o tomismo, como por exemplo, J. Kleutgen<sup>72</sup> (1811-1883). Ele também seria uma figura do terceiro grupo por protagonizar a mobilização do essencial referente ao tomismo. Acerca disso, não podemos deixar de mencionar o compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, onde em uma consulta do seu conteúdo é possível verificar algumas nuances da doutrina de S. Tomás de Aquino, quais sejam: a conciliação entre fé e razão, questão máxima da *Suma Teológica*, a infalibilidade da alma, questão abordada por José Soriano na lição sobre psicologia e os direitos e deveres inerentes ao homem, reivindicados em um plano físico, mas provenientes de uma matriz divina. Esses aspectos estão presentes

---

<sup>72</sup> Filósofo e teólogo alemão, autor das obras: *Die Philosophie der Vorzeit verteidigt* (1863); *Die Theologie der Vorzeit verteidigt* (1873). J. Kleutgen era membro da Companhia de Jesus e teve um papel distinto no renascimento da filosofia escolástica, em função do domínio que tinha sobre os escritos de S. Tomás de Aquino.

nas duas últimas lições do compêndio que são sobre teologia natural e ética ou direito natural.

Para Villaça (1978), Campos (1998) e Costa (1956, 1960), dentre os autores que mobilizaram o tomismo na segunda metade do século XIX, José Soriano é um dos que merece generosa nota. Sem nos deixar ludibriar pelo pomposo adjetivo, problematizamos – em função de que ele é tão merecedor dessa nota?

Sabe-se que no século XIX no Brasil uma corrente de pensamento se instaurou por aqui e recebeu a denominação de ecletismo de ideias. Isto porque, as características da produção dos autores inerentes a essa corrente apresentavam uma mescla de ideias originárias, sobretudo, da França. José Soriano, embora tenha sido aluno de uma universidade belga, teve acesso a essa soma de autores franceses, alguns inclusive, são citados ao longo do conteúdo do compêndio. A questão, nesse sentido, é que ele enquanto intelectual católico não aderiu a tal corrente, visto que uma apreciação da sua produção, sobretudo o compêndio analisado nesse estudo e um outro cujo título é *Compêndio de philosophia ordenado segundo os princípios e o método do doutor São Tomás de Aquino*, demonstra sua tendência mais tradicionalista. Nesse caso,

[...] uma análise mais atenta de sua obra leva a crer que quer na escolha dos problemas a serem abordados, quer no desenvolvimento da própria doutrina, não teve ele a preocupação de renovar a filosofia do Aquinense, como o tiveram os neo-escolásticos, atendo-se mais a uma linha tradicional do tomismo. (CAMPOS, 1998, p. 47).

No limiar desse histórico de produção de ideias dissociado da questão do seu consumo, como bem demonstrou Prado Junior (1986), as duras críticas feitas por Tobias Barreto a obra de José Soriano, questão abordada anteriormente e que será retomada mais adiante, podemos inferir ser provável que, ao mobilizar obras de neo-escolásticos como M. Liberatore<sup>73</sup>, L. Taparelli<sup>74</sup>, C. Sanseverino<sup>75</sup> e Kleutgen, José Soriano pouco se preocupou em colocar na linha de frente o tomismo e uma filosofia de matriz mais moderna. Ao contrário disso, é perceptível em suas elucubrações certo

<sup>73</sup> M. Liberatore (1810-1892), jesuíta, professor no Colégio de Nápoles, uma das figuras importantes do movimento de renovação da filosofia.

<sup>74</sup> L. Taparelli (1793-1862), filósofo, membro da Companhia de Jesus, foi o primeiro reitor do Colégio Romano quando a instituição voltou a ser administrada pelos aos cuidados dos jesuítas. Também fez parte do movimento de renovação filosófica.

<sup>75</sup> C. Sanseverino (1811-1865), teólogo, filósofo, sacerdote napolitano, esteve com M. Liberatore no movimento de renovação filosófica.

grau de empolgação, segundo Campos (1998), com a própria doutrina. Tal peculiaridade, impossibilita sua obra de ser esse compilado de pensamento renovado, onde seria possível encontrar soluções coerentes aos problemas enfrentados pelo homem moderno. Seus esforços representam o empenho de um intelectual disposto a participar do jogo, conforme Bourdieu (2003), buscando aliviar a partir da mobilização de seu capital cultural, os efeitos de uma filosofia que em seu crivo constituía-se enquanto falsa.

Foram esses os motivos que levaram José Soriano a afirmar em seu compêndio de 1867 que a filosofia ensinada no Brasil consistia em um misto de cartesianismo e de ecletismo francês que de tão reduzidas em termos de conteúdos, poderiam desaparecer dos quadros de estudos preparatórios? E que foi mediante os estímulos que recebeu a partir dessa publicação de 1867 que ele resolveu editar o compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, não renunciando à doutrina porque ela não muda, mas na forma que lhe pareceu se adequar em maiores proporções aos usos do magistério do seu tempo? Mais do que problematizar, nos é importante aqui tentar buscar respostas para tais perguntas. Nesse caso, em primeiro lugar é preciso acrescentar que José Soriano enquanto intelectual católico se deslocou no interior do campo no qual estava inserido respaldado por seu capital cultural e por estar disposto a jogar o jogo, conforme Bourdieu (2003). Além disso, a movimentação de ideias no interior dos espaços anteriormente destacados pode ser aqui apontada como embriões de circuitos intelectuais dos quais fizeram parte aqueles sujeitos que se agruparam em prol da disseminação de ideais ou mesmo consolidação de uma determinada corrente. Um desses circuitos, denominado de reação católica por Costa (1956), reflete a dinâmica da segunda metade do século XIX no que diz respeito a questão cultural, religiosa e intelectual. Importa dizer, que a figura de José Soriano faz parte desse circuito, uma vez que seus posicionamentos, produção e militância, contrastam com a questão nuclear desse grupo, qual seja: garantir a participação da igreja católica em assuntos de natureza política e social. Isto posto, seria o compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, uma produção que além do fim didático, possuía essa pretensão, qual seja: ser um produto para difusão de uma corrente de pensamento ou mesmo de manutenção de uma doutrina, substancialmente, católica? Considerando aquilo que anunciamos em nossa tese, no capítulo seguinte, cuja análise se restringe exclusivamente ao compêndio, buscamos

responder a que serviu o compêndio para o projeto de difusão e manutenção de doutrinas inerentes a igreja católica.

.

### **3 DE COMPREENSÕES CONCEITUAIS A CAMINHOS POSSÍVEIS PARA QUESTIONAR OS SABERES DO COMPÊNDIO DE FILOSOFIA, DE JOSÉ SORIANO DE SOUZA**

Com o intuito de fazer vir a luz algumas facetas de um objeto que entendemos estar repleto de muitas outras questões que o envolve, cujo grau de complexidade é algo a ser considerado, neste capítulo adentramos no conteúdo do compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral* e objetivamos demonstrar, a nossa maneira, a sua forma de organização em que seja possível distinguir os assuntos que competem a uma vertente da filosofia de viés especulativo e os que cabem a outra de natureza prática. Antecedeu essa análise, a mobilização de aportes teórico-metodológicos que nos forneceram bases sob as quais pudemos questionar esse objeto enquanto fonte de estudos.

#### 3.1 Para situar o Compêndio: aspectos conceituais

Considerando as possibilidades remissivas filosóficas que o compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral* permite inferir, a sua aparente densidade teórica pode significar que se trata de um material para poucos. Tal inferência ganha robustez à medida que levantamos alguns aspectos relacionados ao processo de formação e quem geralmente tinha acesso a instrução naquele período. Os futuros dirigentes do país, em sua maioria originários das elites locais, eram figuras frequentes no interior do Ginásio Pernambucano e dos demais liceus onde o compêndio foi adotado. Além disso, no caso do Recife, a faculdade de direito estava logo ali, seguido da disciplina de filosofia racional e moral, ofertada no ginásio, que era um pré-requisito para os jovens que almejavam iniciar a vida acadêmica na área jurídica. Dentro desse contexto, coube-nos indagar quem era aquela elite, a que veio?

Conforme Schwarcs (1993) e Carvalho (1990) essa camada da sociedade se constituía como um grupo de característica homogênea, pois havia uma certa predominância pela formação jurídica. Em sua maioria, os bacharéis formados pela faculdade de direito eram figuras notáveis das atividades administrativas e políticas que naquele momento se demonstraram indispensáveis para o desenvolvimento do ainda jovem império. Nesse sentido, fosse exercendo tarefas burocráticas, políticas, atuando em jornais, praticando a escrita e a poesia, os egressos daquele curso

participaram de forma ativa na estruturação daquilo que podemos chamar de Estado brasileiro.

Conforme Carvalho (1990, p. 74), os “[...] filhos de famílias de recursos, que podiam aspirar a uma educação superior, iniciavam a formação com tutores particulares, passavam depois por algum liceu, seminário [...]”. O mesmo autor aponta como instituição de preferência o Pedro II, no entanto, temos como demarcação geográfica nesta pesquisa, Recife e o Ginásio Pernambucano era para os residentes daquela localidade, naquela época, o que o Pedro II era para os moradores do Rio de Janeiro. Mesmo com o funcionamento do ginásio no Recife, isso não privava determinadas famílias de enviarem seus filhos para o instituto no Município da Corte, visto que, além de educação secundária, por lá também se formavam bacharéis em letras. Portanto, mesmo que Carvalho (1990) tenha utilizado como referência o Pedro II, ao inserirmos o Ginásio Pernambucano no mesmo *modus operandi* não estamos de certo modo alterando o sentido da problematização.

Após esse período de formação básica, os jovens alunos embarcavam para as universidades europeias, dentre estas: a Universidade de Coimbra que figurava como uma das preferidas. Para aqueles cuja instrução ocorreria em território nacional, quatro eram as opções disponíveis, quais sejam: as duas faculdades de medicina e as duas de direito. Segundo Carvalho (1990, p. 74), um “[...] estudante típico entraria numa dessas escolas na idade de 16 anos e se formaria entre 21 e 22 anos”. Com isso, atendia os ideais dos governantes brasileiros que eram, entre outros, não só formar juristas, mas “[...] advogados, deputados, senadores, diplomatas e os mais altos empregados do Estado [...]” (CARVALHO, 1990, p. 76). Importa dizer que essa heterogeneidade de perfis se deu em função das necessidades apresentadas pela nação em processo de formação. Enquanto reflexo disso, disciplinas como direito mercantil e marítimo e economia política, se sobressaíram, justamente por contemplar essas novas demandas.

Em razão da complexa teia de relações estabelecida pelos membros dessa elite, sobretudo, no interior das instituições, mudanças de ideias e matrizes científicas tornaram-se o pano de fundo de movimentos intelectuais. Nesse viés, é preciso destacar que a natureza humanista, principalmente, no campo filosófico, área do saber que mobilizamos neste trabalho por nos propormos a analisar um manual voltado a seu ensino, foi cedendo espaço para questões de filosofia mais voltadas ao

naturalismo, positivismo, ao cientificismo no geral, sobretudo, com a “nova geração” assim definida por Schwarcs (1993).

Para essa autora, essa geração foi formada por um lado pelos “homens de ciência” e pelos “homens de letras”. É preciso destacar que enquanto os primeiros “[...] se auto-identificavam a partir do vínculo com instituições científicas e de uma postura singular, intervencionista e atuante [...]”, aqueles que integravam o segundo grupo “[...] encontravam-se afastados, das questões prementes de seu tempo [...]” (SCHWARCS, 1993, p. 32). Se considerarmos a situação dos sujeitos que buscaram pensar os problemas brasileiros considerando o cientificismo como caminho teórico-metodológico, ela contrasta com uma questão que remete ao passado colonial de três séculos. Nesse contexto, o Brasil sustenta um passado de trabalho escravo intenso e, mais relativo à questão, inexistência de universidades. Assim, mesmo tendo uma voz ativa na sociedade, alcançada, sobretudo, por suas atuações nas instituições de ensino, certa diferença de alcance ainda permaneceu com relação às outras personalidades que para Schwarcs (1993), tinham maior envergadura.

As construções teóricas de tais “homens de ciência”, que de dentro das instituições das quais participavam tendiam a se auto-representar como fundamentais para as soluções e os destinos do país, constituem, portanto, material privilegiado para a recuperação do período. Muitas vezes radicais em suas propostas, ou vistos como “estrangeiros” devido ao estranhamento que suas idéias geravam, esses intelectuais não apenas conheceram um momento de maior visibilidade e relativa autonomia, como buscaram formular, pela primeira vez, modelos globalizantes, estudos pioneiros, na tentativa de buscar uma lógica para toda a nação (SCHWARCS, 1993, p. 32-33).

Para esses sujeitos cujo interesse literário era o que estivesse em voga no período, os modelos científicos inerentes a sua época significavam, em grande medida, um ajuste “secular, moderno e materialista” que incidia justamente na compreensão e visão de mundo. Tal perspectiva, nos parece ser preponderante para a tessitura de uma explicação a respeito das duras críticas feitas por Tobias Barreto e Silvio Romero sobre José Soriano e sua obra. Isto porque, enquanto José Soriano se preocupava em propor a restauração da metafísica cristã baseada na Suma Teológica de S. Tomás de Aquino a partir do acordo entre as duas luzes do espírito humano que são a fé e a razão, nem Silvio Romero, tampouco Tobias Barreto, viam sentido na mobilização desse tipo de conteúdo naquela época. Para ambos, essa já era uma questão superada, os ares naquele momento já eram os da modernidade. Por essa

razão, a comparação feita por Tobias Barreto a respeito de José Soriano e uma árvore seca da idade média que almejava reflorir e frutificar. Em tom semelhante, Silvio Romero o vê como um indigesto compilador de teologia, um espírito nocivo e importuno com os pés fincados na idade média.

Com intuito de promovermos uma visualização, ainda que parcial, dos meandros das críticas produzidas por esses dois personagens, representantes profícuos dos “homens da ciência”, vejamos à própria escrita, trechos das críticas sobre José Soriano, seu compêndio, sua prática e a natureza filosófica que professava. Para Silvio Romero,

Existe ao norte d'aste imperio um phemomeno curioso: um lente de philosophia em Pernambuco, um médico, um jornalista, um ultramontano, que escreveu umas compilações de São Thomaz. Não sei que escritor satyrico já teve tentações de comparal-o a Veillot; mas refugiu diante d'esta ideia, recordando-se de que o francez tem um bello estylo, uma forma brilhante para encobrir o carunchoso de seu pensar, e o nosso doutor-lente tem uma lingua pesada e illegivel. O nosso philosopho, não sei como se dá, ao mesmo tempo, este nome a Aristoteles e a Leibnitz, a Spinosa e a Kant e ao ... Dr. José Soriano, ... o nosso philosopho, aqui há uma lacuna da lingua, tem singularidades de pasmar. É um auctor impertinente que nenhum vacuo deixaria no quadro da litteratura brasileira, si nunca tivesse apparecido. [...] É certo que ninguem o lê, a não serem, em minima escala, os seus discipulos de coliegio [...].

Os pobres estudantes têm um como sentimento de haverem entre as mãos uma especie de halitherio anteglacial, mais insignificante, por certo, do que o animal geologico, porquanto este, ao menos, auxilia os sabios no estudo zoologico, e o livro do Dr. José de Souza a ninguem auxilia.

O recente doutor belga por Louvain não se arroke; elle é incompetente para julgar quem não lê por sua cartilha, quem nunca abriu as horripilantes Lições de Philosophia Elementar, por exemplo. E este auctor é lente por exclusão de Tobias Barreto, o illustre coryphêo do germanismo entre nós !!

[...] não sei o que mais se deve admirar: o chatismo das ideias ou o chulismo da forma. Qualquer espiritualista mediocremente sensato hoje teria recuado diante de uma defesa tão esdruxula de seu systema.

Ora, o philosophista devia melhor estudar as propriedades dos corpos, e me'lhor conhecer a sua alma, para não andar a dizer despropositos que servem somente para depreciar o seu paiz (ROMERO, 1878, p. 45-46).

Para Tobias Barreto,

[...] o Dr. Soriano toma por base de suas tentativas um sentimento odioso, anacrônico, anticientífico: a intolerância.

Ele julga prestar com os seus livros um certo serviço à causa da Igreja. É um engano. O sublime paradoxo evangélico da *grandeza dos pequenos* não tem cabimento no mundo intelectual. Eu me explico. A virtude, qualquer virtude, é por si mesma grande e apreciável. Fazer o bem, de qualquer modo e em qualquer escala, é sempre um mérito. Isto porém não se dá no que toca à inteligência.

Não basta escrever um, dois, três livros para conquistar o título de escritor. Não basta vir atualmente afirmar, por exemplo, que o tomismo é a verdadeira, a única filosofia, para ser considerado um espírito distinto. Eu bem sei, como se diz, que cada um, na medida de suas forças, leva a sua *pedrinha* para o edifício; mas, infelizmente, não se trata de erguer, porém de sustentar o velho templo que desaba.

Não basta, em uma palavra, lançar na circulação meia dúzia de idéias velhas, desenterradas do jazigo secular, para se merecer a nomeada de homem instruído. Nem tampouco aproveita a quem quer que seja a insistência na defesa de uma causa perdida. Já se vê que o Dr. Soriano, com os seus escritos filosóficos não presta o menor serviço às doutrinas que professa; e, o que mais lhe deve importar, não se faz por eles notável. [...]

O ilustre doutor é assaz ingênuo. Ainda julga que a sociedade moderna é teatro das velhas contendidas entre a razão e a fé. Não lhe chegou ainda aos ouvidos a notícia de que essa luta não tem mais senso e que “o combate acabou-se à falta de combatentes?”. Não viu um só instante que um dos termos da questão, como o digno doutor a entende, aquele mesmo sistema, a cuja conta se costumam pôr os homens que pensam, isto é, o ateísmo, está hoje tão caduco e desacreditado como a própria teologia? Quem é que cuida mais de procurar argumentos para provar a independência da razão? Seria um tolo igual aos que ainda se ocupam de mostrar com textos da Bíblia que o homem não pôde progredir sem uma revelação divina.

O Dr. Soriano está muitíssimo atrasado. Pressente-se que o seu livro é uma repetição de matéria velha e inaproveitável. [...] (BARRETO, 1977, p. 251-252).

Uma breve apreciação de ambas as críticas é suficiente para perceber a clara aversão dos autores ao perfil de filosofia presente no compêndio e a postura do seu autor. São críticas formadas por elementos como a compreensão do problema e aspectos que soavam como estranhos ao seu tempo, contudo, a apresentação de soluções fica em segundo plano. Talvez porque, segundo Schwarcs (1993), a interpretação de textos e manuais tenha se tornado a atividade principal dos sujeitos que levantavam a bandeira do cientificismo. Infelizmente e por razão das penas da própria história não foi possível encontrar um escrito de José Soriano no qual o enredo fosse respostas a essas críticas ou mesmo as razões pelas quais seu compêndio contempla aquela espécie de conteúdo.

Mesmo assim, nos é possível inferir que o fio condutor das críticas é a falta da experimentação, visto que a marca do cientificismo é essa. Não que a filosofia

enquanto ciência seja prática no sentido de necessitar de um objeto para experimentá-lo, pois a subjetividade é um dos seus traços particulares. No entanto, a matriz filosófica defendida por José Soriano, bem como a que está expressa no compêndio, teve como base, assim como falado anteriormente, a escolástica representada por S. Tomás de Aquino. Este pensador, defendeu na Suma Teológica que alguns princípios podem ser entendidos à luz natural do conhecimento humano, porém, outros só podem ser conhecidos perante a revelação de uma ciência superior, em outras palavras, divina. Em suma, essa discussão está presente no artigo um da primeira questão de sua obra, onde se lê que os “[...] princípios de qualquer ciência, ou são por si mesmos evidentes, ou se reduzem à evidência de alguma ciência superior (1936, p. 118).

Para Tomás (1936), no que diz respeito a doutrina, fatos individuais não devem ser tratados como os principais, ao contrário disso, ele sugere que os mesmos sejam introduzidos de modo que possam servir de exemplos práticos, assim como ocorre nas ciências morais. Um outro sentido que pode ser dado a essa questão é a apuração da autoridade de sujeitos incumbidos de transmitir determinada mensagem. Sobre esse aspecto, Tomás (1936) utiliza como exemplo as sagradas escrituras, mas no nosso caso queremos destacar José Soriano e o seu compêndio. Assim, temos a questão: era ele uma autoridade nesse quesito? A inferência aqui proposta aponta para uma resposta positiva, visto que sua formação ocorreu na Universidade de Louvain, onde existia, segundo Mora (2009), uma cadeira de filosofia tomista, seu compêndio foi adotado em algumas casas de educação e por fim, talvez o mais esclarecedor, nas críticas não é possível perceber que seus autores o estão vendo como desautorizado para o exercício da escrita, ao contrário disso, vão de encontro ao seu estilo ou a matriz filosófica presente em sua obra.

Uma outra questão levantada por José Soriano em seu compêndio e que foi vista por Tobias Barreto e Silvio Romero como outro ponto problemático da obra, é o fato de José Soriano discorrer sobre o concílio entre fé e razão como norma para as reflexões no campo da filosofia. Em grande medida, esse aspecto também está relacionado com a obra de S. Tomás de Aquino, assim como destacamos anteriormente. A questão 32 da Suma Teológica mobiliza significativamente esse assunto no sentido de que não é possível chegar ao conhecimento do divino a partir da razão natural, mas que esta pode ser uma forma de conhecer o que pertence, substancialmente, ao divino. Para Tomás (1936, p. 353), quem “[...] pretender provar

a Trindade das Pessoas pela razão natural, duplamente irá de encontro à fé”. No entanto, a fé que o autor está se referindo não é inocente, porque mesmo na palavra divina há razão. Com relação a isso, assim relatou Tomás (1936, p. 353) “[...] não devemos tentar provar as verdades da fé senão com autoridades, para os que as admitem”. Em contrapartida, para os outros, “[...] basta provar não ser impossível o que a fé ensina [...]”, porque “[...] quem recusa totalmente as Sagradas Letras longe estará da nossa filosofia; mas com quem admitir a verdade das Sagradas Escrituras também nós usaremos da mesma regra”. Nesta perspectiva, mesmo quando da fé, alguma espécie de raciocínio é exigida, de natureza filosófica ou não, é importante que esse exercício venha à tona.

Uma vez reconhecido em determinada autoridade o mínimo assentimento, bem como que tudo que ela mobiliza aponta para algo verdadeiro, nenhum obstáculo pode ser oferecido ao seu exercício especulativo. De igual modo, é possível verificar que a especulação, aqui destacamos a filosofia especulativa, é livre de tal forma que fica isenta de se submeter a verdade. Tal apreensão está amparada nos apontamentos de Prisco (1866), utilizados por José Soriano para envolver seu compêndio a partir desses parâmetros. Em sua obra, Prisco (1866) pôs como questionamento se a liberdade de filosofar, em vias da especulação ou da prática, precisa estar isenta de algumas regras assim como ocorre com a política e chegou à conclusão, tendo como base a filosofia puramente racionalista, que ao conceder essa liberdade faz surgir algumas privações. Do contrário, a partir do reconhecimento da revelação, não há prejuízos, seja para a expansão do pensamento filosófico ou para a compreensão dos limites dessa liberdade de filosofar. Avesso a isso, não é vetado desvelar o divino a partir da razão, ainda que por meio desta não o seja em plenitude. Daí o acordo entre razão e fé destacado por José Soriano no sentido de fazer vir a luz um equilíbrio no tratamento dos objetos em teoria (filosofia especulativa) e em prática.

Cabe aqui nos questionarmos: o que seria a especulação filosófica, ou de maneira literal, filosofia especulativa? Segundo Japiassu e Marcondes (2001), no sentido clássico, a filosofia especulativa quer dizer sinônimo de teoria, contemplação de um objeto com o emprego, embora desinteressado, da razão no que diz respeito a questões de natureza abstrata e, em grande medida, distante da experiência concreta. Em Kant (2001) a especulação na filosofia tem a razão como caminho, porém os objetos que se visa desvelar estão além da experiência humana, logo a produção de um sistema de conhecimento é vetada. No entanto, no uso transcendental a

especulação da razão tem por objeto três frentes, quais sejam: a liberdade da vontade, a imortalidade da alma e a existência de Deus. Para Kant (2001), o fato dessas três proposições manterem-se em estado permanente de transcendência, afasta-os de uma condição imanente, contudo *extraordinariamente* difíceis a razão.

Em suma é possível perceber essa dinâmica no compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional* em função de dois aspectos, quais sejam: o fato de ser uma obra com demasiada referência aos escritos de S. Tomás de Aquino, sobretudo as questões presentes na primeira parte da *Suma Teológica* e a como os conteúdos nela contidos primam sempre para um lado metafísico cujo ser divino é o caminho para a resolução.

Após termos mobilizado essas questões, em grande parte relacionadas a natureza conceitual que envolve o compêndio, nos parece importante tecer reflexões a respeito de sua condição de fonte para este trabalho. Assim, a partir da escolha de alguns aportes teórico-metodológicos, a intencionalidade do item seguinte é justamente ressaltar a qualidade desta obra enquanto fonte de pesquisa, sobretudo no campo da história da educação.

### 3.2 Do manual escolar e de sua qualidade enquanto fonte de pesquisa

Será o manual escolar um objeto cuja principal característica a ser considerada é sua complexidade? Para seguirmos o curso natural de que uma pergunta exige uma resposta, diríamos que sim. E como justificativa para tal resposta, destacamos que lidar com essa percepção no processo do fazer historiográfico, requer de nós pesquisadores, a noção de que, apesar de estarmos diante de um objeto singular, ele é envolvido por inúmeras relações que, em grande medida, se conectam, são interdependentes. Por isso é um recurso pedagógico de todo complexo. Nessa mesma direção, os aportes teórico-metodológicos que elegemos como fundamentais para termos embasamento nas problematizações acerca do compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, apontam para a mesma compreensão.

Posto isso, a ideia de que os manuais escolares despontam como fontes para as pesquisas de caráter histórico tem que ser, igualmente, considerada. Embora os mesmos tenham sido desconsiderados sob essa perspectiva, como demonstraram Choppin (2002) e Escolano Benito (2009), permanecendo, dessa forma, escusos, isso

vem ganhando contornos distintos. Isso porque, o manual escolar veio a constituir-se como elemento essencial de investigação para além da própria História dos manuais escolares, mas, também, para os estudos que tem por finalidade refletir sobre a história das disciplinas escolares e, de igual forma, aqueles que buscam desvelar fenômenos acerca da cultura ou culturas escolares inerentes a uma instituição, consequentemente, pertencente a uma determinada sociedade.

Suscitar a importância desse material para um campo de pesquisa apenas com nossas palavras foge ao rigor proposto no processo do fazer científico. Por isso, a fim de proporcionarmos uma base epistemológica a essa nossa aproximação, listamos, com base em Escolano Benito (2012; 2009), Choppin (2002; 2000) e Corrêa (2000), notas que justificam olhar essas fontes para chegarmos a esse posicionamento.

Escolano Benito (2012) vê o manual escolar como um *micromundo educativo*, pois o mesmo é um espelho que reflete por meio de sua materialidade as características da sociedade que o produz. Outra faceta desse material é a de reproduzir “[...] la cultura del entorno en que circula y la pedagogía que, a modo de sistema autorreferente, regula sus prácticas de uso por los docentes y los estudiantes” (p. 170).

Entre esses e outros aspectos<sup>76</sup>, o mesmo autor afirma que passamos do silêncio constituído para um generalizado interesse em trabalhar com esses objetos. Para Escolano Benito (2009), a estimação pelos “velhos manuais” não se dá em função de seu caráter etnográfico ou a partir do que ele representa para o mercado editorial, mas por sua inferência no que diz respeito a história escolar. Resulta disso, o fato de vê-los, também, como “fontes imprescindíveis”, isso porque, segundo este autor, a partir dessa tomada de consciência é possível uma aproximação do conhecimento prático inerente a determinados “silêncios” intrínsecos a história da educação.

Assim, pretender extrair de um manual, qualquer que seja, seus aspectos gramaticais ou, em grande medida, os significados de seus conteúdos, indica a constituição de uma espécie de arqueologia do mesmo. Em outras palavras, esse exercício pode ser entendido, segundo Escolano Benito (2009), como uma hermenêutica explicativa “[...] de las formas de cultura asociadas a los objetos

---

<sup>76</sup> Escolano Benito (2009, p. 171), também destaca que o trabalho com os livros escolares tem sido preponderante para a constituição de catálogos e exibição públicas dos mesmos.

empíricos en que se expresan los sistemas de comunicación generados en torno al mundo de la instrucción” (p. 172).

Apesar disso, convém dizermos, mediante expressões de Escolano Benito (2009), que é possível olhar os manuais escolares, ao mesmo tempo, como um espaço de memória, pois eles servem de suporte tanto para a materialização de programas referentes a cultura escolar de cada época, como para propagação de imagens e valores dominantes, significativos e pertencentes, a sociedade que o produz. Para o autor, a justificativa de ver esses objetos a partir dessa perspectiva, é a de que eles abrangem três funções relacionadas a história da educação, quais sejam: 1ª “soporte curricular”; 2ª “espejo de la sociedad” e 3ª “huella de los modos y procesos” (ESCOLANO BENITO, 2009, p. 172).

O manual escolar desempenha a função de suporte curricular porque dissemina saberes escolares, ou seja, conhecimentos que as instituições educativas são responsáveis por transmitir. Como espelho da sociedade, tem o seu tempo e, conseqüentemente, sua sociedade que, entre outras medidas, o chancela. Eles não só conformam valores e estereótipos como, também, representam ideologicamente, a mentalidade dominante. Por fim, retrata traços dos modos e processos das práticas pedagógicas exercidas nas escolas. Neste ponto, cabe incluirmos as figuras do professor e aluno, pois são evidenciados os métodos de ensino, bem como técnicas de aprendizagem.

Por conseguinte,

La memoria depositada en los textos didácticos puede ser percibida hoy, pues, por los historiadores de la educación como una *paideia*, como expresión de un *ethos* pedagógico-social y como testimonio de un *modo de producción* didáctica; en definitiva, como la objetivación cultural de un curriculum en todas sus dimensiones, es decir, en sus estructuras y contenidos, en sus imágenes sociales y en sus formas de desarrollo. Toda una imagen sistémica de la escuela a la que representan y aun de la sociedad que los escribe y los utiliza. (ESCOLANO BENITO, 2009, p. 173).

Importa dizer, mediante o exposto, que na dinâmica de atender os programas de ensino e ser, dessa forma, um manual propedêutico de determinada matéria, os textos escolares contribuem para a conformação de um sistema de educação. De igual modo, o conjunto de saberes nele contido, congrega discursos de uma certa cultura que, conseqüentemente, a define enquanto comunidade. Portanto, temos

nessa teia de frentes distintas o manual como suporte por meio do qual se propalam características culturais da ordem, sobretudo dominante, bem como ensinamentos de matrizes distintas que tanto apontam para fins educativos, como para o longo da vida, bem além dos muros da escola.

Mediante preocupações metodológicas, o exercício do historiador de recuperar a memória contida nessas fontes, conforme alertou Escolano Benito (2009), ganha entornos robustos, pois isso é fundamental para a elaboração do plano explicativo acerca do objeto que por ora ele se coloca a trabalhar. Em outras palavras, se trata de interrogar as múltiplas facetas contidas no manual tendo em vista que algumas dessas podem ser parte de um processo, a princípio simples, no entanto, confuso por sua complexidade e que requer muita atenção. Seu uso, além de formalizar a adoção por parte da instituição, proporciona o encontro entre quem o escreve e quem o lê. Para Escolano Benito (2009), ambos possuem características preliminares, a saber: os primeiros, apesar da experiência criativa, estão suscetíveis a empregar em seus textos formas culturais de comunicação, de igual modo, os segundos agentes são submetidos a significados tradicionais, em grande medida, inculcados por meio da língua.

Para o trabalho do historiador, segundo Choppin (2002), os manuais escolares constituem-se como fontes privilegiadas, pois no contexto em que fora escrito, torna-se peça-chave no jogo cultural da sociedade e, além disso, no âmbito do simbólico, tal qual a bandeira ou a moeda, protagoniza determinada objetividade. Sua materialidade é formada de saberes, visto que com esses saberes o que se busca é assegurar para as gerações da posteridade certas habilidades que no crivo das instâncias de organização da educação são imprescindíveis não só para a formação dos alunos, mas para toda a comunidade social no sentido de sua continuidade.

Cabe-nos pensar aqui, em manuais escolares que em algum momento da história escolar de determinado país foram adotados, entre esses incluímos o compêndio *Lições de Philisophia Elementar Racional e Moral*, como detentor de saberes educativos. Contudo, ter essa apreensão acerca desse tipo de material ainda não é o suficiente do que o trabalho com esse tipo de fonte pode desvelar. É precisar saber que, além de depositário de conteúdos<sup>77</sup>, os manuais escolares revelam certas facetas da trama educacional, seja em contexto local ou nacional. Isto porque, os livros

---

<sup>77</sup> Cf. Choppin (2002, p. 14).

de classe não brotam de um completo ou aleatório vazio, ao contrário disso, são procedentes de grupos sociais cujas convicções são amplamente postas. A partir disso, é possível enxergar nas entrelinhas de compêndios como o de José Soriano, uma conjuntura de valores, sejam eles de cunho moral, religioso ou político. Assim, a soma desses aspectos resultava diretamente na condução dos jovens alunos durante o processo de escolarização que, em grande medida, possuía extensões as quais é possível nomear de processos de socialização ou mesmo doutrinação.

Nesse sentido, à medida que ao manual escolar impõe-se a posição de articulação entre as orientações provenientes do aparelho de regulação da educação e a prática do professor em sala, é porque segundo Choppin (2002, p. 14), “[...] constitui um testemunho escrito, portanto permanente, infinitamente mais elaborado, mais detalhado, mais rico que as instruções que supõe preparar”. Dessa forma, qualquer que seja o sentido que o pesquisador busca dar a fonte, nesse caso, um manual escolar, é preciso entender que se trata de uma fonte em que a ideia de isolamento deve ser descartada. Porque, embora seja uma ferramenta por onde é possível investigar o passado, ela não é unânime, portanto, única.

Nessa perspectiva, o manual enquanto recurso de ensino, segundo Choppin (2002) se inscreve na continuidade, pois sua produção e, conseqüentemente, utilização, seguem o curso de uma disciplina. Contudo, a depender da publicação de novos programas, isso pode significar a supressão ou não de determinada disciplina, onde, por conseguinte, sua produção é interrompida. Entretanto, uma substituição é iminente, isso porque, o tempo de manuais escolares institucionalmente adotados é permeado por novas obras. Logo, essa dinâmica de utilização faz com que a produção desse tipo de ferramenta não se esgote. Seja por meio de novas edições, bem como reedições, esses objetos atravessam o tempo e de algum modo asseguram que determinados conteúdos cheguem as novas gerações.

Para Choppin (2002, p. 15),

À condição de serem efetivamente acessíveis, os manuais constituem, por um período dado, um corpus relativamente homogêneo em que cada elemento pode ser, a maioria das vezes, datado com uma grande precisão e o qual é muito fácil isolar dos subconjuntos coerentes (uma disciplina, um nível, um período, uma editora, ou uma combinação desses diversos critérios); é possível então explorá-los segundo os métodos de análise ou dos tratamentos estatísticos comparáveis.

Nesse caso, em grande medida os manuais estão atrelados ao perfil de estudo serial ou, para se reportar ao compêndio de José Soriano e sua época, estudos propedêuticos. É com esse olhar, na condição de historiador, que nos colocamos a problematizar aquela obra, seja para desvelar certas transformações de um saber científico, observar um *modus operandi* pedagógico presente na materialidade da obra, bem como verificar a conformação de comportamentos vistos como essenciais para a sociedade.

Nessa conjuntura de bases complexas, a presença de um objeto cuja finalidade era a prática letiva no sentido de difundir conhecimentos e promover o desenvolvimento de competências, nos leva, diante do desenvolvimento da pesquisa e em conformidade com o que diz Choppin (2002), a ver um manual escolar como um instrumento. Um instrumento por meio do qual determinadas usos são praticados e que ao mesmo tempo são distintos, visto que esse processo varia de ser para ser.

A heterogeneidade dos destinatários dos manuais, temos por isso professores e alunos, revela, em si, uma pluralidade de expectativas conforme as circunstâncias. Para isso, se considerarmos os professores podemos destacar os períodos nos quais esses sujeitos preparam as aulas ou mesmo quando estão lecionando. Além disso, é possível ressaltar também a elaboração do manual, nessa situação, com os professores que exerceram essa prática. No caso dos alunos, essa dinâmica ganha entornos visíveis à medida que o manual escolar passa a representar para esse agente um símbolo, um guia de aprendizagens. Segundo Choppin (2002), ao tomarmos consciência dessa característica do livro de classe, apreendemos a sua dimensão como objeto pesquisado.

Qualquer que seja a época de publicação de manual, no ato da pesquisa essas e outras situações devem ser observadas, porque é por meio daquele somatório de páginas que mesmo de uma posição distante, intentamos conhecer a prática dos sujeitos de alguma forma influenciados por meio daquele objeto. Sobre esse aspecto, de acordo com Choppin (2002), desconhecer e negligenciar tais proporções, quais sejam aquelas classificadas por esse autor como didáticas, compromete os resultados da análise histórica empreendida perante os conteúdos.

Nessa perspectiva, para os trabalhos cuja fonte é um objeto dessa natureza, como é o caso da pesquisa que aqui apresentamos, é importante que eles tenham, assim como demonstrou Choppin (2002), a condição de uma reflexão metodológica. Contudo, o ideal é que essa característica não se reduza a nomenclatura, mas que

seja explícita na prática, ou seja, na forma como o material é mobilizado no interior do estudo. Se no tratamento desse tipo de fonte nos deparamos com a questão da complexidade, as pesquisas acerca dos livros de classe exibem certo grau de interdisciplinaridade. Incide desse traço particular uma ameaça ao trabalho do pesquisador no que diz respeito aos rumos do estudo, visto que na sua atividade particular, por vezes até solitária, podem gerar “[...] uma análise reducionista, até mesmo errônea” (CHOPPIN, 2002, p. 25). Portanto, as escolhas metodológicas a serem efetuadas, além de realçarem o rigor científico da investigação, acentuam a constituição de um *locus* de pesquisa cuja finalidade, entre outras, é a de problematizar esses objetos segundo as suas competências diversas.

Extraír da materialidade de um manual escolar determinadas facetas é possível por conta da história que este objeto possui. O desenvolver dessa longa história assiste a sua evolução que é resultado, em princípio, da pluralidade de normas que por serem importantes e relativas, se deslocam conforme os lugares e os contextos. Assim, para nós, o exercício aqui empreendido de desvelar a história do compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, possui seus limites, visto que o mesmo está escrito em um contexto regional, onde segundo Choppin (2000) representa a expressão de uma identidade ou um meio de cria-la.

Por ese motivo, aunque cada país aporte sus propias respuestas a cuestiones que pueden ser comunes, no se debe, sin embargo, subestimar la importancia de las influencias mutuas que han podido ejercerse y que continúan ejerciéndose: están relacionadas con los modos de financiación, los procedimientos de control, las técnicas de fabricación, las innovaciones pedagógicas, etc.; o se manifiestan de forma más evidente en el contenido intelectual (traducciones, adaptaciones, préstamos...) o en la forma misma de las obras (organización interna, maqueta, etc.). (CHOPPIN, 2000, p. 37).

O fato da circulação de diferentes capitais simbólico e cultural por meio de conteúdos, métodos, sobretudo, ideias, ser relativamente pouco conhecido, faz das pesquisas que mobilizam esse tipo de fonte, importantes instrumentos para a posteridade. A questão que queremos colocar, nesse sentido, é que esses estudos ao mesmo tempo em que se apresentam como resultados de reflexões teóricas, se

convertam, também, em levantamentos quantitativos<sup>78</sup> de estudos cuja abordagem principal seja a história dos livros de classe.

Por esse motivo, seja com a intenção de desvelar fenômenos que constituem o mundo da educação, ou mesmo, algumas de suas dimensões práticas e, em grande medida, discursivas, os manuais de ensino têm se apresentado como fontes essenciais que possibilitam certa aproximação desse tipo de conhecimento. São caracterizados por Escolano Benito (2012) como objetos de interesse generalizado porque, entre outras perspectivas, possibilitam a compreensão das formas de sociabilidade cultural do passado das quais são “testemunhas”. Além disso, se concretizam como ferramentas, para nós que os interrogamos de uma posição equidistante em termos éticos de pesquisa, bem como na questão cronológica, pelas quais recuperamos parte da estrutura teórica pertencente a uma mentalidade individual que, de certa forma, influenciou uma comunidade letrada.

Utilizar uma fonte dessa natureza para pesquisa em história da educação, segundo Corrêa (2000), requer que o processo de trabalho seja feito levando em consideração dois aspectos, sendo o primeiro a noção de que se trata de uma fonte que ao lado de outras, contribui para “[...] a história do pensamento e das práticas educativas” e, segundo, por revelar a partir de seus conteúdos “[...] representação e valores predominantes num certo período de uma sociedade” (p. 12). Nesse sentido, interrogar essas questões, em grande medida, presentes nas entrelinhas da fonte, nos permite, conforme a autora, desvelar certos fenômenos, neste caso, de “[...] intenções e projetos de construção e de formação social” (p. 12).

Como dispositivo influente no interior de uma dinâmica de representações, o manual escolar assume o papel de aparelho portador de determinadas competências diferentes entre si, porém dispostas naquela materialidade porque assim o foi desejado. Entre valores a serem disseminados e saberes a serem ensinados, os manuais despontam como instrumentos profícuos para fazer circular certas ideias referentes a escola, bem como ao processo de escolarização.

De modo geral, para Corrêa (2000, p. 13),

---

<sup>78</sup> Para Choppin (2000), essa ideia de produção de levantamentos não deve ser confundida com a noção de catálogo. Os catálogos, apesar de apresentarem uma dinâmica abrangente, objetivam reunir em um único suporte um número de produções sem problematizá-las, se reportando, em grande medida, a sua descrição. Já as pesquisas histórias, são desenvolvidas de forma inversa. Até reúnem, quando ocorre a análise de mais de uma obra, mas elas problematizadas, interrogadas, a partir de um arcabouço teórico-metodológico.

[...] esse tipo de fonte pode servir como um indicador de projeto de formação social desencadeado pela escola. Isso é permitido por meio das interrogações que podem ser feitas, quer em termos do conteúdo, quer de discurso, sem deixar de levar em consideração aspectos referentes a temporalidade e espaço. O que, por sua vez, possibilita indagar sobre a que e a quem serviu como um dos instrumentos da prática institucional escolar. Nesse aspecto em particular, vincula-se à história das instituições escolares e, amplamente, à das políticas educacionais.

Embora possa parecer uma fonte até certo ponto de vista fechada, no sentido de conter indícios de uma historicidade singular, os manuais escolares nos ajudam a entender uma instituição, especialmente a que o tenha acolhido, por ser ele uma materialidade interna e que congrega saberes cujas matrizes são os programas de ensino. Em outras palavras, as normas internas que objetivam ordenar o conhecimento.

Os referenciais teórico-metodológicos com os quais estamos fundamentando nossa apreciação acerca do compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, nos permite pensar em possíveis significados dessa fonte quando utilizada para refletir sobre alguma temática inerente a história da educação. Apesar de se constituir num recurso de ensino voltado para a disciplina de filosofia, utilizá-la pressupõe leitura, uma prática, e, concomitantemente se estabeleceu um perfil de leitor. Dentre outros aspectos, essa questão pode estar ligada ao próprio Ginásio Pernambucano (instituição escolar que adotou o compêndio), bem como as políticas educacionais daquela época no sentido geral. Um segundo desdobramento dessa teia de sentidos, se aproxima dos planos de formação para os alunos. Inerente a essas intenções, estavam, além do desenvolvimento de conhecimentos necessários a vida escolar, medidas cujo objetivo era salvaguardar a juventude escolar de uma condição social que não fosse a da civilidade, moralidade e permanência em um lugar social já definido. É possível encontrar no próprio compêndio que aqui estamos mobilizando um recorte dessa realidade, visto que a última lição da obra se distancia do perfil teórico de ensino, dando lugar a saberes práticos, em grande medida, voltados a moralidade.

Desse modo, mediante o desenrolar do fazer histórico somos apresentados a uma faceta dos livros de classe um tanto quanto encoberta. Se para a sua utilização é preciso uma autorização prévia, significa dizer que sua materialidade comporta ensinamentos cuja necessidade fora constatada, logo esses materiais se apresentam

como matrizes de saberes que foram, além de aceitos, requeridos socialmente. A partir desse ponto de vista, Corrêa (2000, p. 17) ressalta a importância de

[...] avançar nessa compreensão, principalmente quando não se pode perder de vista a existência da política do livro didático visando à formação das massas populares com base em conhecimentos a que estas deveriam ou não ter acesso, o que significa não só o controle sobre os conteúdos escolares a serem ensinados e, de certo modo, o controle sobre as práticas escolares, como também sobre a produção desse tipo de livro.

Significa dizer como base neste apontamento, que a compreensão de certas práticas educativas tendo como referência um livro escolar pode tornar-se viável à medida que nos colocamos diante desse dispositivo como um objeto associado a organização da rotina escolar. Olha-lo do nosso tempo, do nosso agora, significa enxergar por meio dos saberes nele contido, partes do cotidiano escolar e, especialmente, algumas de suas práticas.

Tal entendimento, sugere uma aproximação da cultura inerente a escola, nas palavras de Julia (2001) e Viñao Frago (2001) cultura escolar<sup>79</sup>. Nesse sentido, para Corrêa (2000) o lugar ocupado pelo livro de classe no quadro da cultura de uma escola não se constitui de forma arbitrária. Ao contrário disso, seja por conta da preocupação com sua organização, circulação e utilização, sendo esta última envolvida por uma intencionalidade, que esses dispositivos apontem para uma conjuntura social e cultural mais abrangente. “Por isso, esse tipo de material serve como instrumento, por excelência, da análise sobre a “mediação” que a escola realiza entre a sociedade e os sujeitos em formação, o que significa interpretar parte de sua função social” (CORRÊA, 2000, p. 19).

Entre outros aspectos, de acordo com Corrêa (2000), os livros de classe eram componentes essenciais na formação de leitores. Tal compreensão nos remete a pensar nessa ferramenta como peça que contribui para o acontecimento de determinadas práticas no espaço escolar, sendo umas dessas a da leitura. Análogo a

---

<sup>79</sup> D. Julia (2001, p. 10) entende a questão da cultura escolar enquanto *normas* com as quais “conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar” são estabelecidas e *práticas* que possibilitam tanto a “transmissão desses conhecimentos” como a “incorporação desses comportamentos”. Viñao Frago (2001, p. 29) define a cultura escolar como um conjunto de “teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas”, que se coadunam e convertem-se em formas de fazer e de pensar. Ao serem transmitidas de geração para geração possibilitam estratégias de integração com as escolas, onde contribuem nas práticas educacionais cotidianas.

esta, existe todo um processo instrutivo cujo caminho para que se alcance o resultado desejado remete aquela prática. Nesse sentido, é inerente ao movimento de se fazer uma arqueologia do manual escolar, como outrora apontou Escolano Benito (2009), que vamos nos aproximando de possíveis práticas educativas as quais essa ferramenta serviu enquanto suporte prático. Além disso, cabe destacar que na medida em que nos colocamos a problematizar os conteúdos presentes na materialidade deste tipo de obra, é interessante lembrar que eles, em grande medida, estão relacionados com os programas institucionais, por isso são passíveis de serem tratados enquanto elementos da cultura escolar de determinada instituição.

O alcance desse entendimento se relaciona a outra questão proposta por Julia (2001), o viés da cultura escolar, mas com a contribuição do manual escolar, nesse caso, para utilizar as palavras do autor, o seu uso. Tal medida implica práticas, práticas orientadas cujo objeto em mãos, seja do professor ou do aluno, é o livro de classe. Portanto, emergir na materialidade de um objeto dessa natureza, questionar os saberes nela contidos, resulta em primeiro lugar, revelar mais uma fonte de pesquisa para a histórica da educação e, em segundo, desvelar práticas inerentes a escola tendo como meio para isso um recurso que ao ser elaborado a partir de diretrizes institucionais, acompanhou docentes e discentes nos trabalhos cotidianos e, em grande medida, participou da pedagogia escolar de um certo tempo.

Com efeito, estamos problematizando um segmento cultural da escola representado por uma materialidade que serviu de suporte para propagação de saberes, bem como conformação de práticas, por isso interessa-nos destacar a partir dos apontamentos de Corrêa (2000) que além de estar repleto de normalizações, esses mesmos materiais congregam mentalidades. Em períodos históricos determinados, essas mentalidades atuam de tal forma que estabelecem componentes sociais, políticos e, como é o caso em estudo nessa pesquisa, educacionais. Índícios desse tipo de ação surgem à medida que protagonizamos iniciativas de viés científico, em outras palavras, pesquisa científica empírica.

### 3.3 Da materialidade e alguns de seus sentidos

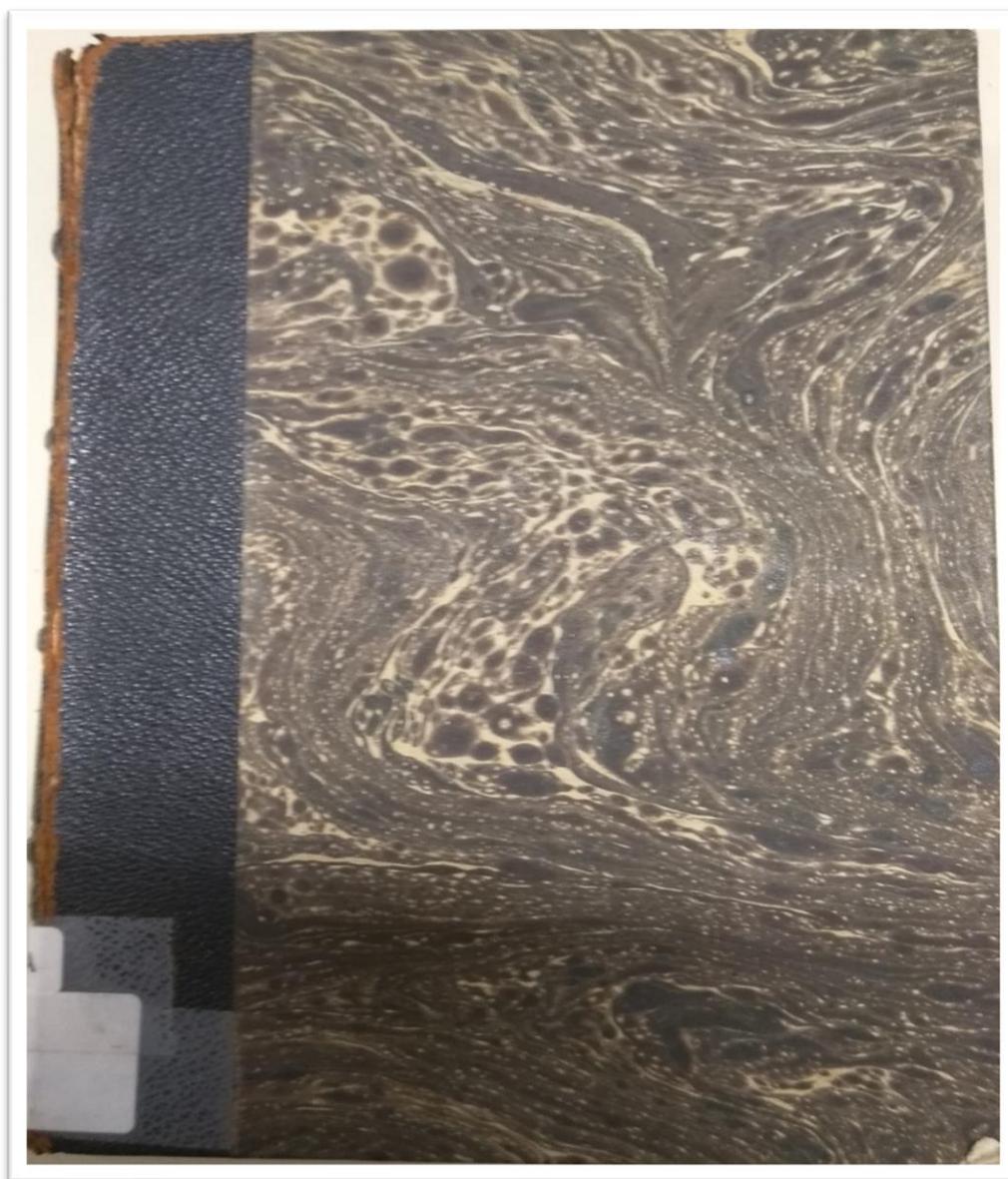
Para Chartier (1998), o livro enquanto suporte material tem como finalidade instaurar ordens, seja na forma como este objeto é lido ou do modo como sua mensagem é compreendida. Independente da sua configuração, se manuscrito ou

impresso, estes objetos “[...] cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis” (CHARTIER, 1998, p. 8), tornam-se realidade a partir do momento que atinge um estado físico, palpável, suscetível a manuseio e, mais ainda, ao passo que alguém o lê e transmite. Nesse sentido, para que possamos alcançar uma compreensão mais significativa dos códigos presentes nos discursos que os livros veiculam, é fundamental olharmos para o seu processo de produção, o caminho percorrido até que ele seja nos seja apresentado da forma como é.

Nessa perspectiva, as formas gráficas de um livro são importantes para a tessitura de questionamentos porque elas podem revelar formas de leitura, por exemplo. Isso quer dizer que o discurso não está isolado da sua materialidade, visto que fora dessa materialidade ele pode ser incompleto no sentido de que a compreensão da sua mensagem não ocorrerá, justamente porque ela depende das formas pelas quais o leitor é atingido. Diante disso, é possível inferir, considerando esses aspectos, que certos trechos destacados de alguma maneira, tamanho da fonte, configuração do texto na página, demais elementos como figuras e quadros, interferem de forma significativa na leitura do sujeito, pois essas características conduzem substancialmente o olhar de quem lê. Logo, seria um equívoco considerar todos esses recursos como triviais, isto porque, eles representam a relação entre o autor e o editor, agentes distintos, mas que possuem intenções e não deixam de colocá-las em jogo.

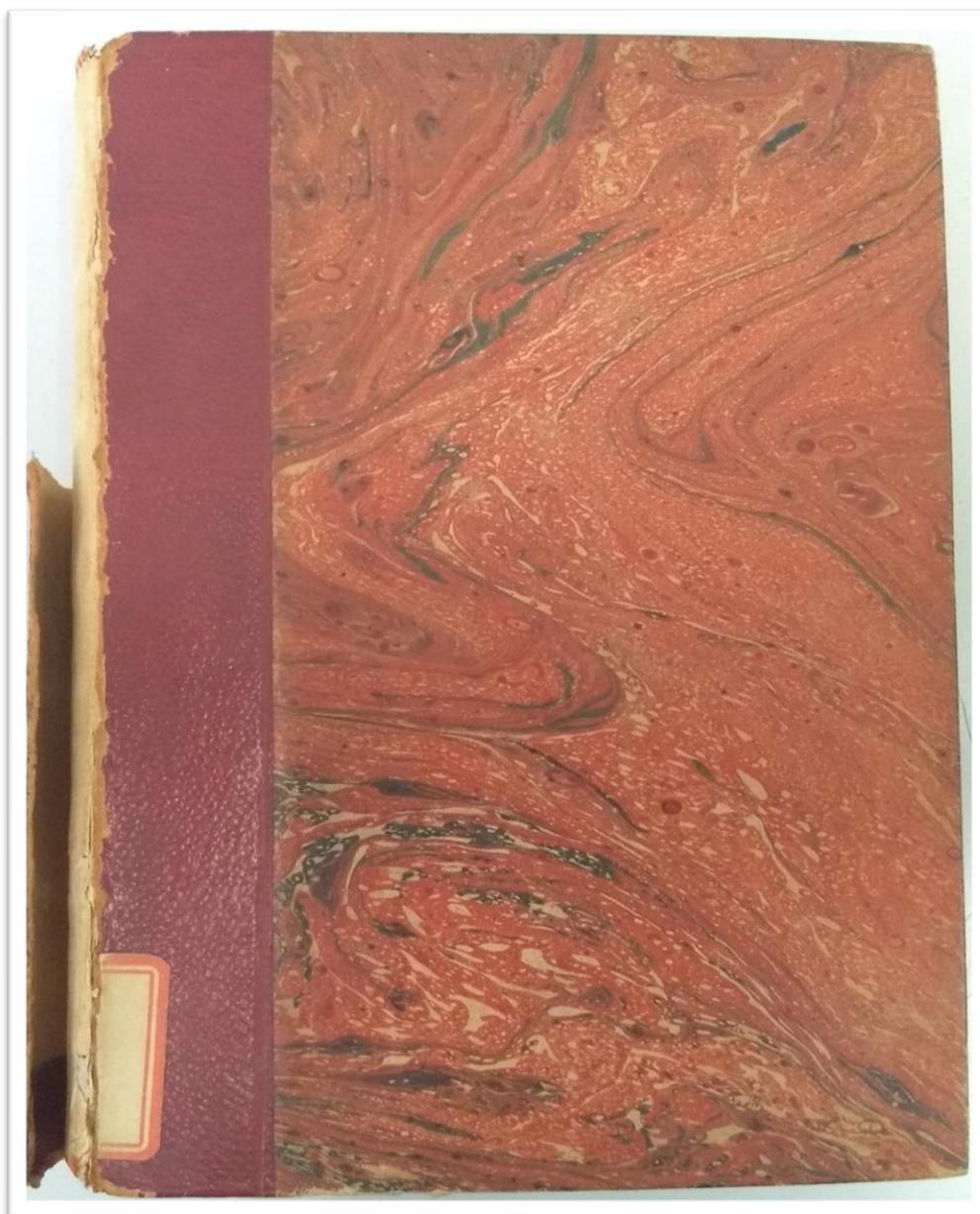
Diante do exposto, buscamos conforme Chartier (1998) partir da apreciação da forma física do livro, ou seja, da sua materialidade, para enfim nos aproximarmos de possíveis práticas de leitura, bem como usos. As figuras 8 e 9 nos permitem ter uma visão inicial da aparência do compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*.

**FIGURA 8** – Capa em brochura do compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral – exemplar um



**Fonte:** Acervo do autor

**FIGURA 9** – Capa em brochura do compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral* – exemplar dois

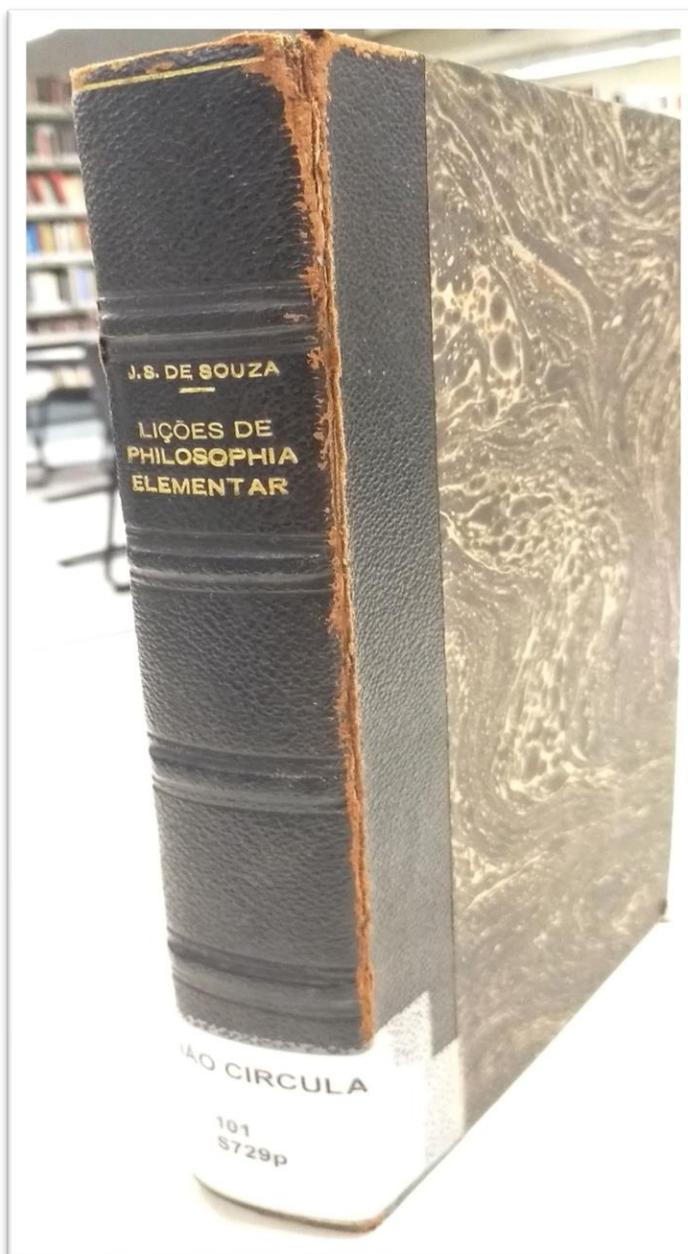


**Fonte:** Acervo do autor.

Em brochura de formato 14 x 21, conforme consta nas figuras 8 e 9, são apresentadas duas capas distintas, porém ambas são do mesmo compêndio intitulado *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral* de 1871. A distinção a respeito das cores nos insta a conjecturar que se trata de exemplares de edições diferentes, porém esse não é o caso, uma vez que ambas são da primeira e única edição desta obra. Outro detalhe a ser destacado é a ausência de qualquer elemento, seja textual ou

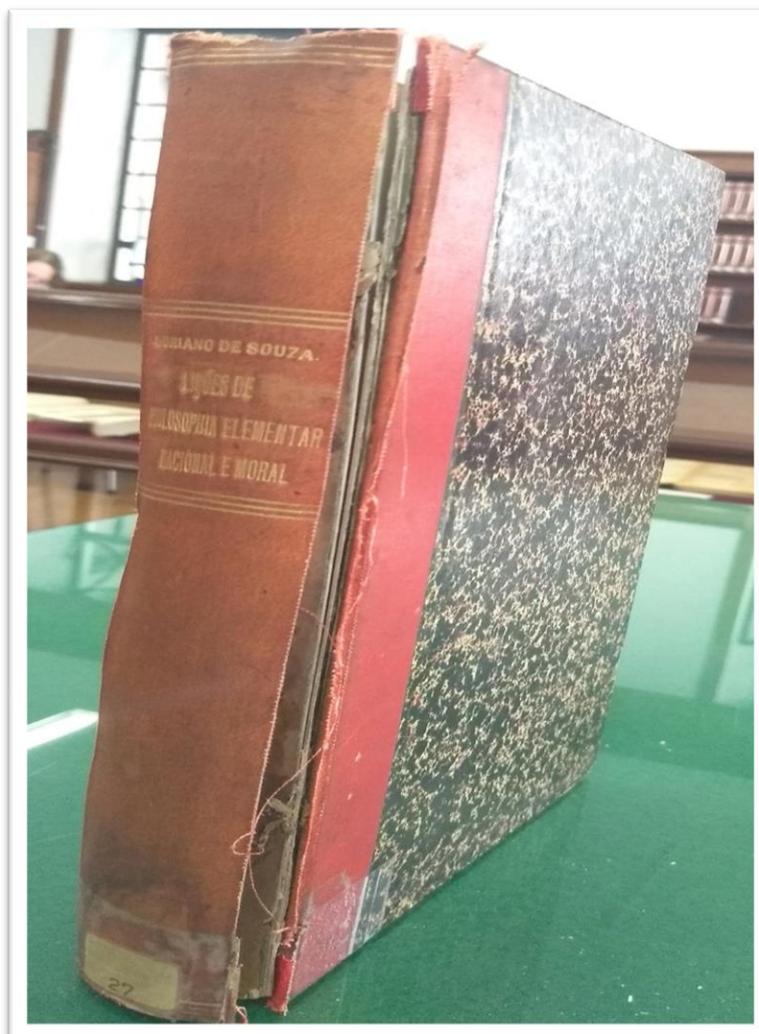
gráfico, em evidência nas capas. A respeito de outras peculiaridades do livro, as figuras 10 e 11 apresentam as lombadas.

**FIGURA 10** – Lombada do compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral – exemplar um



Fonte: Acervo do autor.

**FIGURA 11** – Lombada do compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral – exemplar dois



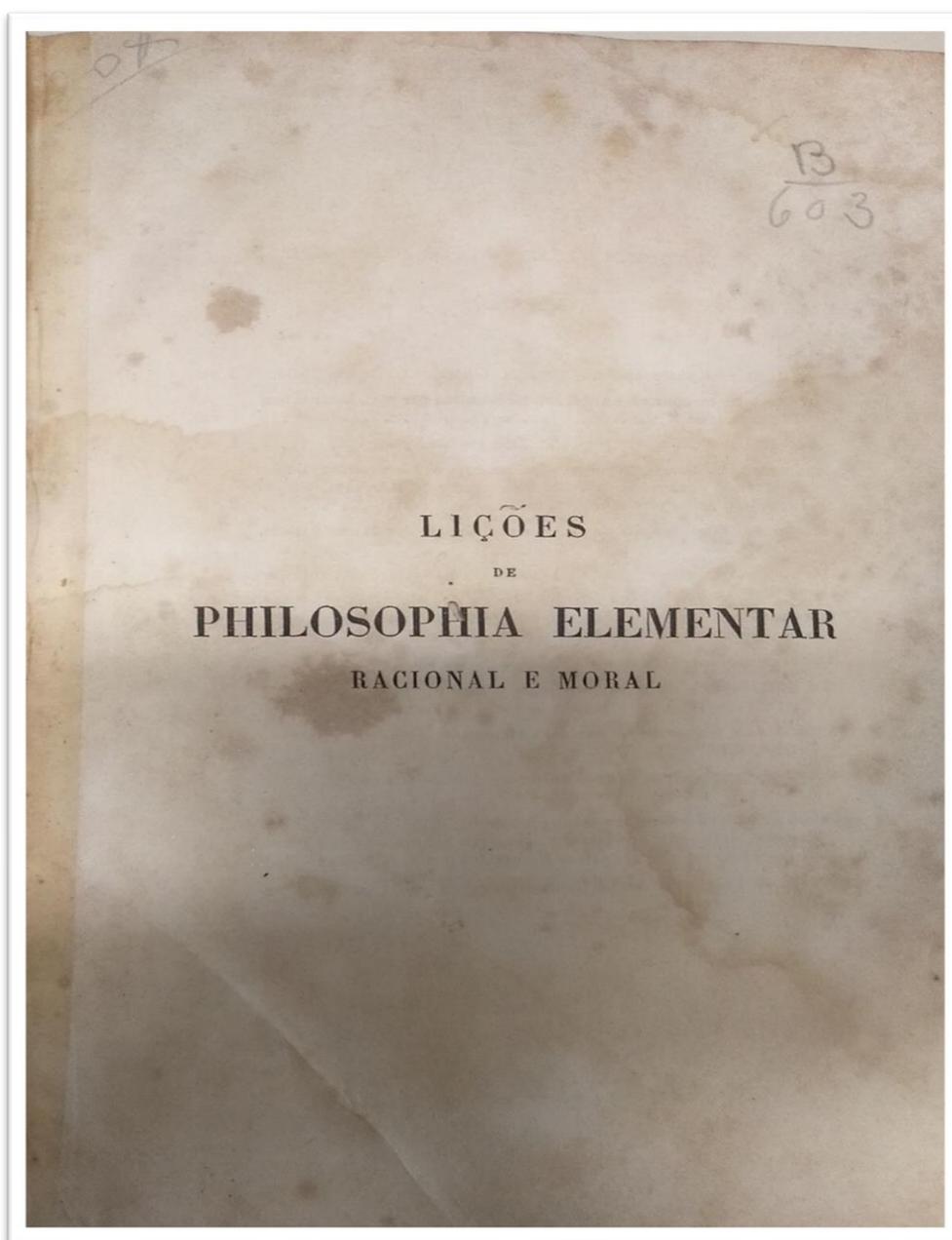
**Fonte:** Acervo do autor.

Como é possível visualizar, embora aparentem significativas semelhanças, as lombadas possuem algumas diferenças. Conforme a figura 10, a lombada é constituída pela cor preta, apresenta uma leve texturização, possui listras douradas na parte superior e inferior (está não se encontra aparente em função do adesivo de referência inerente a biblioteca), a identificação do autor foi escrita considerando as letras iniciais do seu nome, sendo J. para José, S. para Soriano e o de Souza que foi grafado por completo e do título do compêndio foram suprimidas as palavras racional e moral, permanecendo, neste caso, Lições de Philosophia Elementar. Já na figura 11 é possível constatar que a lombada é vermelha, não possui nenhuma espécie de textura, as listras douradas formam um trio e são aparentes em três pontos distintos,

superior, próximo ao nome do autor e título da obra e na parte inferior, sendo encoberta, como na figura 10, pelo adesivo de identificação da biblioteca, a identificação do autor não possui abreviação, mas o seu primeiro nome foi suprimido, sendo reduzido apenas Soriano de Souza e o título da obra está completo.

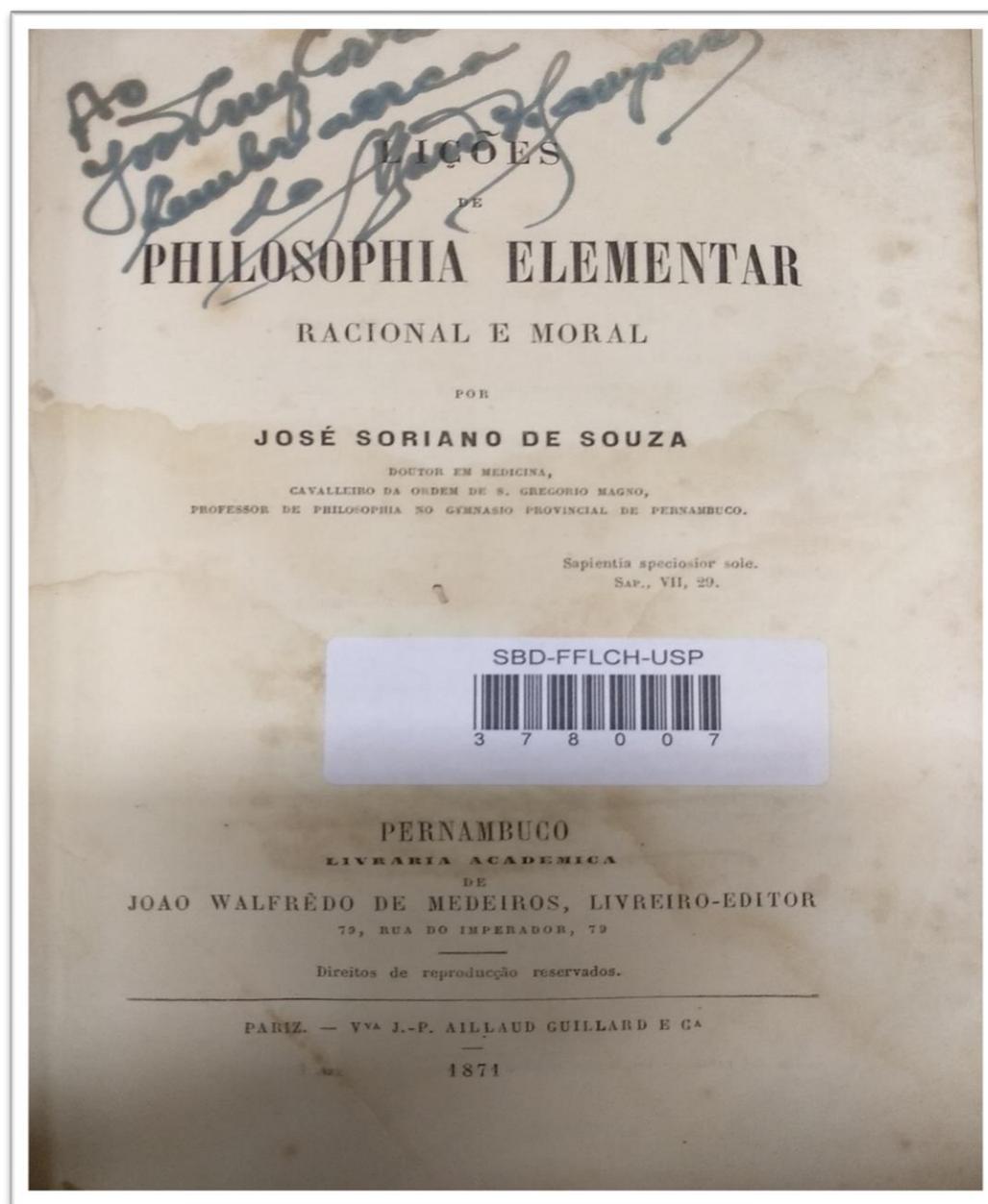
Nas figuras 12 e 13 apresentamos elementos pré-textuais, quais sejam: folha de guarda e folha de rosto.

**FIGURA 12** – Folha de guarda do compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral



Fonte: Acervo do autor.

**FIGURA 13** – Folha de rosto do compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral



**Fonte:** Acervo do autor.

Na folha de guarda, apresentada por meio da figura 12, está presente um aspecto, claramente de natureza editorial, mas que merece ser colocado em evidência. Essa questão diz respeito aos termos *philosophia elementar* grafados na página com certo destaque, visto que as demais terminologias que completam o título da obra não receberam o mesmo tratamento. Para Chartier (1998b, p. 35), essa característica tem como pano de fundo “[...] rearticular o texto ao seu autor, a obras

às vontades ou às posições de seu produtor”. Significa dizer, neste caso, que até mesmo esse detalhe, em primeira instância simples e quase que imperceptível, é fundamental para compreender o sentido ou as intenções do texto.

Na figura 13, podemos visualizar a folha de rosto do compêndio e nela estão expostas todas as noções técnicas sobre a obra, a saber: nome do autor, parte do seu currículo, destaque para a sua posição enquanto cavaleiro da Ordem de São Gregório Magno, comenda expedida pelo Papa da época Pio IX em função da defesa pública do Bispo D. Vital feita por José Soriano, um escrito em latim, a cidade e o endereço da editora cujos direitos estão reservados e o local de impressão. A título de esclarecimento, a presença de todos esses elementos técnicos é alusiva ao trabalho editorial, visto que muitos deles são especificações mínimas para a publicação de um livro.

Após apreciarmos as características físicas do compêndio, continuamos com o tratamento da materialidade da obra, mas a partir deste ponto nossas atenções se voltaram para a estrutura dos conteúdos presentes no livro. Antes de apresentarmos os conteúdos correspondentes a cada parte da estrutura, em termos de disposição, o quadro 6 nos possibilita a visualização de como o texto foi organizado em seu suporte.

**QUADRO 6** – Organização dos conteúdos do compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*

Prefácio	
Lição preambular	
Primeira parte	Lógica
Segunda parte	Metafísica geral ou Ontologia
Terceira parte	Psicologia
Quarta parte	Teologia Natural
Quinta parte	Ética ou Direito Natural

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de Souza (1871).

O compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral* possui um total de 566 páginas e seus conteúdos estão distribuídos ao longo de cinco partes, fora o prefácio e a lição preambular.

O prefácio apresenta uma questão que acreditamos ser nuclear e que serve de pano de fundo a todos os conteúdos das demais partes. Tal questão diz respeito ao debate, em que de um lado se posicionam os que admitem o *supernaturalismo* e do outro, os que, pelo viés do *racionalismo* admitem a existência de um Deus. Para Souza (1871), na ordem política o naturalismo não admite a influência do sobrenatural nas instituições sociais, na ordem moral a razão proclamando uma moral independente da fé e na ordem intelectual uma luta constante entre a razão e a fé. Diante de tal constatação a solução sugerida é considerar uma razão menos pretenciosa e que tenha uma boa relação com a questão divina por serem ambas oriundas de uma mesma fonte.

Na lição preambular ou sobre o que de maneira geral trata a filosofia elementar, para utilizarmos o mesmo termo da obra e porque o compêndio foi elaborado para contribuir com o ensino dessa matéria, reúne questões que de maneira geral visa possibilitar o estudo dos principais pontos da filosofia enquanto ciência. A proposta dessa parte do compêndio é introduzir o curso a partir de uma configuração sumário, onde foram apontadas algumas questões inerentes a filosofia delineada no compêndio. Como por exemplo, a natureza e existência da filosofia, seu objeto, sua utilização diante das demais ciências, divisão e por qual parte seria mais coerente iniciar os estudos.

A razão de ser a lógica o conteúdo da primeira parte, se deu em função de ser ela, no entendimento do autor, uma ciência puramente racional que contribui para que o espírito humano possa alcançar a verdade seguindo etapas, ou seja, considerando uma ordem na investigação das coisas. Sobre esse aspecto, José Soriano adverte que caso um curso de filosofia seja iniciado por outra área do saber, seria o mesmo que buscar conhecer um objeto sem antes saber um caminho ou um modo de desvelá-lo. Para a segunda parte ficou reservada a abordagem de temáticas inerente a metafísica e a ontologia. Em suma, esse segundo momento funciona como uma espécie de reforço do primeiro, pois segundo autor, se a lógica contribui para o alcance das verdades acerca dos objetos, é a ontologia que possibilita desenvolver noções necessárias à compreensão desses objetos. Na terceira parte cujo objetivo do conteúdo é tratar da alma humana, coube a psicologia ser a ciência encarregada dessa tarefa. O motivo de assim ter sido é que para José Soriano a alma e o corpo estavam naturalmente ligados e que para entendê-la considerando suas operações, faculdades e operações, seria preciso recorrer a psicologia por ela tratar a alma em

sua natureza ou substância e sua relação com o corpo. Se no trecho anterior o objeto delineado era a alma, na quarta parte, onde a temática é a teologia natural, quem ocupa esse lugar de objeto analisado é o criador da alma, ou seja, Deus. Neste ponto, a razão é utilizada como vetor por onde se elaboram especulações a respeito daquele ser, porém todo processo é orientado pela luz da revelação. Na quinta parte, a moral é o objeto central de análise e conforme o autor, é trabalhada como um ramo da filosofia de característica tipicamente prática. Diante disso, ela é dividida em três frentes, sendo a primeira relacionada ao seu sentido ontológico, ou seja, a teoria da moral nas ações humanas, na segunda, essa moral, sob o signo de direitos e deveres, é considerada em concreto e como ela está relacionada ao fim particular de cada indivíduo e, por fim, na terceira, as relações sociais são o lugar por onde esses mesmos direitos e deveres passam e por isso também são considerados.

Ao final da obra não é possível encontrar um trecho reservado para a listagem das obras utilizadas para a elaboração do compêndio, porém algo demasiado semelhante a isso foi apresentado no início sob o título de biblioteca do estudante de filosofia, onde estão reunidas algumas referências de obras que o autor sugere como reforço ao que está presente em seu manual.

Diante dessas postulações acerca do compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, importa dizer segundo os apontamentos de Bittencourt (2005), que a análise do discurso presente em livros didáticos é indissociável da análise dos conteúdos que ele carrega. Isso quer dizer que a depender da forma como está organizado, ao mesmo tempo que fornece, organiza e sistematiza conteúdos a serem apreendidos, inclui técnicas de aprendizagem. Assim, em seu suporte material, o livro não só conforma temáticas inerentes a área do conhecimento a qual planeja ensinar, mas abriga formas, mesmo que implícitas, de como esses temas podem ser desenvolvidos.

Nesse sentido, para que possamos avançar para o fazer prático, os itens subsequentes incidem sobre a análise dos conteúdos presentes no compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*. Contudo, antes de tratarmos do manual propriamente dito, interessa-nos explicar que a análise será apresentada em duas partes, sendo que as terminologias utilizadas para intitular cada etapa são lição I e lição II. Optamos por utilizar esses termos, pois foi uma forma por nós encontrada de fazer referência ao compêndio, visto que ele é dividido por lições. Além da explicação do vocabulário utilizado para denominar os dois momentos, interessa-nos também,

justificar porque o estudo do compêndio foi apresentado dessa forma, uma vez que consideramos que dentre as cinco lições propostas, quatro possuem uma finalidade teórica, enquanto uma tem como objetivo a prática. Portanto, a fim de evidenciarmos as intencionalidades desses saberes, optamos por apresentá-los de tal forma.

### 3.4 Lição I – Para o raciocínio reto

Se ocupar do que mais geral se poderia falar a respeito da filosofia, considerando os campos que a definia enquanto racional e moral, parece ter sido a preocupação inicial de José Soriano ao dar início a elaboração do compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*. Tal medida tomada pelo autor não se constitui como iniciativa integralmente sua, visto que esse modelo de divisão já era utilizado desde a reforma pombalina na Universidade de Coimbra. Nos estatutos de 1772 desta instituição, o curso de filosofia já era mencionado com os enfoques racional e moral e seus respectivos campos do saber. Importa dizer, que as instituições brasileiras, fosse de ensino secundário ou superior, se valeram desses estatutos para conformar suas normas, dentre as quais: a de avaliação e adoção de potenciais manuais propedêuticos. Deste modo, é possível ver a iniciativa de José Soriano quando propõe que a busca pela verdade a respeito de algo, competência a ser apreendida a partir do curso de filosofia, começaria pelo desenvolvimento da prática de discorrer sobre o conhecimento de um objeto para outro de maneira ordenada. Para tal, era preciso recorrer a um modo racional, um modo que ensinasse a impor certa ordem na investigação das coisas. Assim, coube a lógica fornecer esses atributos, ou seja, se quiseres conhecer algo, é preciso antes achar o caminho ou um modo de alcançá-lo e não o inverso. Posto isso, os apontamentos posicionados a seguir consistem sobre a lógica presente no compêndio, segundo o autor, área do conhecimento por onde se deveria iniciar os estudos filosóficos.

#### 3.4.1 Lógica

Essa primeira parte do compêndio que tem como conteúdo a lógica, é composta por 15 lições. Ao longo delas, percebemos que o objetivo foi enumerar conteúdos inerentes a essa área do conhecimento de forma que a mesma fosse trabalhada em partes. A fim de promovermos uma melhor compreensão dessa

dinâmica, no quadro sete é possível observar de forma sinóptica a distribuição dos temas.

**QUADRO 7** – Distribuição dos conteúdos sobre lógica

<b>LOGICA</b>	<b>1 – Da lógica em geral</b>
	2 – Dos termos mentais e orais
	3 – Da definição e divisão e suas respectivas leis
	4 – Da proposição considerada em si
	5 – Do raciocínio em geral, e particularmente do silogismo
	6 – Das figuras e modos silogísticos — espécies e formas do silogismo
	7 – Da indução, analogia e hipótese
	8 – Da verdade e suas diferentes espécies
	9 – Dos diversos estados do espírito em relação a verdade, ou da certeza, evidência, opinião e dúvida
	10 – Do critério da verdade ou certeza
	11 – Da autoridade do testemunho humano e das regras de crítica histórica
	12 – Das causas e remédios dos erros
	13 – Dos sofismas
	14 – Dos sinais em geral e em particular da palavra em suas relações com o pensamento
	15 – Do método e seu ponto de partida — análise e síntese

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de Souza (1871).

Como é possível observar no quadro sete, todo conteúdo é precedido dos artigos da, das, do e dos. O que se repete em todas as lições. Tal particularidade indica uma definição substancial e expressiva de pertencimento aquela matriz. A partir disso, as lições sobre lógica são desenvolvidas considerando três etapas, sendo a primeira delas correspondente aos objetos pertencentes a essa área, em seguida a forma como lidamos com esses elementos e o que é possível extrair deles e, por fim, métodos a serem empreendidos, quais sejam, análise e síntese.

Diante da definição de que se trata de uma ciência cujo objetivo é o de ensinar a conduzir bem os atos da razão, conforme Souza (1871), no sentido de aproximar-se da verdade e estabelecer certo distanciamento do erro. Isto porque, a dinâmica de estudos dessa matriz do conhecimento trata do raciocínio por seus princípios e conforme suas leis, resultando, neste caso, que definições acerca de um objeto analisado, pode variar segundo o gênero e as diferenças. Surge dessa preocupação teórica, a divisão dos objetos, sendo eles material e formal, onde por definição seria o

primeiro, as coisas já conhecidas e sobre a quais podemos empreender algum raciocínio, e o segundo, é a ordem estabelecida pela razão em seus atos.

É a partir dessa questão que se tem por resultado a forma de lidar com esses respectivos objetos, algo que naturalmente é intrínseco ao ser humano, visto que ele possui a capacidade de convenientemente ordenar os seus conceitos, podendo, inclusive, lograr êxito sem que antes lhes tenham sido ensinados. No entanto, na maioria dos casos, ao que parece é o que foi tentado passar por meio do compêndio, para que o indivíduo possa proceder com certa ordem de raciocínio é preciso que o mesmo seja instruído. Daí a divisão da lógica em duas frentes, a natural e a artificial, que ao mesmo tempo se complementam, porque enquanto a primeira é uma faculdade inata ao ser e este, enquanto ente racional, pode tirar conclusões de certos princípios sem a tutela de um mestre, a segunda é uma faculdade passível de ser aperfeiçoada, pois ao refletir sobre determinados conceitos ele pode aprender a conhecer as regras que deverá seguir em todos os assuntos. Além disso, pela faculdade natural de refletir, conforme Souza (1871), o indivíduo pode voltar-se perante os conhecimentos direta ou espontaneamente obtidos, considerá-los uma segunda vez e com isso, reduzi-los as demais normas gerais, em grande medida, aplicáveis a outros conhecimentos.

Tal exercício, conforme o desenvolvimento da lição, é possível a partir da aplicação de um método ou, para utilizar as palavras do autor, um ato intelectual, também conhecido como raciocínio ou do raciocinar. Importa destacar que em alguns momentos José Soriano utiliza a terminologia silogismo no lugar de raciocínio, no entanto, apesar de distintas, ambas são empregadas como sinônimos, inclusive é mencionado que nas obras de Aristóteles não se encontra o uso da palavra raciocínio, mas silogismo em sua substituição. Isto porque, em acepção geral o significado de silogismo é toda e qualquer forma de raciocínio, sem exceção da indução, embora o autor do compêndio explicita em certo ponto da lição a distinção entre ambos.

Seja a partir do modo silogístico ou da própria indução, o objetivo que o espírito humano busca em suas investigações é a verdade. Contudo, o seu alcance está condicionado a alguns cuidados, uma vez que a essência da verdade reside na relação que os seres têm com o entendimento. Significa dizer, conforme consta nas lições, que não pode o ser gerar certo entendimento acerca de tudo o que faz e até mesmo a sua causa. É desta impossibilidade que deriva a divisão da verdade, quais sejam: metafísica e ontológica e lógica e moral. Diante desse quadro, a verdade lógica

é aparente à medida que a concepção do entendimento tem conformidade com a coisa concebida, caso assim não o seja, o que se apresenta é uma falsidade lógica. No que diz respeito a verdade metafísica, não há para Souza (1871), uma falsidade metafísica como ocorre com a lógica, pois é Deus essa verdade, logo ela não pode ser falsa. Além disso, o entendimento divino é a fonte e o princípio de toda a verdade, bem como a verdadeira causa, seja ela metafísica, ontológica, lógica ou moral. Para efeito de ilustração, José Soriano utilizou uma citação da obra de Bossuet cuja questão central é a de que se procurarmos a verdade, encontraremos Deus e quando o achamos nos conformamos. Em tom semelhante, são os escritos de S. Agostinho, S. Tomás de Aquino, M. Libetare e J. Kleutgen, todos citados por José Soriano no compêndio.

Consta nesta lição, ainda, um trecho em que o autor se propõe a refletir sobre o sofisma que é para Souza (1871), uma arte que ensina a expor a verdade por meio de raciocínio reto. Em grande medida, ela também pode expor o erro, mas quando este se apresenta sob a aparência de verdade. Para José Soriano, a importância desse estudo, sobretudo, sua presença na lição de lógica, se dá mediante a sua aplicação no processo de aprender a apresentar determinadas verdades sem vícios e, conseqüentemente, saber, minimamente, desfazer possíveis erros de terceiros. Nesse sentido, pensamos que fato desta questão estar posicionada nessa altura da lição não é por acaso, isto porque, ela precede o método sugerido pelo autor e que acompanha as demais lições, qual seja: a análise e síntese.

Ir do simples ao composto, das partes para o todo, da causa ao efeito, ou o contrário desses termos, caracteriza o método por meio do qual se alcança o objetivo do espírito que é a ciência. Contudo, não foi possível identificar algumas referências ou indício, de que isso tenha alguma relação com uma ciência experimental. Porém, conforme destacou o autor, a análise e a síntese é o caminho a ser trilhado quando o objetivo é alcançar o conhecimento acerca de determinadas coisas. Nesse caso, interessou-lhe definir a análise como uma operação mental por meio da qual se decompõe um todo em partes, múltiplos em simples e síntese em outra operação mental, onde se recompõe as partes em seu respectivo todo. Assim, no sentido lógico, o emprego desse método diz respeito a dividir um assunto ou objeto em partes e, posteriormente, reuni-las para, nesse caso, construir um todo novamente, desta vez ciente de todas as suas características. Por mais que em seu perfil do fazer filosófico, José Soriano sustente uma postura metafísica, ao propor esse *modus operandi* é

possível constatar uma aproximação significativa com o cientificismo cujo modo de trabalho se constitui a partir desses passos.

Embora o autor não seja específico quanto a utilização desse método nas demais lições como o fez na lição sobre lógica e psicologia, algo que muito se aproxima de uma contradição por haver a presença de uma mescla de métodos, na lição sobre metafísica, discutida no item seguinte, foi possível verificar essa dinâmica de estudo. Posto isso, passamos a mobilizar a mesma a seguir.

### 3.4.2 Metafísica Geral ou Ontologia

Diante da existência de ciências que se ocupavam em tratar das coisas materiais e sensíveis, se fazia necessário haver uma que tratasse de fenômenos imateriais e supersensíveis. Eis a justificativa utilizada pelo autor para a presença dessa matéria no compêndio, visto que para o próprio, sua natureza é puramente especulativa, pois em suas contemplações não é necessário um objeto exterior, comum nas ciências práticas. Isto posto, como é possível visualizar no quadro oito, os conteúdos dessa lição dizem respeito tanto aos costumes e ações humanas como a subjetividade do ser.

#### QUADRO 8 – Distribuição dos conteúdos sobre Metafísica Geral ou Ontologia

<b>METAFÍSICA GERAL OU ONTOLOGIA</b>	<b>1 – Da metafísica em geral e particularmente da ontologia. Noção do ente</b>
	2 - Do primeiro princípio ontológico de conhecimento.
	3 – Dos princípios metafísicos do ente. Da essência, suas propriedades e cognoscibilidade.
	4 – Da causalidade do ente ou das causas.
	5 – Do ente possível ou da possibilidade das coisas.
	6 – Do ente criado e incriado, ou da criação.
	7 – Do ente necessário e do contingente.
	8 – Do ente finito e infinito, ou da infinidade. Da simplicidade e composição do ente.
	9 – Da substância, da subsistência e da personalidade.
	10 – Do ente absoluto e relativo ou da relação. Do ente de razão.
	11 – Das propriedades do ente, unidade, verdade, bondade e da beleza

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Souza (1871).

Uma característica predominante dessa segunda parte do compêndio é a presença do ente na maioria dos conteúdos. Essa questão, em sua maioria, se reporta aos escritos de Tomás de Aquino a respeito desse tema. Para esse autor, o ente pode ser definido a partir de duas perspectivas, sendo a primeira delas, com base em categorias ou procedimentos próprios do gênero do ser evocado, a segunda, em contrapartida, tem a ver com a ideia de verdade das proposições. Para Tomás de Aquino (2008), existe uma diferença entre ambos os sentidos, a qual se encontra no olhar aplicado ao objeto. Neste acaso, se consideramos o segundo movimento em favor do entendimento do ente, ele pode ser definido à medida que se é possível tecer proposições afirmativas a seu respeito, ainda que as mesmas estabeleçam certo distanciamento da realidade. Em outros termos, emprega-se o termo ente a algo correspondente a uma certa realidade.

Para atender a sequência lógica do curso filosófico, ao problematizar a ideia de ente, o autor do compêndio, explora concomitantemente, uma segunda questão, a da essência, em grande medida, complementar a primeira. Neste caso, de acordo com Tomás (2008), seria a essência a natureza do ente ou algo que signifique certa similaridade entre eles. Isto porque, é esta particularidade que será responsável por classificar diversos entes, conforme seus gêneros e espécies. Assim, ao passo que consideramos a essência em relação ao entendimento, raciocínio, temos como resposta que ela é algo sem a qual não se pode conceber a definição de algo. Cabe ressaltar, que toda a lição é permeada por esse objetivo, qual seja: o que faz com que algo seja aquilo que é/aparenta ser.

Por esse motivo, metafísica geral ou ontologia intitula a lição, visto que para o aristotelismo a metafísica é uma divisão que ocupa na filosofia um lugar central por ser ela o ponto de partida de todo o conjunto filosófico. É o vetor por onde se trata aquilo que é pressuposto das demais partes da conjuntura inicial, pois à medida que concentra seu exercício analítico nos princípios do objeto, se torna parte fundamental do mesmo e não de alguma ou algumas de suas atribuições singulares. Em razão disso, a mobilização da ontologia no sentido de investigar atributos mais gerais e concernentes ao ser.

A questão, neste ponto, é de enfatizar que a presença dessas duas frentes não significa, ao mesmo tempo, uma dupla forma de problematizar e desvelar o ente. Ao contrário disso, metafísica e ontologia, expressas no compêndio, estão unidas de tal forma que enquanto uma busca interrogar o ser independente de suas

singularidades, a outra, complementa esse estudo, proporcionando bases para explicar a inteligibilidade própria do sujeito. Além disso, cabe ressaltar que o termo ontologia pode ser encontrado no vocabulário filosófico como equivalente a metafísica. Embora essa concepção tenha se alterado tempos mais tarde, (consideramos como ponto de partida o período de escrita do compêndio, qual seja a segunda metade do século XIX e épocas anteriores, sobretudo, aquelas onde as obras utilizadas para a escrita do manual foram elaboradas) em razão de tanto a metafísica como a ontologia, terem seus modos singulares de operar, o que ocasionou, conseqüentemente, uma distinção entre ambas. Deste modo, estaria a metafísica, a partir de agora, relacionada a identidade, enquanto a ontologia se preocuparia com as diferenças<sup>80</sup>.

Não por acaso, é possível ver nos conteúdos da lição, o ente transitando em distintos aspectos. Em certos momentos, se discute sua personalidade, ações, causalidade, relação com o divino acerca da criação, contingência, e, em outros, são demonstradas suas propriedades, altruísmo, composição, sinceridade, estética, relações, em grande medida, mediadas pelo uso da razão e subsistência, considerando se tratar de seres que se mantêm e protagonizam a produção de meios para manutenção da vida. Assim, por meio das problemáticas lançadas ao ser, nesta lição, representado pela terminologia ente, o modo de operar inerente a metafísica e ontologia são aprofundados.

A lição seguinte, dá lugar a psicologia, naquela época, uma subdivisão da filosofia, assunto este que tratamos a partir do item subsequente.

### 3.4.3 Psicologia

A terceira parte do compêndio que, inclusive, é a de maior extensão, agrupa os conteúdos referentes a Psicologia dispostos em 22 lições. Destacamos neste ponto que a Psicologia enquanto disciplina autônoma, só obteve esse *status* no Brasil, a partir de 1892<sup>81</sup>. Antes desse fato, o ensino de Psicologia estava presente em distintos cursos, sobretudo, os de filosofia, seja nas instituições de ensino secundário ou nos seminários religiosos, e de direito, quais sejam, os ofertados em São Paulo e no

---

<sup>80</sup> Não que esse aspecto seja irrelevante, a questão que é ele está um tanto distante daquilo que é pretendido para esse trabalho, quando consideramos a época a qual nos reportamos, ressaltá-lo prima mais para uma questão científica do que para o rigor metodológico seguido nesta pesquisa.

<sup>81</sup> Conforme Massimi (1993), ela não era uma ciência autônoma. Fazia parte da filosofia.

Recife. Isto porque, se tratava de uma ciência cuja característica principal era a observação do comportamento humano e algumas de suas operações. Conforme Massimi (1993), os conteúdos inerentes a Psicologia abordados nos cursos filosóficos diversificaram-se substancialmente, considerando o período a partir das décadas de 30 a 70 do século XIX. Em função disso, a autora ressalta a predominância de uma Psicologia Filosófica durante aquele período, embora cada fase fosse orientada por escolas distintas. Ao visualizarmos o quadro nove, é possível verificar essa peculiaridade no compêndio de José Soriano.

#### QUADRO 9 – Distribuição dos conteúdos sobre Psicologia

<b>PSICOLOGIA</b>	1 – Da psicologia em geral. Teoria das faculdades da alma
	2 – Da sensibilidade em geral, e particularmente da sensibilidade externa.
	3 – Da natureza e origem da sensação.
	4 – Da sensibilidade interna e principalmente da imaginação.
	5 – Da memória, reminiscência e associação de ideias.
	6 – Do entendimento, seu objeto e veracidade.
	7 – Das operações do entendimento em geral e particularmente da intelecção.
	8 – Do juízo soa natureza e espécies.
	9 – Da faculdade abstrativa e da abstração.
	10 – Da consciência psicológica e sua veracidade.
	11 – Das ideias em geral e particularmente das falsas teorias ideológicas.
	12 – Da verdadeira teoria ideológica ou da teoria escolástica.
	13 – Do modo como se formam certas ideias de ordem supra sensível. Diferentes espécies de ideias.
	14 – Da existência e natureza dos universais.
	15 – Da vontade e da força motriz.
	16 – Da liberdade da vontade.
	17 – Da alma em geral e particularmente do eu ou da personalidade humana, sua unidade e identidade.
	18 – Da simplicidade e espiritualidade da alma.
	19 – Da imortalidade da alma.
	20 – Da união da alma com o corpo — sede da alma.
	21 – Da origem e unidade da alma.
19 – Da imortalidade da alma.	
20 – Da união da alma com o corpo — sede da alma.	
21 – Da origem e unidade da alma.	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Souza (1871).

Acerca da ciência psicológica, a lição de número um, foi utilizada pelo autor para caracterizá-la, desde a formação oriunda de dois radicais gregos – psiquê e logos

– ao significado da terminologia – ciência do espírito. Nesse mesmo item, é abordado por onde se deve principiar os estudos da psicologia, seu método de trabalho – análise-síntese ou empírico-racional e as faculdades, o que são e como estão divididas.

As lições dois, três, quatro e cinco, tratam da existência de três faculdades, sendo que a primeira desse grupo a ser abordada pelo autor, é da sensibilidade. Cabe ressaltar que esse aspecto, o da faculdade da sensibilidade principiar a lição, está de acordo com o método empregado nos estudos dessa matriz no compêndio, qual seja o analítico-sintético. Embora José Soriano se refira a esse método utilizando uma única terminologia, é preciso destacar que se desmembrados, eles se transformam em dois, o analítico e o sintético. Para Mortatti (2000) e Frade (2007), o método analítico consiste em partir do todo para as partes, enquanto o sintético se inicia nas partes em direção ao todo. Considerando o campo do saber da lição que era o da psicologia, o enfoque sugerido foi partir do que é mais para o que é menos geral, visto que ao empregar essa questão para se aproximar da sensibilidade inerente ao homem, verificou-se que antes de raciocinar e querer, era preciso sentir.

Neste caso, a faculdade sensitiva é mobilizada como uma matriz possuidora de dois fins para com o homem que são o especulativo e o prático. Sendo o primeiro deles mais próximo da dinâmica de administração dos conhecimentos acumulados e o segundo relacionado ao desenvolvimento social e moral, evitando aquilo que lhes parece nocivo. Esse aspecto foi tratado por S. Tomás na Suma Teológica, especificamente na questão 167 da segunda parte do tomo I daquela obra. Para Tomás (1936), subministrar bem o conhecimento sensível resulta na plena compreensão da verdade prática e, conseqüentemente, repele a curiosidade, que nesses termos, seria prejudicial, isto porque representaria mais o exame de algo e menos a concepção do mesmo. Há de se considerar, ou a ideia de apresentar um contraponto, a respeito da curiosidade, que para a ciência moderna ela é um requisito básico por ser um vetor de impulso para a investigação. Segundo Schmitt e Lahroodi (2008), a curiosidade para esse perfil de ciência, busca alcançar, em sentido pleno, um conhecimento pertencente a uma matriz epistemológica reconhecida. Desta forma, ela, presumivelmente, desperta o desejo de que tenhamos mais a crença verdadeira seja ela justificada pelo objeto ou pela proposição e menos a exigência de um conhecimento a respeito de ambos. Além disso, é preciso destacar que Hume

(2009), vulto do iluminismo britânico e um dos influenciadores do empirismo moderno, acrescentou à curiosidade o sentido de amor ao verdadeiro.

Mediante a afirmação de que sensibilidade é uma faculdade orgânica, pois faz parte da alma e do corpo, coube a José Soriano trabalhar esse aspecto em duas frentes, cujo resultado foi a divisão da sensibilidade em externa e interna. Nesse caso, o primeiro momento, incide sobre a percepção de determinados objetos (sensibilidade exterior) e o efeito causado por estes no corpo (sensibilidade interior). Sendo que o exercício da primeira delas se dá pelos cinco sentidos pertencentes ao ser humano, a saber: a visão, o olfato, o paladar, a audição e o tato. Enquanto a segunda exercita-se mediante outros quatro sentido, quais sejam: sentido comum<sup>82</sup>, estimativa natural ou instinto, imaginação e memória. A distinção entre esses e os sentidos anteriores se explica pelo fato de que a sensibilidade exterior necessita de um objeto aparente, ao passo que a sensibilidade interior, além de não necessitar desse objeto, não lhe é uma exigência que o mesmo esteja presente. Outra questão a ser ressaltado é que embora o autor do compêndio mencione a incidência de quatro sentidos, ele só mobiliza dois deles ao longo da lição que são a imaginação e a memória.

Considerando o fato de que para o empirismo, os cinco sentidos são preponderantes para o conhecer, talvez resida neste ponto a consideração dos opositores de José Soriano de que a filosofia ensinada por ele era obsoleta. Vejamos, a ciência em curso tinha como expressão o empirismo, onde para essa forma de ciência a experimentação é primordial. Assim, ressaltar a imaginação e a memória, faculdades inerentes ao fazer metafísico representou para Barreto (1977) a concretização de que em termos de litografia, José Soriano ainda não era habitante no “novo mundo” e que como tal sua prática era uma espécie de teatro de velhos embates. Em suma, com os termos novo e mundo, Barreto (1977) está se referindo a modernidade nas ciências e com teatro de velhas contentas a filosofia que busca conciliar em suas reflexões a razão e a fé.

Para trabalhar a imaginação como um componente da faculdade da sensibilidade, José Soriano se reporta a S. Tomás no sentido de assegurar que a imaginação é um meio pelo qual se é possível tanto reproduzir como combinar variamente imagens de objetos, mesmo quando na ausência dos mesmos. Logo, imaginar seria o mesmo que representar na fantasia a forma sensível de um objeto

---

<sup>82</sup> Não há na lição uma explicação do que seria esse sentido, o autor refere-se ao mesmo utilizando apenas a terminologia *commum*.

ausente. Contudo, embora seja de livre exercício o emprego da imaginação para a representação de imagens sensíveis, José Soriano adverte que a razão o presida sempre<sup>83</sup>. Em grande medida, a questão da imaginação é trabalhada em consonância com a memória, em outras palavras, uma espécie de trabalho complementar entre ambas. Isto porque, se é da natureza da imaginação conhecer as coisas, a memória a enriquece, uma vez que tem por incumbência conservar os conhecimentos adquiridos. Com o intuito de caracterizar esse exercício, o autor do compêndio cita a obra *Confissões* de S. Agostinho, que contém a comparação entre a memória a um vasto palácio, lugar este, onde é possível guardar tesouros que são, ao mesmo tempo, inumeráveis imagens cuja porta de entrada são os sentidos.

Posto isso, retomando a faculdade da sensibilidade dividida em duas frentes, externa e interna, uma maneira por nós encontrada de sumariamente inferir acerca dessa questão foi a de que à medida que são percebidos os objetos externos sensíveis e, conseqüentemente, a sensação produzida por meio desses, temos que é inerente ao funcionamento da faculdade da sensibilidade, primeiro, atingir o objetivo e, segundo, atingir o subjetivo.

Após abordar das faculdades sensitivas, as lições de números seis, sete, oito e nove, ocupam-se em tratar sobre as faculdades intelectivas, a começar pelo entendimento. Para José Soriano, o entendimento não é, essencialmente, a faculdade do conhecer, pois para que assim o seja, é preciso relacionar a essa primeira ação, outras frentes específicas. Posto isso, o entendimento seria a faculdade de conhecer o universal, o imaterial, o verdadeiro, em grande medida, a essência das coisas naquilo que profundamente os distinguem. Para classificar um objeto regular de competência dessa matriz, o autor menciona S. Tomás e S. Agostinho acerca da inteligibilidade como sendo a predisposição comum ao ente na questão de ele ser entendido. Assim, conforme ocorre o relacionamento com o sujeito inteligente, surge a problemática da verdade, no entanto, a plenitude desse aspecto sobrevém a partir do momento que se constata algum vínculo com o entendimento (faculdade primeira), daí o sentido verdadeiro inerente ao objeto. Tal entendimento, tem como base a obra *A filosofia escolástica de Joseph kleutgen*<sup>84</sup> que trata o entendimento como uma

---

<sup>83</sup> Essa questão é uma referência a obra *Tratado do conhecimento de Deus e de si mesmo* de Jacques Bossuet.

<sup>84</sup> Teólogo e filósofo alemão (1811-1883). Teve um papel importante no renascimento da teologia e filosofia escolástica, além disso foi secretário-geral da Companhia de Jesus.

extensão da razão humana a qual se atribui a ideia de *infallibilidade* à medida que ele não se deixa enganar a respeito das proposições conhecidas por si próprio.

Diante disso, o pleno funcionamento da faculdade do entender submete-se a seis operações específicas. Conforme Souza (1871), são elas percepção ou intelecção, juízo e raciocínio, relativas ao modo como o entendimento opera, e, atenção, abstração e comparação, alusivas a coisa entendida. Contudo, foi possível verificar uma redução de seis para três operações, porque, segundo o autor, duas delas, quais sejam: atenção e comparação, estão mais próximas de modo ou condição das demais do que operação propriamente dita. Uma vez que para se conhecer algo é preciso contemplá-lo atentamente, bem como passá-lo de um objeto a outro antes de considerá-lo, daí o sentido de comparação, conseqüentemente, próximo da operação do juízo, tomar juízo a respeito do objeto. A outra operação suprimida foi o raciocínio por subordinar-se mais a lógica do que a psicologia. Sendo assim, ficaram a percepção, o juízo e a abstração, como as principais operações da faculdade do entendimento, mobilizadas nestas lições.

Antes de tratar da terceira faculdade, qual seja, a da vontade, há um intervalo de cinco lições que se ocupam em abordar a questão da consciência humana. São elas as lições de número, 10, 11, 12, 13 e 14. Ocorre em certo momento um refinamento do conteúdo com o intuito de tratar da consciência, visto que é associada a essa primeira, outra terminologia, a psicológica. O resultado, conseqüentemente, consciência psicológica, que tem por fim conhecer os atos da alma, bem como relacioná-los com a moral para com isso, constatar se são bons ou maus.

As problemáticas acerca da consciência, dão lugar as questões sobre as ideias e sua importância para a filosofia. Do ponto de vista conceitual, as ideias para este campo são tratadas como uma determinante do saber intelectual, visto que é por meio delas que se opera o conhecimento. Em contrapartida, no sentido prático, a ideia é o próprio conhecimento intelectual, ou seja, ainda que simples, mas uma concepção universal acerca de algo. Para demonstrar como elas se formam no ser, José Soriano destaca um conjunto de teorias ideológicas de autores distintos, dentre os quais: Epicuro, Locke, Condillac, Platão, Descartes, Leibnitz, Kant, como determinantes para a classificação de ideias a respeito de algo.

Embora tenha indicado muitas teorias e revelado acerca delas seus pontos positivos e negativos, uma delas é eleita pelo autor como a “verdadeira” teoria ideológica. Tal teoria é a escolástica, pois sua dinâmica evita o perigo dos extremos,

porque no que diz respeito as ideias, toma os sentidos como causa parcial e material (o contrário das demais teorias que os veem como causa única e total), além disso, o entendimento não é visto como uma fonte exclusiva, mas como um agente espiritual e imprescindível para as ideias. Essa questão, utilizada pelo autor como uma justificativa, tem a ver com a experiência e a natureza do homem, isto porque, conforme a escolástica de S. Tomás de Aquino, a junção harmoniosa desses aspectos resulta na unidade substancial entre o espírito e o corpo, ou mesmo, entre a racionalidade e a sensibilidade. A opção de José Soriano pela escolástica, nos é possível inferir, se deu em função de dois aspectos, quais sejam: a sua militância pela causa católica e a sua formação na Universidade de Louvain, onde foi fundado, segundo Mora (2009), um instituto cujos estudos tinham por orientação a escolástica. Além disso, José Soriano é um sujeito de um período histórico no qual o catolicismo protagonizou uma série de embates, dentre quais, a mais significativo: a oposição ao liberalismo. Questão mobilizada nas encíclicas *Quanta Cura* de 1864, escrita pelo Papa Pio IX e *Libertas Praestantissimum* de 1888, elaborada pelo Papa Leão XIII, publicadas naquela época.

Por conseguinte, ao passo que dispomos de certo conhecimento sobre algo e nosso entendimento o apresenta como bom, ocorre a manifestação da vontade. A terceira faculdade formadora do trilátero é apresentada pelo autor do compêndio nas lições de número 15 e 16. Diante das demais, seria a vontade, uma faculdade da alma humana que tem como peculiaridade demonstrar certa predileção pelo bem conhecido mediante o entendimento. Em outras palavras, ambas ocupam a mesma sentença, complementando uma a outra de tal forma, que seus objetos também possuem a mesma matriz de definição. Ou seja, conforme o objeto universal do entendimento é o verdadeiro, o da vontade é o ente bom, segundo Souza (1871) o mais próximo do verídico. No entanto, é preciso ressaltar que junto da vontade, caminha a liberdade, não como um elemento independente, mas como uma propriedade inerente a primeira. Sendo seu objeto limitado e finito, ao encontrar-se na incumbência de mobilizá-lo, a liberdade fornece propriedades para escolher os meios conducentes ao propósito. Tal independência de optar pelos meios mais adequadas para atingir um fim, é para Souza (1871), a própria liberdade. Neste caso, determina-se a conhecer algo a tal ponto, que diante de uma seleção de probabilidades, algumas são abraçadas, enquanto outras são, literalmente, repelidas.

Após definir e classificar cada faculdade, as lições 17, 18, 19, 20 e 21, abrem espaço para abordar a existência de algo presente no ser humano que segundo Souza (1871) é a fonte e origem das faculdades trabalhadas anteriormente. Trata-se da alma, uma *substância* cuja função é a de informar o corpo humano. Posto isso, a alma é considerada em si mesma, destacando suas condições de espiritualidade e imortalidade, sua unidade, bem como origem e, por fim, a forma como ela se une ao corpo.

Além da simplicidade, a alma dispõe da espiritualidade, propriedade que ela possui de exercitar suas funções, em sua maioria, específicas, sem a interferência natural do corpo. Consequentemente, essa característica possibilita que a mesma possa subsistir à parte da matéria. Com o objetivo de demonstrar ambas as propriedades, José Soriano lista quatro fatos que podem provar a simplicidade e a espiritualidade da alma. Em princípio pelo pensamento, ação de aproximar-se da definição de algo em sua totalidade, pela reflexão, por voltar-se por si mesma e colocar a prova, inclusive, a própria consciência. Pela percepção dos objetos imateriais e materiais, porque, primeiro transcende a ordem material, uma vez que tem natural propensão a conhecer entes não corpóreos, segundo, em razão de entender determinados corpos abstraindo sua essência, seja do lugar, do tempo ou de qualquer outra condição de concreta distinção. Por fim, pela vontade, pois naturalmente se deleita naquilo que lhe parece semelhante e, ao mesmo tempo, se abala por se deparar diante de algo contrário.

Outra propriedade da alma que, inclusive, está intimamente relacionada com a espiritualidade, é a imortalidade. Tal propriedade, proporciona a alma humana a possibilidade de sobreviver ao corpo diante de uma exigência natural. A explicação para essa questão – de que modo pode um ente ser imortal – é feita pelo autor a partir de três questões, quais sejam: primeiro, ser ele essencial e absolutamente, para Souza (1871), o próprio Deus, por ser ele imortal e, principalmente, necessário, segundo, um ente por especial disposição divina, que diz respeito ao fato de Deus querer conservá-lo perenemente e, terceiro, um ente por exigência da própria natureza, de competência da alma, pois ela foi criada com atributos conhecidos e por isso mesmo tende a permanecer na vida.

Neste caso, diante de tamanha conexão com o divino, a alma humana e Deus são partes um do outro em separada? Conforme a lição 21, não. Isto porque, a substância divina é indivisível, logo não pode uma de suas partes estar vivendo no

humano. A alma tem sua origem e unidade em Deus, porém ela pode variar constantemente à medida que passa da ignorância a ciência, do vício a virtude, da possibilidade a concretização de suas ações, de um ato que em certo momento pode querer e em outro não, pode, ainda, pensar a respeito, o sentir etc. Nesses termos, o ser humano vive, se move e existe na vida, conforme dons de origem divina, mas não significa que ele vive a vida de Deus ou que o mesmo é quem o move, tampouco, que ele enquanto ser é o mesmo ser que Deus.

Independente, embora tenha sido criada, a alma ao encontrar-se unida naturalmente ao corpo, demonstra para Souza (1871), o poder de Deus, por ter possibilitado a junção de uma alma racional unida a uma criatura inteligente, formando um só ente. Desse aspecto resulta a questão da união da alma com o corpo abordada por José Soriano na lição de número 20. Para explicá-la o autor a classifica como uma união substancial, porque em sua individualidade os componentes são incompletos, mas ao unirem-se alcançam seu estado de completude. Deste modo, uma vez que a alma racional se junta ao corpo, o torna substância viva, faz surgir o homem enquanto unidade, como uma só pessoa, uma só natureza. Logo, a união de ambos os componentes transcende o aspecto natural e pode ser visto como pessoal também, pois concebe a forma substancial do corpo que é a alma.

Após estudar a alma humana, suas faculdades e operações, bem como as formas de se dirigir com conveniência no caminho da “verdade”, o criador da alma, o próprio Deus, passa a ser o foco das lições seguintes. É sobre essa questão que o item a seguir burca tratar.

#### 3.4.4 Teologia Natural

Nas últimas lições da parte sobre psicologia foi possível ver alguns trechos cujo desenvolvimento da temática implicava certa aproximação com temáticas acerca de Deus, contudo são as lições que compõem a quarta parte do compêndio que versa sobre a Teologia Natural que tratam exatamente de Deus. Conforme é possível visualizar no quadro 10, temos um demonstrativo da dinâmica dos conteúdos desse capítulo que embora esteja envolto de distintas inserções, a questão nuclear é Deus.

**QUADRO 10** – Distribuição dos conteúdos sobre Teologia Natural

<b>TEOLOGIA NATURAL</b>	1 – Da teologia natural em geral — demonstrabilidade da existência de Deus — provas dessa existência.
	2 – Dos atributos divinos em geral, e em particular da essência metafísica de Deus.
	3 – Dos atributos absolutos, unidade, eternidade, imutabilidade, simplicidade e infinidade.
	4 – Da imensidade, onipotência, inteligência e vontade de Deus.
	5 – De Deus criador do mundo — o panteísmo é absurdo e contraditório.
	6 – Deus conservador do mundo — o concurso divino nos atos da criatura.
	7 – Da divina providência.

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de Souza (1871).

Tutelada pela filosofia, mas com um propósito, qual seja: tratar de Deus, a quarta parte do compêndio intitulada de Teologia Natural é conforme o seu autor, uma ciência de Deus, porém adquirida pela luz natural da razão. Tanto a utilidade como a excelência dessa matéria são ressaltadas em função do objeto ser Deus que para Souza (1871) trata-se de um ente supremo, a fonte de toda perfeição, além de resultado final de todas as aspirações do nosso espírito. Posto isso, as problematizações a respeito de Deus, são feitas considerando três questões: 1ª Essa coisa existe? 2ª O que é ela? 3ª Como é ela?

Com o intuito de provar a existência do determinado ente, o pensamento de Aristóteles e S. Tomás de Aquino são aplicados no sentido de verificar se tal existência é demonstrável e, conseqüentemente, se tal demonstração é intuitiva. Assim, a conclusão é de que à medida que se tem por princípio partir da causa primária daquilo que se quer provar e Deus não possui tal causa, logo é impossível chegar a uma demonstração dessa existência. No entanto, se consideradas as demonstrações *a posteriori*, como destacou o autor da obra, essa situação de transforma, isto porque, a demonstração passa a ser possível pelo viés do efeito. Para exemplo disso, é destacada a carta de S. Paulo aos Romanos sobre a visibilidade dos efeitos provenientes de uma divindade até então invisível. Posto isso, as provas de tal existência são demonstradas a partir de três perspectivas, quais sejam: provas metafísicas, físicas e moral. A primeira delas, metafísica, consiste em demonstrar que essa existência pode ser verificada por meio da contingência das criaturas, isto porque, suas experiências, vetor de um imenso complexo, formam o mundo. Oras elas

são, outras podem não ser, em certo momento são deste modo, em outros não o são, enfim, estão em estado constante de transformações. Como não existe efeito sem causa, seria Deus a causa e o ser (mutável) efeito. Na segunda perspectiva, a física, busca-se verificar certa harmonia das operações dos seres para concluir na existência de um ordenador. Neste caso, se é possível apurar certa ordem no mundo (efeito) pressupõe-se a sua causa ordenadora, que para Souza (1871) seria o próprio Deus. Essa prova também é classificada pelo autor do compêndio como teologia e entre algumas obras que justificam a sua afirmação, ele cita obra *Tratado da existência e dos atributos de Deus*, de François Fénelon. Por fim, a terceira prova da existência de Deus, a moral, diz respeito a crença universal da existência de deuses, ainda que sua natureza seja desconhecida. O autor do compêndio ressalta a impossibilidade de que aquilo a que somos naturalmente inclinados seja falso, porque a experiência aponta para a verdade. Assim, diante do consenso dos povos em crer nas atividades divinas, para Souza (1871), é argumento suficiente para reafirmar a existência de Deus.

Diante do exposto, a questão central desta lição é a compreensão sobre esta divindade pelo viés da razão e nos termos de uma ciência nomeada. Contudo, Souza (1871), ressalta com base na Suma Teológica de S. Tomás<sup>85</sup> que haverá situações onde quer por força de circunstâncias desconhecidas, das relações sociais ou das próprias crenças, tal compreensão pode ser excedida. Isto é, diante do fato de que os atributos de Deus são infinitos, bem como a sua essência, fica posto que a inteligência humana diante de sua limitação, não pode conceber a tudo ou, perfeitamente, a um só atributo inerente a ele.

Após quatro temáticas de natureza teórica, ficou reservado para a quinta e última parte do compêndio, assuntos de natureza prática, os quais trataremos a partir do item seguinte.

### 3.5 Lição II – para as boas ações

Considerando o sentido especulativo da filosofia presente no compêndio, sua principal competência seria a de despertar potências específicas no indivíduo. Nesse caso, ao considerarmos o entendimento e a vontade como duas dessas potências, de

---

<sup>85</sup> Essa questão foi tratada por Tomás (1936) na questão 12 da primeira parte da suma. Para ele a razão natural pode ser um caminho para se conceber a Deus, no entanto, essa razão precisa ser regada pelos atributos da fé. Assim “[...] como os efeitos são dependentes da causa, podemos por eles chegar ao conhecimento da existência de Deus e dos atributos que lhe convém necessariamente, como causa primeira de todos os seres, que sobrepassa todos os seus efeitos” (1936, p. 197).

modo que a primeira delas busca pelo que é verdadeiro e a segunda pelo que é bom, ambas precisam funcionar de forma harmoniosa para que o sujeito se encontre pleno, pois deste modo ele alcançará seu objetivo. A questão disso tudo é que na direção do conhecimento acerca de determinados objetos ou assuntos, está a filosofia especulativa, porém na direção do bem, de demonstrá-lo, cabe a filosofia prática ou moral. Posto isso, antes de tratarmos da mesma, conforme a disposição da lição no compêndio, interessa-nos destacar que a mesma foi definida pelo autor da obra como uma ciência que ensina a ordenar os atos livres do ser humano. Embora proporcione impor ordem nos atos e tenha junto a isso a ideia de liberdade, é preciso destacar que qualquer que fosse a ação, ela estava sujeita a vigilâncias. Nesse caso, ainda que seja a própria consciência responsável por tais cuidados, ela poderia ter sido moldada segundo alguns dogmas, sobretudo os católicos, visto que era ela a religião oficial do Brasil naquela época. Portanto, trata-se da definição de uma moral formada por atos livres, porém ensinada a partir de doutrinas católicas.

### 3.5.1 Ética ou Direito Natural

Antes de adentrar no que de fato trata Ética ou Direito natural, foi possível verificar que houve um retorno nas lições de psicologia com enfoque especial nos atributos do entendimento e da vontade. Entre a verdade e o bem, onde que o entendimento se ocupa do que é verdadeiro a partir da filosofia especulativa, da direção da vontade em prol da aquisição do bem. Trata da filosofia prática, porque o homem se torna o que deve ser a partir do momento que dirige bem ambos os atributos de modo a atingir os seus devidos fins. Diante disso, podemos visualizar no quadro 11 a disposição dos conteúdos agrupados em três partes.

**QUADRO 11** – Distribuição dos conteúdos sobre Ética ou Direito Natural

PRIMEIRA SEÇÃO ONTOLOGIA MORAL	1 – Da ética ou moral em geral.
	2 – Da natureza da ação humana em geral.
	3 – Do destino do homem, do seu último fim ou da felicidade.
	4 – Da moralidade dos atos humanos.
	5 – Da moralidade subjetiva dos atos humanos.
	6 – Da lei em geral e particularmente da lei eterna e da lei natural.
	7 – Das principais propriedades da lei natural e de seu primeiro princípio.
	8 – Da lei humana e da consciência moral.
SEGUNDA SEÇÃO MORAL OU DIREITO INDIVIDUAL	1 – Do direito e do dever em geral.
	2 – Dos deveres naturais em particular e primeiramente dos deveres para com Deus.
	3 – Dos deveres naturais do homem para consigo.
	4 – Dos deveres naturais do homem para com o outro.
	5 – Dos direitos naturais em particular e primeiramente do direito de conservação e defesa — do duelo.
	6 – Do direito de propriedade e seus consectários.
TERCEIRA SEÇÃO MORAL OU DIREITO SOCIAL	1 – Da sociedade em geral.
	2 – Da sociedade doméstica ou da família.
	3 – Da sociedade política.
	4 – Da sociedade religiosa ou da igreja e de suas relações com o estado.

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de Souza (1871).

A filosofia moral ensinada no compêndio tem por finalidade possibilitar o desenvolvimento da competência de ordenação dos atos livres do ser humano. O ordenar desses atos, conseqüentemente, viabiliza um direcionamento íntegro aos respectivos fins que significam o bem viver no meio social. Dito de outra forma, seria a moral uma ciência cujo objeto é a retidão dos atos humanos, retidão moral. Na abordagem kantiana, por exemplo, a moral perpassa pela vontade humana e como ela pode ser um vetor de conformação de lei para todos. Conforme alertou Kant (2001), o agir do sujeito teria como máxima tornar, pela sua vontade, um costume em lei universal. Isto é, que todos os indivíduos pratiquem, busquem, como algo inquestionável, do ponto de vista da sua retidão ou não. Além disso, a razão individual tem certa influência na conformação dessa vontade e na intencionalidade de torná-la comum a todos. No caso, das ações retas dos sujeitos vistas por Souza (1871) como objeto da moral, elas além de serem configuradas segundo uma razão natural,

buscam agir conforme leis divinas, desta maneira, para que sejam considerados retos ou morais, essas ações precisam cumprir os designios de Deus. Embora esteja envolto por todas essas questões, é possível visualizar no título da lição o uso da terminologia ética e não moral, porém a filosofia moral ou moral filosófica abordada no compêndio, segundo o autor, também se denomina ética, visto que seu significado é algo próximo de costume.

A moral tem por objeto material as ações humanas consideradas em si. O tratamento delas não se restringe a sua contemplação. As aplica no conviver para com essa atitude extrair resultados úteis a vida em sociedade. Desta forma, verifica-se o que diz respeito a sua retidão, ao bem humano que proporciona. Eis o motivo da nossa opção por abordar essa lição em um segundo momento de tratamento do compêndio, pois sucede que a moral enquanto saber, é em alto grau, prático

Assim, o indivíduo não exercita suas ações em completa solidão, bem como seus deveres são para além de si mesmo, pois vivem, naturalmente em sociedade. É válido que ele conheça como dirigir as suas ações em relação aos seus semelhantes. É com base nessa perspectiva que José Soriano define a moral como muito útil para a vida social. No entanto, para Souza (1871), diante da necessidade de ela ter um ascendente, algo que a potencialize, a luz da revelação divina vem a suprir essa demanda. Deste modo, certo de que a razão possui limitações e erros no que diz respeito a dominar verdades inerentes a ordem moral, mesmo que tal exercício seja desenvolvido mediante árduo trabalho, a revelação contribui para o esclarecimento da razão caso a mesma se encontre na condição de obscuridade em decorrência de paixões, o que, conseqüentemente, torna inacessível a todos as verdades morais. Outra consequência desse aspecto é que a razão auxiliada pela luz da revelação, define-se enquanto a verdadeira fonte da moral, conforme Souza (1871).

Nesse sentido, os atos praticados pelos agentes sociais têm por finalidade atingir um objetivo, seja ele verdadeiro ou aparente. Também pode ser um movimento para evitar um erro, algo que é demonstrado no compêndio como uma espécie de bem. Isto porque, o pano de fundo de determinado objetivo é o empenho em lograr êxito ou, nas palavras do autor, amor ao fim e ao bem buscado, pois uma vez alcançado ele se reputa feliz. Nessa perspectiva, considerando o objeto da moral sob o ponto de vista da sua retidão e conveniência, o fim que se deseja alcançar representa a felicidade. Além do conhecimento e ordenação dos seus atos, essa felicidade, conforme consta no compêndio, pode ser concretizada em Deus, inclusive

segundo Souza (1871), é ele o verdadeiro último fim da humanidade, a quem todos estão destinados, a concretização da felicidade pura.

Por demais, conhecidas a finalidade dos atos humanos, bem como as faculdades que os produzem, o próximo passo sugerido como estudo é a relação desses atos e sua intencionalidade, a qual consiste na moralidade. Nesse caso, a definição da moralidade recai sobre a convergência ou não convergência entre os atos humanos e sua finalidade. Para ilustrar essa relação, o autor utiliza as ideias de bondade e malícia, assim, uma vez que o ato se direciona ao seu devido fim, com ordem, reto, em conformidade, ele é bom, porém, caso essa dinâmica ocorra de forma discrepante, ele é mau. Posto isso, mais uma vez é utilizada a figura de Deus como o elo forte dessa questão, pois o mesmo é posto como o verdadeiro fundamento dos atos humanos.

Em certos pontos se observa a utilização da terminologia direito que em matéria de costumes, conforme é ensinado no compêndio, diz respeito a tudo aquilo que é bom e justo. Mediante tal característica, o direito apresentado também compreende deveres, principalmente, aqueles que lhes são relativos. Com isso, esse aspecto é utilizado pelo autor para introduzir a moralidade nessa questão, isto porque, o direito acaba sendo trabalhado como um poder moral de ter, fazer e exigir algo, desde que para tal, ele seja fundado na verdade e no bem. Posto isso, são trabalhados alguns direitos e deveres que o indivíduo precisa, seja para consigo, com Deus, com os seus semelhantes, com relação a suas propriedades, para o convívio em sociedade, com relação a família, a política e, por fim, com relação a igreja. Considerando uma abordagem mais moderna, no sentido de que ela se diferencia significativamente da abordagem exposta no compêndio, a relação entre direito e moral são mobilizadas de forma oposta. Nelas, como é o caso de Kant (2001) e Hume (2009), a questão do direito está mais associada a ideia de propriedade sobre algo, sendo a moral um poder de exigir dos demais tal reconhecimento.

Em nome dos costumes cristãos e talvez das doutrinas da igreja Católica, a intencionalidade de José Soriano com as lições contidas em seu compêndio, era a de inculcar em seus alunos as características de uma civilidade de viés estritamente católico, visto que ressalta em seu prefácio a necessidade de os estudantes terem uma religião mesmo não a denominando e o fato de seu manual ter sido elaborado segundo um arcabouço teórico-metodológico pertencente a aquela igreja.

A sociedade do período de publicação e uso do compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, estava em transição e conforme Elias (1994), isso refletia sobre os costumes também. A questão aqui é não pensar na construção de uma civilidade cristã/católica na qual o compêndio funcionou com uma espécie de guia, mas de vê-lo como um vetor por onde se tentou assegurar a manutenção de determinados dogmas para a sociedade de amanhã, tendo formado uma parcela dos jovens alunos com um material que carrega esse objetivo, ainda que de maneira implícita. Considerando os apontamentos de Elias (1994) a respeito do conceito de civilidade cuja explicação se dá a partir de duas frentes que são a passagem da barbárie para o refinamento, o manual seria esse objeto que contrário a barbárie, atua como agente responsável por promover uma sociedade isenta de qualquer tipo de filosofia moderna.

### 3.6 Em uma paisagem tomista, a produção de um católico

Fruto de sua irrestrita adesão ao tomismo, o compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, tem como característica principal o seu aspecto compilatório. Tal peculiaridade se deve, em grande medida, ao fato de o autor ter repetido a lição dos comentadores e se preocupado pouco em comentar diretamente os filósofos, como bem demonstrou Villaça (1975). Embora tenha negligenciado o movimento de comentar o filósofo que tanto demonstrou admiração, S. Tomás de Aquino, neste caso, José Soriano se insere em uma dinâmica que ocorria para além do atlântico, na Europa, cuja natureza era espiritualista, onde a máxima preocupação foi a de assegurar que projetos, ideias e posicionamentos católicos fossem mantidos. O compêndio, aqui inferimos, pode ser visto como um instrumento para o alcance de tal finalidade. Ou seja, no interior dessa paisagem tomista, ou mesmo, circuito intelectual de base católica, aquela produção contribuiu com o catolicismo diante da sua cruzada contra o cientificismo<sup>86</sup>, sobretudo na educação.

---

<sup>86</sup> Para Valdemarin (2004), o processo de concretização do cientificismo surge à medida que os sentidos humanos se tornaram, simultaneamente, a fonte e a origem das ideias, bem como o método enquanto instrumento para garantir bons resultados. Nesse bojo de acontecimentos, coube aos sujeitos que formavam as escolas traduzir essa demanda em práticas, onde fosse possível apreciar os conteúdos como avaliar sua eficácia. A autora lembra que aquela “[...] realização, essencial para a atividade pedagógica, constitui-se um dos elementos principais do processo de transposição didática, que tem na escola seu lugar de aplicação e que possibilita a compreensão das relações entre escola e cultura”. (VALDEMARIN, 2004, p. 41).

Semelhante ao que ocorrera em São Paulo, com a incontestável atuação do Bispo D. Antônio Joaquim de Melo, assim demonstrado por Wernet (1987), que após ser nomeado propôs uma intensa reforma na igreja paulista. Interessa acrescentar que a referida reforma teve como pano de fundo os anseios do catolicismo ultramontano. Segundo Wernet (1987), foi de iniciativa de D. Antônio Joaquim de Melo,

[...] formar um clero mais ilustrado e moralizado, fundou o seminário episcopal de São Paulo, o primeiro na Província de acordo com as normas do Concílio Tridentino. Para a direção desse seminário e para a educação e formação religiosa da juventude masculina em geral, mandou buscar, em sintonia com a Santa Sé, padres capuchinhos italianos e, para a educação feminina, as irmãs de São José. (p. 97).

Além de visitar quase todas as cidades, vilas e freguesias de sua diocese, assumiu o compromisso de elaborar um catecismo diocesano após verificar que as obras que eram utilizados tinham inspiração regalista<sup>87</sup> e jansenista<sup>88</sup>, conforme destacou Wernet (1987). O catecismo de sua autoria foi publicado em 1859 e a partir de então passou a ser o único utilizado nos espaços de formação.

Para Manoel (2012, p. 118), a Província de São Paulo naquele período,

[...] foi um exemplo da paradoxal de convivência entre o moderno na esfera produtiva e o antigo na esfera cultural. Tratava-se, não da convivência entre o moderno, lento em sua implantação, e o antigo, que relutava em desaparecer. Tratava-se, isso sim, da convivência entre a necessidade de modernização nas forças produtivas e o antigo deliberadamente imposto no âmbito cultural, por temer que o mundo moderno viesse a provocar avanços da mentalidade, causar inquietações sociais, promover a 'desordem' na família.

Por esse motivo, a oligarquia paulista temendo que a modernidade chegasse as famílias da região, preferiu pôr em prática e concretizar aquilo que fosse oriundo dos discursos de intelectuais que se declaravam praticantes do catolicismo ultramontano, algo que, automaticamente, os caracterizava como antimodernos.

---

<sup>87</sup> A principal característica do regalismo é que em sua prática era concedido aos monarcas o direito de interferir nos assuntos relacionados a igreja.

<sup>88</sup> O jansenismo foi uma doutrina filosófica e teológica baseada na obra intitulada *Augustinus* do bispo holandês Cornélio Jansênio (1585-1638). O jansenismo, além de negar o livre arbítrio, afirmava que a graça era um privilégio inato concedido a poucas pessoas, conforme Japiassú e Marcondes (2001).

Diante do fato de não existir naquela província um sistema de educação tutelado pelo Estado, principalmente para a educação feminina, surge o projeto de educação para as meninas implementado pelas Irmãs de São José de Chambéry<sup>89</sup>, com aval da oligarquia paulista, inclusive no que diz respeito a concepção síciopolítica do catolicismo ultramontano. Importa dizer, segundo Bencosta e Cunha (2008), que o ano da chegada dessa congregação ao Brasil foi em 1858, após convite formal do bispo de São Paulo, D. Antônio Joaquim de Melo, para que elas se encarregassem de cuidar da educação das filhas dos fazendeiros de café. Manoel (2012, p. 119), ainda acrescenta que mesmo “[...] as vozes inicialmente discordantes, ou silenciaram ou se tornaram em número insuficiente para se contraporem à penetração do catolicismo romanizado e de seu sistema particular de educação”.

O *Colégio Nossa Senhora do Patrocínio*, fundado e dirigido pelas Irmãs de São José, cujas bases são de matriz católica ultramontana, se notabilizou, conforme Bencosta e Cunha (2008, p. 35), “[...] por ser uma escola de refinamento da cultura e da sociabilidade das educandas, preocupando-se muito mais em torná-las damas aptas ao convívio social, virtuosas, polidas, religiosas convictas”. Tais características as credenciaram a serem responsáveis pela educação de seus filhos.

Segundo Manoel (2012), eis o motivo pelo qual o controle do sistema de ensino se tornou peça fundamental para as ações da igreja. Mais do que difundir as doutrinas e missões, a igreja viu como urgente que as mentalidades fossem acostumadas a ponto de verem as práticas devocionais como necessárias. Sendo essa iniciativa desenvolvida pelo catolicismo ultramontano, o campo educacional, onde se encontravam a infância e a juventude, demonstrou-se como um terreno propício. Nesse caso, ao assegurar a sua participação no sistema educacional, a igreja garantia certo controle, sobretudo nos meios de difusão de ideias, algo que lhe certificou, ao menos, a oportunidade de acompanhar a configuração das matérias de ensino, rechaçando, quando conveniente, ideias que demonstravam contrariedade aos dogmas católicos. É preciso acrescentar que quando não estava envolvida diretamente com a questão, a igreja contava com personalidades, intelectuais que se encarregavam de endossar o discurso religioso, fosse por meio de jornais ou compêndio de ensino.

---

<sup>89</sup> Fundada em 15 de outubro de 1648, em Puy, na França, a Congregação de São José de Chambéry teve como mentor o padre Jesuíta Jean Pierre Medaille, que contou com a colaboração do monsenhor Henry de Maupas.

Dentro dessa perspectiva, estava inserido José Soriano que embora não tenha feito escola, conseguiu reunir alguns admiradores, seja pelo seu empenho com a causa católica, sua militância na imprensa religiosa e, talvez a mais relevante feito ao longe de sua trajetória, a escrita e atenção ao magistério.

Para Vilhena (1980, p. 186),

Ao mestre dedicado, que escrevera dois manuais para a disciplina que lecionava, empenhado em difundir a doutrina tomista e atento a filosofia que se ensinava à mocidade, constituía-se, em larga medida, em outra fonte de preocupações, a maneira de assegurar o ensino da verdadeira filosofia face a um Estado que se apossava cada vez mais do ensino, aos valores modernos que, rapidamente, ganhavam terreno e ao fato da religião, por isto mesmo estar sendo afastada da educação.

Em razão disso, aliou o seu trabalho como professor ao de praticante declarado do catolicismo e se auto impôs uma tarefa, qual seja: a de militar em prol do estabelecimento de condições para que o ensino dos verdadeiros valores cristãos, um entendimento particularmente seu, fossem concretizadas. Os passos para alcançar tal finalidade, foram claros, primeiro, aproximar a educação e seu sistema dos domínios da igreja. Não nos cabe aqui afirmar que seu objetivo era o de restabelecer o ensino confessional. No entanto, na impossibilidade de lograr êxito a respeito de algo que substancialmente era grandioso, sua máxima foi a de assegurar que a igreja mantivesse uma voz considerável no que diz respeito ao campo educacional. Vilhena (1980), destaca que para José Soriano esse espaço se legitimaria à medida que certa atenção fosse dada ao direito natural das famílias. Para ele, em matéria de educação o direito natural é anterior ao direito de estado. Vem dessa defesa, que fora uma constante na Europa também, principalmente na França, Bélgica e Itália, a liberdade de ensino atribuída a família que se opôs aos intentos do estado em monopolizar a educação e, em grande medida, laicizá-la. Para Mondolfo (1937), a referida disputa se inscreve em uma disputa secular envolvendo o Estado e a Igreja, visto que a partir do momento que o Estado começa a se impor como laico, se expande e penetra no campo educacional, um terreno por muito tempo tutelado pela Igreja.

Ao refletir sobre a questão do pátrio poder e o fato de ele ser delegado a outra frente, ou seja, a sua institucionalização, José Soriano se auto proclama ser bem entendido dos seus limites, pois se entende como um agente que se preocupa como

aquilo que é necessário à boa educação da mocidade. Ele advertiu no próprio compêndio na quinta parte cuja lição é sobre ética ou direito natural que o pátrio poder, essa autoridade inerente a família, reside em primeira instância na figura do pai e, em segunda, na mãe. Para José Soriano (1871), essa autoridade é tão intrínseca a ambos que nem mesmo por forças políticas poderia ser usurpada. Caso isso ocorresse a consequência era uma grave perturbação a justiça natural.

Ainda que tenha demonstrado tamanha preocupação com a questão educacional da mocidade e os perigos desse processo ser regido inteiramente por uma frente estatal, José Soriano demonstra certa parcialidade quando o assunto é a religião, sobretudo a católica. Sem distinção, o compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, é um reflexo desse seu posicionamento. Isto porque, já no prefácio da obra apelou aos jovens que estivessem em idade escolar que julgassem a necessidade se ter uma religião. Não está junto a esse apelo que a religião fosse a católica, mas talvez não fosse necessário ser claro, pois a religião oficial do império era a católica.

Para Lara (1988), o clima de cruzada envolvendo José Soriano e a recepção da sua produção, é explicado à medida que verificamos a internalização da figura de lutador, um soldado e militante, que deve fidelidade e obediência a uma entidade estabelecida (a igreja). Para que a militância não ficasse apenas em palavras, a luta em concreto foi contra o mundo em estado de desordem e sua sociedade corrompida, em outras palavras, traços de uma civilização deteriorada. Porque, ela mesma em sua versão plena, nascera de uma razão rebelde que se voltou contra a fé e estava a cada vez se enraizando. Motivo maior de preocupação foi quando se tomou consciência que o racionalismo<sup>90</sup> e o liberalismo<sup>91</sup> com os quais travou batalha, havia se tornado escola (como vimos com o movimento denominado Escola do Recife), algo que ameaçava em maiores proporções a doutrinas de base espiritualista.

Segundo apontou Lara (1988), é mais difícil escolher entre os textos de José Soriano, trechos que representam essa sua militância do que encontrar material que comprove tal questão. No compêndio que aqui tomamos como objeto, algumas passagens são emblemáticas.

---

<sup>90</sup> Corrente filosófica de pensamento que vê, dentre todas as demais faculdades humanas, a razão como meio fundamental para alcançar todo conhecimento possível. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001).

<sup>91</sup> Quando a vontade individual se constitui como indispensável para as relações sociais (liberdade de pensamento e de opinião, liberdade de culto). (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001).

No prefácio do compêndio, assim escreveu José Soriano:

Se agora acrescentarmos que a última consequência lógica do racionalismo, ou da independência absoluta da razão, é o naturalismo, isto é, o sistema que exclui toda influência da ideia do sobrenatural na direção moral da humanidade, teremos que a luta de que nos fala o ilustre escritor se estabelece entre os que crêem na ordem sobrenatural e em sua influência no destino das sociedades e os que negam. (SOUZA, 1871, p. 4).

E continua,

Naturalismo e sobrenaturalismo, razão independente e fé humilde tais são portanto os termos da magna questão debatida na sociedade moderna, desde que ao grito da independência religiosa do século XVI, seguiu-se o da independência filosófica, escrevendo logo o patriarca da moderna filosofia, na primeira página de seu código 'a razão humana é por natureza independente'. Desde então um espírito maligno e inimigo das crenças da humanidade parece querer destruir todas as coisas estabelecidas, assim na ordem política, como na moral e intelectual. (SOUZA, 1871, p. 4-5).

Para José Soriano, havia consequências lastimáveis quando o racionalismo puro se mostrava como o guia para a civilização. Conforme destacou no compêndio, a falibilidade da razão humana é demonstrada a partir do momento que ela se diz orientar-se por si mesma e, automaticamente, anulando o auxílio da revelação divina.

Nesse caso, a revelação divina é transmitida de geração para geração mediante o sistema e organização da religião. Convém acrescentar que a religião a qual José Soriano se refere é a cristã sob a forma do catolicismo e seus dogmas. Assim, para esse credo, uma explicação das verdades reveladas tem a ver com momento da criação do homem, uma vez que este mesmo sujeito recebe do próprio Deus instruções, sejam elas de ordem intelectual ou moral.

Ao flertar com uma questão de mesma ordem, assim manifestou o seu posicionamento, explicando nas páginas do compêndio que

A religião salvou a civilização da barbaria, e criou as ciências das nações cristãs; só ela pode, pois nos conservar na civilização. A religião interessará sempre à inteligência e ao coração humano, porque tem com o homem inteiro, com suas faculdades intelectuais e sensíveis, com seus deveres, até com suas paixões, com o seu destino presente e futuro a mais íntima e universal relação. Só a ela compete dizer a última palavra sobre o princípio e o fim do homem, questão máxima da filosofia, assim como sobre os meios de atingir

aquele fim; e a filosofia que não quiser ser inimiga do homem, deve esforçar-se por conduzi-lo diretamente ao seu destino. (SOUZA, 1871, p. 14).

Há nesse posicionamento uma espécie de testemunho histórico, uma vez que serviu tanto de ensinamento como de argumento em prol da aceitação da tese tomista de que era preciso existir uma conciliação entre fé e razão. Para Lara (1988), essa demonstração de tradicionalismo remonta a formação ofertada na universidade belga de Louvain, instituição de onde José Soriano era egresso. O que nos parece, nesses posicionamentos, é que houve uma clara oposição ao cientificismo em prol da defesa da religião enquanto ciência. Nesse caso, embora a filosofia estivesse presente durante o processo de desenvolvimento de competências intelectuais, era serviço da religião guiar o indivíduo nas questões concernentes a inteligência (instrução) e ao coração (ações).

Como mencionamos no título desse item, havia no período que compreende a segunda metade do século XIX, uma paisagem tomista formada por intelectuais, fossem eles sacerdotes ou leigos, preocupados com a doutrina e os rumos que a igreja católica poderia tomar, face ao liberalismo que estava cada vez mais se institucionalizando. Diante disso, nos cabe fazer uma incursão considerando, principalmente, José Soriano e o seu compêndio, nesse cenário de disputas, onde ele se lança com todas as faces de um fervoroso militante, não porque era membro da igreja católica, mas por compreender que como intelectual, político e educador católico, tal conjuntura merecia a sua atenção e mobilização. Assim, o compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, ainda que seja uma produção que objetivou atender as normativas das instâncias imperiais no que diz respeito a educação dos jovens, foi, também, um vetor de propagação da fé católica numa perspectiva então conservadora. Não à toa, que ao findar as lições do compêndio, José Soriano faz uma declaração, onde sujeita a obra ao juízo indefectível da Santa Igreja Romana e a correção do Soberano Pontífice.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral* tenha sido nesta pesquisa, a fonte principal, nosso objeto de estudo foram os saberes nele contidos. Considerando a história que os circunda, nos foi nuclear questionar esses saberes, visto que veio dessa preocupação, inclusive, a origem do objetivo geral da pesquisa, que foi o de analisar os saberes filosóficos presentes no compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, de José Soriano de Souza. Além de apreender esses saberes, nos preocupamos em historicizar o cenário onde a obra circulou, bem como elaborar a trajetória de vida do seu autor. A concretização desses dois últimos momentos foi fundamental para que exercêssemos certa aproximação com o que estabelecemos como tese da investigação.

Isto posto, e distante de nos encontrarmos em repetição, achamos importante retomá-la, visto que umas das finalidades da investigação é tê-la confirmado ou não. Assim, a tese dessa pesquisa foi a de que, considerando a formação de José Soriano de Souza e o que se tinha como previsto para o ensino de filosofia daquela época, esse autor propôs um conjunto de saberes a serem ensinados, na forma do compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, contribuindo de tal forma para a conformação da cadeira de filosofia do Ginásio Pernambucano, Ademais, a obra pode ser vista com um fragmento da cultura material escolar inerente a referida instituição, e, além disso, também pode ser uma produção por meio da qual se almejou colaborar com um projeto de natureza católica, fosse no sentido intelectual, político, social, e o mais provável, educacional. Nesse caso, atendia as exigências das instâncias educacionais católicas simpáticas ao pensamento nele contido, com uma particularidade, qual seja: promovia doutrinas católicas (o governo da igreja, dogmas sobre cristo, a instituição do papado) em grande parte do conteúdo do compêndio e, com isso, salvaguardava a participação da igreja na educação daquele período.

Diante de tal questão, foi preciso exercermos a prática de aprofundamento da pesquisa, uma vez que certas problemáticas precisam passar do estado subjetivo para a forma de verificável. Neste caso, desde os aspectos considerados como meios de contextualização ou para situar o compêndio e o seu autor, até os assuntos que se referiam a própria análise do material, tivemos a preocupação de agirmos conforme essa norma, indiscutivelmente essencial durante o processo.

O nosso capítulo inicial teve como prioridade recuperar aspectos históricos inerentes a cidade do Recife e alguns de seus monumentos durante o século XIX, cidade naquele momento histórico importante centro econômico e político do nordeste brasileiro, bem como centro tradicional de formação católica e jurídica. O desvelar dessa historicidade serviu de base para a compreensão da circulação do compêndio, a sua recepção e a prática do autor. Como vimos, naquela cidade funcionava a Faculdade de Direito e o ingresso nesta era um dos objetivos dos alunos do ensino secundário. Porém, para que alcançasse, era preciso passar por um liceu ou ginásio onde, para os locais, existia o Ginásio Pernambucano, uma instituição que funcionava como preparatória para o ensino superior. Estavam prescritas no currículo da escola as matérias que eram consideradas obrigatórias para quando os alunos estivessem aptos a prestarem exame para ingressar na academia, e a filosofia estava entre elas.

Tal como relatado no capítulo, o Ginásio Pernambucano se tornou uma peça fundamental do circuito de poderes localizados na capital pernambucana naquela época. Isto porque, entre as finalidades daquela instituição, estava a missão de educar a mocidade local, formando, conseqüentemente, os futuros dirigentes do império. Para tanto, ela se valeu de todas as normativas oriundas das instâncias imperiais, sobretudo as da área de instrução pública, para concretizar esse objetivo a cada turma encaminhada as instituições de ensino superior, fosse do campo jurídico ou da saúde. Em tese, o ginásio pode ter sido primordial para a constituição de José Soriano de Souza enquanto professor e, de igual modo, autor, intelectual.

Dentro dessa perspectiva, havia o ginásio em pleno funcionamento a certo tempo, onde a matéria era ofertada, mas em determinado ano a cadeira de filosofia encontrava-se vaga, sendo que o seu preenchimento foi possível a partir de concurso institucional. Conforme exposto, José Soriano participou desse concurso e foi nomeado no lugar de Tobias Barreto, mesmo tendo ele contestado o resultado. No entanto, embora a instituição fosse tutelada pelo governo imperial, é preciso acrescentar que um outro poder se fazia presente e era representado pela pessoa que ocupava o cargo mais alto da escola: o de regedor. Para ocupar esse cargo, o requisito mínimo era que o postulante fosse sacerdote, visto que isso representava a participação direta do poder eclesiástico. Ao ocupar a posição, o sacerdote, além de representar a igreja naquela instituição, se constituía como o vetor de garantia do cumprimento de certos preceitos religiosos. A garantia de cumprimento desses dogmas começava pela observação da conduta dos professores. Neste caso, quanto

maior fosse a proximidade do candidato com a igreja, maiores seriam as suas chances de integrar o corpo docente do ginásio. Essa dinâmica pôde ser vista no concurso para a cadeira de filosofia do ginásio, onde José Soriano e Tobias Barreto foram contendores. A partir dali nascera o professor José Soriano de Souza, titular da cadeira de filosofia do Ginásio Pernambucano, sujeito que possuía os requisitos necessários para ensinar as lições ao mesmo tempo em que demonstrava ser um cidadão preocupado com as questões da igreja, uma característica estimada no interior da rede de sociabilidade na qual estava inserido

Embora a carreira docente de José Soriano tenha iniciado a partir daquele concurso, sua trajetória intelectual se desenhava permeada por outros acontecimentos. Dentre esses, sua produção escrita já despontava como algo a se considerar, pois fosse em periódicos locais ou obras científicas, ele já demarcava seu espaço no campo intelectual local, se deslocando a partir da mobilização de distintos assuntos. Embora apresentasse a característica polivalente na escrita, em algumas dessas ocasiões, o conteúdo de obras publicadas contrastou com a atividade por ele exercida. A percepção de tal dinâmica nos possibilitou problematizar suas experiências com as letras ante o cotidiano docente e obtivemos, diante disso, o que julgamos nomear de professor-autor.

Logo, mesmo sendo uma só pessoa, se encarregou de ensinar as lições consideradas básicas referentes a filosofia e, além disso, desenvolveu conteúdos que juntos formaram o material pedagógico da disciplina. Esse material ganhou um formato de livro, pois nas mãos do livreiro-editor foi submetido a um processo editorial e, conseqüentemente, publicado. Após essa última etapa, alguns frutos lhe foram oferecidos, como a adoção em instituições de ensino, sobretudo na que o próprio lecionava, um resultado ímpar daquele empreendimento.

O compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, resultado da posição transdiscursiva ocupada por seu autor, foi visto, ao longo desta pesquisa, como um material decorrente de uma construção intelectual engajado com um determinado projeto, sendo que tais características já são, em si, suficientes para que ele fosse tratado como um instrumento que congregava valores, saberes, doutrinas, ou seja, ultrapassava a condição de conjuntura de dados. Importa dizer, que a soma dessas questões faz vir à luz aquilo que foi apontado por Choppin (2002) como a complexidade do manual escolar, uma vez que, por conta desse aspecto particular, o material pode carregar distintas definições. A tomada de consciência da existência

dessas definições e o seu devido esclarecimento teve por princípio a noção de que a obra possuiu um fim exclusivamente escolar, fosse essa característica expressa pelo autor ou pelo editor. Um segundo momento em que foi possível fazer essa mesma incursão diz respeito à análise da configuração dos conteúdos apresentados, bem como se eles estavam adequados ao trabalho pedagógico da época que, entre outras normativas, exigia que os saberes a serem transmitidos por meio do compêndio fossem proporcionais à maturidade escolar dos alunos. Acerca disso, é preciso acrescentar que a forma aparente do compêndio demonstra proximidade com programa da disciplina de filosofia ofertada naquela época (ver anexo 5).

Assim, mesmo que tenhamos constatado alguns momentos de provável autonomia de quem o escreveu, é possível inferir que a sua elaboração teve como base documentos legais. Como vimos, em Choppin (2002), a presença dessas nuances ressalta a natureza dinâmica na qual o compêndio está inserido, pois dado a heterogeneidade dos seus destinatários, suas expectativas podem apresentar variações. Nesse caso, a função de instrumento de leitura e de possíveis usos são preponderantes para que o compêndio se constitua como um objeto histórico propício a ser pesquisado e, com isso, verificar possíveis usos que dele foram feitos, como foi o caso do compêndio de José Soriano.

Diante da possibilidade de colaborar com projetos institucionais, os saberes presentes no compêndio se tornaram vetores por meio dos quais se tentou conformar padrões de comportamentos essenciais à concretização da ordem que se almejava. Foi possível perceber essa peculiaridade quando inserimos a obra de José Soriano no contexto da questão religiosa, pois intrínseco a finalidade de oferecer aos jovens alunos daquela época um sistema de saberes organizado que pudesse assisti-los na vida escolar, estavam outras intencionalidades, em sua maioria de ordem religiosa. A presença desse compêndio em relações de poder, evidenciou que entre determinadas regras impostas pela administração vigente, salvaguardas por meio de decretos normativos ou órgãos fiscais, estavam determinadas finalidades, em sua maioria de ordem controladora. À medida que elas eram alcançadas, os complexos vínculos entre poderes, instituições e agentes, eram descortinados.

Medir e determiná-los se converte em uma tarefa de puro exercício historiográfico, pois quando na falta de documento que possibilitem a montagem de mosaico, precisamos apelar aos vestígios. Vestígios esses que podem confundir os olhos do historiador/pesquisador mais atento. Felizmente a história não nos ofereceu

essa pena, muito pelo contrário, nos foi tamanha generosa com os vestígios deixados por José Soriano e sua rede de sociabilidade, onde com os quais conseguimos evidenciar o vínculo estabelecido entre a igreja católica e José Soriano presente nas páginas do compêndio, mesmo que de forma implícita.

Como vimos, é possível inferir que o compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral* consiste em um objeto cultural, representação do projeto de um intelectual engajado que interferiu na cultura escolar inerente ao ginásio, com a finalidade de fazer com que os saberes ali ensinados, sobretudo por meio da matéria de filosofia, estabelecessem certa semelhança com o ideal de civilização formada com base nos valores racionais e morais da época. A ressalva a ser feita diz respeito ao fato de que a racionalidade esperada tivesse aproximação com a fé, no sentido de que não houvesse desprezo entre ambas, mas uma harmonia, e que a moralidade fosse cristã de seguimento católico. O compêndio aqui analisado ao mesmo tempo em que se constitui como uma obra onde se encontram os saberes exigidos para a boa formação dos jovens alunos, apresenta um repertório do conjunto de valores que se esperava do cidadão brasileiro católico no século XIX, considerando a então supremacia do catolicismo no Brasil de então.

Conforme as exigências sociais, políticas, religiosas e científicas passaram por transformações no decurso do século XIX, o entendimento do que deveria ser ensinado na matéria de filosofia também passou pelo mesmo processo. Houve intelectuais como, por exemplo, Silvio Romero, que se posicionou contra a filosofia continuar sendo uma matéria onde se aprendia sobre a alma e a moral. Pare ele, a partir do que era ensinado por meio da filosofia, o aluno aprenderia a se posicionar, por isso defendeu que, dos conteúdos ofertados naquela disciplina, ficasse apenas a retórica e que o restante fosse abolido. Outros, nesse caso José Soriano de Souza, como vimos, decidiu observar as exigências da cultura do período e reafirmar o perfil do ensino de filosofia praticado. Os vestígios do tradicionalismo desse autor foram verificados a partir das escolhas teóricas presentes na obra que foram preponderantes em meio ao desafio de compilar saberes inerentes a ciência filosófica e fazer com que eles servissem de material para a instrução pública. Convém afirmar, que em termos de atingir o seu máximo propósito, com o compêndio se buscou instruir mediante o ensino de lições concernentes a saberes especulativos e moralizar a partir do exercício de saberes práticos.

Diante do exposto, foi possível perceber, em muitos momentos do compêndio *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, certos apelos à moralidade, em termos de prática de valores morais e, de certo modo, à religiosidade que, ao que parece, encontrava-se em disputa face ao avanço científico na época de circulação da obra. Sendo isto, portanto, uma constante na mesma. Desse modo podemos afirmar, neste caso, que fosse pelo viés da filosofia, da família, do estado, bem como da cultura, tanto a moralidade como a religião foram apontadas como a solução para eventuais acertos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. O seminário de Olinda. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- AQUINO, Santo Tomás de. **O ente e a essência**. Covilhã: Lusosofia-press, 2008.
- AQUINO, Santo Tomás de. **Suma teológica**. 1936. Disponível em: <https://sumateologica.files.wordpress.com/2017/04/suma-teolc3b3gica.pdf> Acesso em: 2 out. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Persona, 1995.
- BARRETO, Tobias. **Depoimentos**. Aracaju: Secretaria da Educação e Cultura, 1978.
- BARRETO, Tobias. **Estudos de Filosofia** - parte I e II. Rio de Janeiro: Grijalbo, 1977.
- BARROSO FILHO, Geraldo. **Memórias escolares do Recife: o Ginásio Pernambucano nos anos 1950**. Recife: Editora Livro Rápido, 2008.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. Manuais escolares franceses no Imperial Colégio Pedro II (1856-1892). **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 26, p. 39-58, 2008.
- BENCOSTA, Marcus A. L.; CUNHA, Maria Iza Gerth da. Educação feminina católica e educação masculina protestante no Brasil do século XIX: fragmentos de uma história institucional e cultural. **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 11, n. 18, p. 25-43, 2008.
- BEVILAQUA, Clovis. **História da Faculdade de Direito de Recife**. Brasília: Conselho Federal de Cultura, 1977.
- BITTENCOURT, Circe M. F.. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BITTENCOURT, Circe M. F. Autores e editores de compêndios de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, 2004, p. 475-491.
- BLAKE Sacramento. **Diccionario bibliographico do Brasil**. 5. Vol. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1899.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- BORTOLI, Adriana de. **Uma análise dos livros de André Perez Y Marin: um momento da história da matemática escolar brasileira no início do século XX**. 146 f.

2016. Tese (Educação Matemática) - Program de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007b.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. Alice.; CATANI, Afrânio. (Orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007c.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. Alice.; CATANI, Afrânio. (Orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007d.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos das ciências sociais**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, Pierre. "A ilusão biográfica". In: AMADO, Janaína.; FERREIRA, Marieta de Moraes. (Orgs). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 183-191.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1992.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A. Lisboa: Difel, 1989.

BRAUNA, Diogo dos Santos. **O livro História do Brasil de Borges Hermida**: uma trajetória de edições e ensino de História (1942-1971). 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**. O imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador - conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Editora UNESP, 1998a.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998b.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidencia. **História da Educação**, Pelotas, v.13, n. 27, 2009, p. 9-75.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, 2004, p. 549-566.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, Pelotas, v. 6, n. 11, 2002, p. 5-24.

CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 13, n. 29-30, p. 209-229, 2001.

CHOPPIN, Alain. Los manuales escolares de ayer e hoy: el ejemplo de Francia. **Historia de la Educación**, v. 19, 2000, p. 13-37.

COSTA, Leila Barbosa. **Uma leitura sobre a geografia escolar de Hilton Sette Correia**. 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

COUER, M. L. Os liceus da cidade: o exemplo parisiense (1802-1914). **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 359-400, 2003.

DOLHNIKOFF, Miriam. **O pacto imperial**: origens do federalismo no Brasil do século XIX. São Paulo: Globo, 2005.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FERNANDES, Flávio Sátiro. **Augusto dos Anjos e a Escola do Recife**. João Pessoa: Secretaria da Educação e Cultura, 1984. Disponível em: <<https://www.escritas.org/pt/t/8348/augusto-dos-anjos-e-a-escola-do-recife>> Acesso em: 18 out. 2018.

FERRARO, Juliana Ricarte. **Entre textos e imagens**: o compêndio de história do Brasil de Borges Hermida (1962-1975). 241 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FERREIRA, Pinto. A Faculdade de Direito e a Escola do Recife. In. **Revista de informação legislativa**, v. 14, n. 55, p. 5-20, jul./set. 1977.

FERREIRA, Tania Maria Bessone da C. Comércio de livros: livreiros, livrarias e impressos. **Escritos**: Revista da Fundação Casa de Rui Barbsa, Rio de Janeiro, ano 5, n. 5, p. 41-52, 2011.

FERRONATO, C. de J. **Das avulsas ao Lyceu Provincial**: as primeiras configurações da instrução secundária na província da Parahyba do Norte (1836-1884). Aracaju: Editora Oficial do Estado e Sergipe – EDISE; Universidade Tiradentes, 2014.

FONSECA, Zureique Maria Goldstein Costa. **Gestão do Patrimônio Cultural da Faculdade de Direito do Recife (1980-2012)**. 123 f. 2013. Dissertação (Gestão

Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**: Estética – literatura e pintura, música e cinema. Vol. III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, v. 32, n. 01, 2007.

FRANCA, Rubem. **Monumentos do Recife**: revistas e prédios, páginas, placas e inscrições históricas do Recife. Recife: Governo do Estado de Pernambuco, Secretaria de Educação e Cultura, 1977.

GALLY, Christianne de Menezes. **Construção e circulação das gramáticas de Língua Portuguesa no Brasil no século XIX**: o Tratado de Língua Vernácula de Brício Cardoso. 2013. 246 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GOUVÊA, Maria de Fátima S. **O império das províncias**: Rio de Janeiro, 1822-1889. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; FAPERJ, 2008.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: T. A. Queiroz, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1985.

HUME, David. **Tratado da natureza humana**: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

JAPIASSÚ, Hilton.; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KOSTER, Henry. **Viagens ao nordeste do Brasil “Travels in Brazil”**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

LAJOLO, Marisa.; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

MACIEL, Francisca I. P. Ler, escrever e contar...A história da alfabetização em Minas Gerais. In: PERES, Eliane.; TAMBARA, Eleomar. (Orgs). **Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)**. Pelotas: Seiva, 2003.

MAGALHÃES, Justino P. de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista (SP): Editora Universitária São Francisco, 2004.

MALEVAL, Isadora Tavares. **Histórias do Brasil para a mocidade**: os epítomes de José Pedro Xavier Pinheiro e Caetano Lopes de Moura (1850 -1870). 2010.

Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MANOEL, Ivan A. O início da educação católica feminina no Brasil (1859-1919): os colégios das “freiras francesas”. **Páginas de Educación**, Montevideo, v. 5, n. 1, p. 115-134, 2012.

MARCONDES, Renato Leite. **Desigualdades regionais brasileiras: comércio marítimo e posse de cativos na década de 1870**. 2005. 269 f. Tese (Livre-docência) – Departamento de Economia da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

MÁSCULO, José Cássio. **A coleção Sérgio Buarque de Holanda: livros didáticos e ensino de história**. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MASSIMI, Mariana. O ensino da Psicologia no século XIX na cidade de São Paulo. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 3, p. 26-39, 1993a.

MASSIMI, Mariana. O ensino da Psicologia no século XIX na cidade do Rio de Janeiro. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 64-80, 1993b.

MEDEIROS, Rodrigo Dantas de. **Dom Vital: A Questão Religiosa e a Crise Político Institucional no Segundo Reinado**. 2020. 268 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2020.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as Províncias**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MONDOLFO, Rodolfo. **Problemas de cultura y de educación**. Buenos Aires: Librería Hachette S. A., 1937.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17 (9), p. 240-264, 2007.

MONTENEGRO, Olívio. **Memórias do Ginásio pernambucano**. Recife: Assembleia Legislativa de Pernambuco, 1979.

MORA, Arnoldo. La filosofía Cristiana. In. Dussel, E.; Mendieta, E.; Bohórquez, C. (orgs). **El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos**. México: Siglo XXI – Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos em América Latina y Caribe, 2009.

MOREIRA, Nayara Jane Souza. **Continuidade(s) e ruptura(s) nos livros didáticos "A conquista da matemática"**: como ensinar a partir de orientações metodológicas da educação matemática (1982-2009). 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

MOREIRA, Kênia Hilda. **O ensino de história do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos**: análise historiográfica e didático-pedagógica. 2011. 234 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.

MOREIRA, Keila Cruz. **Padro Miguelinho**: o intelectual, o professor, o revolucionário – vozes que se fazem ouvir. 149 f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo/1876-1964). São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, Mons. Severino Leite. **O seminário de Olinda e seu fundador o Bispo Azeredo Coutinho**. Recife: FUNDARPE, 1985.

OLIVEIRA, José Luiz de. Tristão de Athayde: O conceito tomasiano de sindérese na fundamentação dos direitos humanos. *Revista Estudos Filosóficos*, n. 14, p. 117-129, 2015.

OLIVEIRA, Alyne Renata de. **As Atividades de redação em livros didáticos (1955-1973) de Theobaldo Miranda Santos**. 2011. f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2011.

OLIVEIRA, Ana Paula Silva de. **Livros de viagem**: relatos de estrangeiros sobre as províncias do norte e a zona de contato. 240 f. 2006. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

PEREIRA, Elaine A. T. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 – 356, 2015.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2012.

PINTO JUNIOR, Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil**: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951). 2010. 260 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010.

PRADO JUNIOR, Bento. Cruz Costa e a história das idéias no Brasil. In. MORAES, Reginaldo; ANTUNES, Ricardo; FERRANTE, Vera B. **Inteligência brasileira**. São Paulo: Editora brasiliense S.A., 1986.

RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos. **Ensino de História e identidade**: currículo e livro didático de história de Joaquim Silva. 269 f. 2015. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

RIBEIRO JÚNIOR, José. **Pernambuco no Comércio Luso-Brasileiro da transição (1780-1826)**. 1980. 332 f. Tese (Livre-docência) - Universidade Estadual Paulista, Assis, 1980.

RODRIGUES, Elvis Hahn. **Entre as raças e o território: os projetos de nação na história do Brasil de João Ribeiro**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

RODRIGUES, Luiz F. M. A escolástica barroca jesuítica no ensino da Filosofia no Brasil Colonial. In. TROISI MELEAN, J. C.; AMANTINO, M. **Jesuitas en Argentina y Brasil: presencia a través del tiempo**. Buenos Aires: TeseoPress, 2018.

ROMERO, Sílvio. **A philosophia no Brasil: ensaio crítico**. Porto Alegre: Typographia da Deutsche Zeitung, 1878.

SAMPAIO, Joana Jakeline de Alcantara. **O conceito de território nos livros didáticos de geografia do ensino médio do autor Melhem Adas (1970 a 1990)**. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SANTANA, Luciana Justino de Almeida Silva de. **Acesso e imaginário social no Ginásio pernambucano na década de 1980**. 117 f. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SANTOS, Anderson. **RACIOCINAR COM RECTIDÃO: as lições do compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral de José Soriano de Souza (1871)**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tiradentes, Aracaju, 2016.

SANTOS, Marcus Everson. **“Para instruir o espírito e melhorar o coração”**: compêndios escolares de filosofia racional e moral em Sergipe no século XIX. 2013. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2013.

SANTOS, Silvia Carolina Andrade. **A escrita histórica para crianças: a experiência de João Ribeiro (1900/1912)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2011.

SANTOS, Alexsandro do Nascimento. **Pátria, nação, povo brasileiro na produção didática de Manoel Bomfim e Olavo Bilac**: Livro de Leitura (1899) e Atravez do Brasil (1910). 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Jilyane Rouse Pauferro da. **A geografia de Alagoas, por Ivan Fernandes Lima, de 1965**. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA FILHO, Vidomar. **A série didática Fontes: autoria e ato ético**. 443 f. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2013.

SCHMITT, Frederick F.; LAHROODI, Reza. The epistemic value of curiosity. **Educational Theory**, v. 58, n. 2, 2008.

SETTE, Mario. **Arruar História pitoresca do Recife antigo**. Rio de Janeiro: Livraria-Editora da casa do estudante do Brasil, 1949.

SETTON, Maria da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.20, p. 60-70, 2002.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

SOARES, Sebastião Ferreira. **Notas estatísticas sobre a produção agrícola e carestia dos gêneros alimentícios no Império do Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1977.

STOLS, Eddy. Les étudiants brésiliens en Belgique (1817 - 1914). **Revista de História**, São Paulo, n. 100, p. 653-692, 1974.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

VIDAL, Diana Gonçalves. História da Educação como Arqueologia: cultura material escolar e escolarização. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 251-272, 2017.

VIÑAO FRAGO, A. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18, 2008, p. 173-215.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

## Fontes

APEJE/PE, Arquivo Público Estadual Jordão Emereciano. Regimento Interno do Ginásio Pernambucano de 1876. Regulamentos do Império e do Governo da Província/Estado de Pernambuco. Caixa 1 (1852-1922).

BRASIL. Lei de 11 De Agosto de 1827. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1827. Rio de Janeiro, RJ, 11 ago. 1827. Disponível em: <  
[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38401-11-agosto-1827-566698-publicacaooriginal-90225-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38401-11-agosto-1827-566698-publicacaooriginal-90225-pl.html)> Acesso em: 28 out. 2018.

REVISTA MENSAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE PERNAMBUCO. Redigida por professores e outros homens de letras sob a direção do Dr. João José Pinto Junior. Recife: Typhographia Universal, 1872. Disponível em: <<http://200.238.101.22/docreader/docreader.aspx?bib=SECXIX>> Acesso em: 19 out. 2018.

## **ANEXOS**

**ANEXO 1 - Teses que tiveram como fonte compêndios escolares (2008 a 2016) disponíveis no BDTD e nos catálogos do Centro Manes**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Programa</b>	<b>Instituição</b>
Adriana de Bortoli	Uma análise dos livros de André Perez Y Marin: um momento da história da matemática escolar brasileira no início do século XX	2016	Doutorado em Educação Matemática	UNESP
Halferd Carlos Ribeiro Júnior	Ensino de História e identidade: currículo e livro didático de história de Joaquim Silva	2015	Doutorado em Educação	UNICAMP
Vidomar Silva Filho	A série didática Fontes: autoria e ato ético	2013	Doutorado em Linguística	UFSC
Juliana Ricarte Ferraro	Entre textos e imagens: o compêndio de história do Brasil de Borges Hermida (1962-1975)	2013	Doutorado em Educação	USP
Christianne de Menezes Gally	Construção e circulação das gramáticas de Língua Portuguesa no Brasil no século XIX: o Tratado de Língua Vernácula de Brício Cardoso	2013	Doutorado em Língua Portuguesa	PUC-SP
Kênia Hilda Moreira	O ensino de história do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica	2011	Doutorado em Educação Escolar	UNESP
Arnaldo Pinto Junior	Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951)	2010	Doutorado em Educação	UNICAMP
José Cássio Másculo	A coleção Sérgio Buarque de Hollanda: livros didáticos e ensino de história	2008	Doutorado em Educação: História, Política Sociedade	PUC-SP

**ANEXO 2 – Dissertações que tiveram como fonte compêndios escolares (2011-2015) disponíveis no BDTD e nos catálogos do Centro Manes**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Programa</b>	<b>Instituição</b>
Anderson Santos	“RACIOCINAR COM RECTIDÃO”: as lições do compêndio Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral de José Soriano de Souza (1871)	2016	Mestrado em Educação	UNIT
Jilyane Rouse Pauferro da Silva	A geografia de Alagoas, por Ivan Fernandes Lima, de 1965	2015	Mestrado em Geografia	UFPB
Nayara Jane Souza Moreira	Continuidade(s) e ruptura(s) nos livros didáticos "A conquista da matemática": como ensinar a partir de orientações metodológicas da educação matemática (1982-2009)	2013	Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática	UFS
Diogo dos Santos Brauna	O livro História do Brasil de Borges Hermida: uma trajetória de edições e ensino de História (1942-1971)	2013	Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade	PUC-SP
Marcus Éverson Santos	Para instruir o espírito e melhorar o coração": compêndios escolares de filosofia racional e moral em Sergipe no século XIX	2013	Mestrado em Educação	UFS
Joana Jakeline de Alcantar Sampaio	O conceito de território nos livros didáticos de geografia do ensino médio do autor Melhem Adas (1970 a 1990)	2012	Mestrado em Geografia	UFPB
Alyne Renata de Oliveira	As Atividades de redação em livros didáticos (1955-1973) de Theobaldo Miranda Santos	2011	Mestrado em Linguística	UFSC
Silvia Carolina Andrade Santos	A escrita histórica para crianças: a experiência de João Ribeiro (1900/1912)	2011	Mestrado em Educação	UFS
Elvis Hahn Rodrigues	Entre as raças e o território: os projetos de nação na história do Brasil de João Ribeiro	2011	Mestrado em Educação	UFJF
Leila Barbosa Costa	Uma leitura sobre a geografia escolar de Hilton Sette Correia	2010	Mestrado em Geografia	UFPB
Isadora Tavares Maleval	Histórias do Brasil para a mocidade: os epítomes de José Pedro Xavier Pinheiro e Caetano Lopes de Moura (1850 -1870)	2010	Mestrado em História	UERJ
Alexsandro do Nascimento Santos	Pátria, nação, povo brasileiro na produção didática de Manoel Bomfim e Olavo Bilac: Livro de Leitura (1899) e Atravez do Brasil (1910)	2010	Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade	PUC-SP



**ANEXO 4 – Sumária do Compêndio de Philosophia ordenado segundo os princípios e methodo do doutor Angelico S. Thomaz de Aquino**

INDICE DAS MATERIAS	
INTRODUCCÃO . . . . .	1
<b>PROLEGOMENOS DE LOGICA</b>	
<i>Primeira parte.</i> — Dos termos . . . . .	2
Capitulo I. Definição e divisão dos termos. . . . .	»
Cap. II. Do nome, do verbo e da oração. . . . .	6
<i>Segunda parte.</i> — Da proposição . . . . .	7
Capitulo I. Definição da proposição. . . . .	»
Cap. II. Da proposição quanto á sua materia . . . . .	8
Cap. III. Da proposição quanto á sua fórma . . . . .	9
Cap. IV. Da proposição quanto á sua quantidade . . . . .	10
Cap. V. Da proposição quanto á sua qualidade. . . . .	11
Cap. VI. Da proposição simples e composta . . . . .	»
Cap. VII. Da proposição incidente e exponivel . . . . .	13
Cap. VIII. Das propriedades da proposição. . . . .	14
Cap. IX. Da appellação . . . . .	17
Cap. X. Da ampliação, restricção e alienação . . . . .	18
Cap. XI. Da opposição das proposições . . . . .	19
Cap. XII. Da equipollencia e conversão das proposições. . . . .	20
<i>Terceira parte.</i> — Do raciocinio e outros modos de saber . . . . .	23
Capitulo I. Da definição . . . . .	»
Cap. II. Da divisão . . . . .	26
Cap. III. Do raciocinio. . . . .	27
Cap. IV. Das differentes especies de raciocinios . . . . .	28
Cap. V. Da divisão do syllogismo. . . . .	31
Cap. VI. Das leis geraes do raciocinio. . . . .	34
Cap. VII. Das figuras do syllogismo. . . . .	35
Cap. VIII. Dos modos do syllogismo . . . . .	»

## PRIMEIRA PARTE — LOGICA

QUESTÃO I. Da philosophia em geral . . . . .	39
Artigo 1. A philosophia existe? . . . . .	»
Art. 2. É boa a divisão da philosophia em logica, metaphysica e ethica? . . . . .	42
Art. 3. Todas as partes da philosophia têm a certeza das mathematicas? . . . . .	44
Art. 4. A philosophia é util? . . . . .	47
Art. 5. É util ao estudante de philosophia divagar por todas as escholas? . . . . .	50
QUESTÃO II. Da logica em geral. . . . .	55
Artigo 1. Além da logica natural existe a artificial? . . . . .	56
Art. 2. A logica é necessaria para se obterem as outras sciencias? . . . . .	57
Art. 3. Qual é o objecto da logica? . . . . .	60
Art. 4. Deve dividir-se a logica segundo a diversidade dos actos da razão? . . . . .	62
Art. 5. A logica é uma sciencia? . . . . .	65
<b>Primeira secção. — DA PRIMEIRA OPERAÇÃO DO ENTENDIMENTO</b>	
QUESTÃO III. Da natureza da percepção. . . . .	69
Artigo 1. A percepção consiste na impressão dos órgãos sensitivos? . . . . .	»
Art. 2. As particulas da materia podem ser dispostas de modo que se tornem capazes de pensar? . . . . .	73
Art. 3. A percepção é distincta da sensação? . . . . .	76
Art. 4. A percepção é acção ou paixão? . . . . .	86
QUESTÃO IV. Da existencia e distincção das ideias . . . . .	88
Artigo 1. Existem ideias? . . . . .	89
Art. 2. As ideias intellectuaes distinguem-se das percepções? . . . . .	93
Art. 3. A ideia impressa é distincta da expressa? . . . . .	95
QUESTÃO V. Da origem das ideias. . . . .	96
Artigo 1. As ideias intellectuaes são modificações da materia? . . . . .	97
Art. 2. As ideias são fórmulas separadas? . . . . .	99
Art. 3. As ideias intellectuaes são innatas? . . . . .	102
Art. 4. A ideia de Deus é innata? . . . . .	109

Art. 5. Conhecemos todas as cousas em Deus? . . . . .	146
Art. 6. Pela doutrina de S. Thomaz explica-se bem a origem das ideias? . . . . .	121
QUESTÃO VI. Da universalidade das ideias em geral. . . . .	130
Art. 1. Além das palavras e ideias ha naturezas universaes que lhes correspondam? . . . . .	131
Art. 2. Os universaes formam-se por abstracção? . . . . .	133
Art. 3. Os universaes são perpetuos? . . . . .	137
QUESTÃO VII. Dos universaes em particular . . . . .	139
Artigo unico. Explicação dos cinco universaes. . . . .	»
QUESTÃO VIII. Das ideias simples e compostas . . . . .	144
Artigo 1. Os modernos explicam bem a simplicidade e composição das ideias? . . . . .	142
Art. 2. S. Thomaz explica bem a simplicidade e composição das ideias? . . . . .	144
Art. 3. As ideias associadas são diferentes das compostas? . . . . .	146
QUESTÃO IX. Das ideias completas e incompletas . . . . .	148
Artigo 1. As ideias dos accidentes ou dos modos são completas? . . . . .	»
Art. 2. As ideias do substancias são completas? . . . . .	149
QUESTÃO X. Das series das ideias ou das categorias. . . . .	151
Artigo unico. Explicação das dez categorias . . . . .	»
QUESTÃO XI. Das ideias claras e obscuras, distinctas e confusas	157
Artigo 1. Toda ideia clara é tambem distincta? . . . . .	»
Art. 2. Quaes as causas da obscuridade e confusão das ideias?	159
Art. 3. Ha meios de remediar a confusão e obscuridade das ideias? . . . . .	162
QUESTÃO XII. Da verdade e falsidade das ideias. Tres especies de verdade. . . . .	163
Artigo 1. No entendimento que percebe simplesmente pôde haver verdade ou falsidade? . . . . .	164
Art. 2. Nos sentidos pôde haver verdade ou erro? . . . . .	167
QUESTÃO XIII. Dos signaes das ideias ou das palavras. . . . .	169
Artigo 1. A significação dos termos é natural? . . . . .	»
Art. 2. As palavras téem significação perfeita? . . . . .	171

Art. 3. Quaes as causas da imperfeição das palavras? . . . . .	172
Art. 4. Ha meios de remediar a imperfeição das palavras? . . . . .	173
Art. 5. A significação das palavras deve ser tomada no sentido que commummente lhe dão os homens? . . . . .	174
Art. 6. Podem-se determinar os abusos das palavras? . . . . .	175
Art. 7. Ha remedios contra o abuso das palavras? . . . . .	176

**Segunda secção.** — DA SEGUNDA OPERAÇÃO DO ENTENDIMENTO

QUESTÃO XIV. Da natureza do juizo. . . . .	177
Artigo 1. O juizo é acto do entendimento? . . . . .	178
Art. 2. O juizo é acto simples do entendimento? . . . . .	180
QUESTÃO XV. Dos erros do juizo . . . . .	181
Artigo 1. Os erros do juizo podem nascer dos sentidos? . . . . .	182
Art. 2. Os erros do juizo provém do entendimento? . . . . .	»
Art. 3. Os erros do juizo provém da vontade? . . . . .	185
Art. 4. Os erros do juizo podem provir de causas externas? . . . . .	186
QUESTÃO XVI. Dos meios de remediar os erros do juizo. . . . .	187
Artigo 1. A duvida universal póde remediar os erros do juizo? . . . . .	188
Art. 2. Ha algum meio para remediar os erros do juizo? . . . . .	190
QUESTÃO XVII. Do criterio da verdade. . . . .	191
Artigo 1. Nas materias de fé a razão humana é legitimo cri- terio? . . . . .	192
Art. 2. Nas cousas sensiveis os sentidos são legitimo criterio? . . . . .	194
Art. 3. A evidencia e clareza são legitimo criterio das cousas intelligiveis? . . . . .	195
Art. 4. A autoridade humana póde ser criterio da verdade? . . . . .	197

**Terceira secção.** — DA TERCEIRA OPERAÇÃO DO ENTENDIMENTO

QUESTÃO XVIII. Do raciocinio em geral . . . . .	199
Artigo 1. Raciocinar só é proprio do entendimento humano? . . . . .	»
Art. 2. É util raciocinar por syllogismo? . . . . .	200
Art. 3. De premissas verdadeiras póde-se inferir conclusão falsa, ou de premissas falsas conclusão verdadeira? . . . . .	202
Art. 4. O entendimento que assente ás premissas é necessa- riamente obrigado a assentir á conclusão? . . . . .	204
QUESTÃO XIX. Da demonstração . . . . .	206
Artigo 1. Ha verdadeiras demonstrações? . . . . .	»

Art. 2. Como se divide a demonstração? . . . . .	208
QUESTÃO XX. Da probabilidade, da opinião e da fé . . . . .	209
Artigo 1. Deve-se julgar da probabilidade pelo peso das razões? . . . . .	209
Art. 2. A opinião é compatível com a sciencia? . . . . .	211
Art. 3. A fé é compatível com a sciencia? . . . . .	214
QUESTÃO XXI. Do syllogismo sophistico. . . . .	216
Artigo unico. Quando se dão os sophismas na dicção e fóra desta? . . . . .	218
QUESTÃO ULTIMA. Do methodo . . . . .	220
Artigo unico. Nas sciencias devemos usar do methodo analytico ou do synthetico? . . . . .	221

### SEGUNDA PARTE — METAPHYSICA

QUESTÃO I. Da metaphysica em geral . . . . .	224
Artigo 1. A metaphysica é uma sciencia? . . . . .	225
Art. 2. O objecto da metaphysica é a noção do ente? . . . . .	226

#### Primeira secção — DA ONTOLOGIA

QUESTÃO II. Do principio de demonstração. . . . .	228
Artigo unico. Ha algum primeiro principio ontologico de demonstração? . . . . .	228
QUESTÃO III. Dos principios de composição do ente. . . . .	233
Artigo I. Todo ente é composto de potencia e acto? . . . . .	233
Art. 2. As essencias das cousas são immutaveis? . . . . .	235
Art. 3. Conhecemos as essencias das cousas? . . . . .	238
Art. 4. A essencia distingue-se da existencia? . . . . .	241
Art. 5. A essencia ou natureza distingue-se da subsistencia? . . . . .	242
QUESTÃO IV. Dos principios de causalidade do ente, ou das causas, e principalmente da causa efficiente. . . . .	246
Artigo 1. Ha uma causa primeira efficiente? . . . . .	247
Art. 2. Além da causa primeira existem causas segundas realmente efficientes? . . . . .	248
QUESTÃO V. Das causas finaes . . . . .	252
Artigo 1. Todo o agente obra por causa de um fim? . . . . .	253
Art. 2. Todo o agente obra por causa de um bem? . . . . .	258

QUESTÃO VI. Da divisão do ente, e primeiramente do possível e impossível . . . . .	263
Artigo 1. Ha entes possíveis que não existiram, não existem nem existirão? . . . . .	
Art. 2. A possibilidade das cousas deriva da omnipotência divina? . . . . .	263
QUESTÃO VII. Dos entes actuaes e futuros. . . . .	266
Artigo 1. Deve admitir-se o principio da razão sufficiente da existencia das cousas? . . . . .	»
Art. 2. A futurição das cousas depende do decreto livre de Deus? . . . . .	267
QUESTÃO VIII. Dos entes necessarios e contingentes . . . . .	270
Artigo 1. Ha entes contingentes, ou tudo se opera por fatal necessidade? . . . . .	271
Art. 2. Póde haver nas cousas creadas necessidade absoluta? . . . . .	273
Art. 3. A razão sufficiente da existencia das cousas contin- gentes e necessarias é afinal a vontade de Deus? . . . . .	275
QUESTÃO IX. Do ente creado e increado . . . . .	278
Artigo 1. Ha criação ou as cousas são produzidas do nada? . . . . .	»
Art. 2. Crear só é proprio de Deus? . . . . .	281
Art. 3. Póde uma creatura ser reduzida ao nada? . . . . .	283
QUESTÃO X. Do ente infinito e finito . . . . .	285
Artigo 1. Ha realmente um ente infinito por essencia? . . . . .	»
Art. 2. Póde uma creatura ser infinita por essencia? . . . . .	288
QUESTÃO XI. Do ente substancial e accidental . . . . .	290
Artigo 1. Substancia é o ente que existe por si? . . . . .	»
Art. 2. Os accidentes distinguem-se realmente da substancia? . . . . .	295
QUESTÃO XII. Do ente simples e composto. . . . .	302
Artigo unico. Ha alguma substancia inteiramente simples? . . . . .	»
QUESTÃO XIII. Do ente absoluto e relativo . . . . .	305
Artigo unico. Ha relação real intrinseca ás cousas? . . . . .	306
QUESTÃO XIV. Do ente de razão . . . . .	310
Artigo unico. Existem entes de razão? . . . . .	»

QUESTÃO XV. Das propriedades do ente, e primeiramente da unidade . . . . .	311
Artigo 1. Qual é o principio de individuação? . . . . .	312
Art. 2. D'onde procede a identidade e diversidade pessoal? . . . . .	317
QUESTÃO XVI. Da verdade e da falsidade . . . . .	319
Artigo 1. A verdade existe só no entendimento ou tambem nas cousas? . . . . .	320
Art. 2. Só ha uma verdade, segundo a qual todas as cousas são verdadeiras? . . . . .	322
Art. 3. A verdade é immutavel? . . . . .	323
Art. 4. Ha falsidade nas cousas, ou ha cousas objectivamente falsas? . . . . .	325
QUESTÃO XVII. Do perfeito, do bem e do mal. . . . .	327
Artigo 1. A perfeição dos entes procede de seu fim? . . . . .	328
Art. 2. O bem é aquillo que todos appetecem? . . . . .	331
Art. 3. Póde-se determinar a primeira origem do mal? . . . . .	334

**Segunda secção. — DA PSYCHOLOGIA**

QUESTÃO XVIII. Da natureza d'alma humana. . . . .	343
Artigo 1. A alma humana é espirital e incorporea? . . . . .	»
Art. 2. A alma humana é incorruptivel e immortal? . . . . .	348
Art. 3. A alma humana é uma parte da substancia de Deus? . . . . .	353
Art. 4. A essencia d'alma consiste no pensamento, e este é pe- renne? . . . . .	356
QUESTÃO XIX. Da unidade d'alma. . . . .	360
Artigo 1. Só ha uma alma intellectiva para todos os homens? . . . . .	»
Art. 2. Em cada homem ha mais de uma alma? . . . . .	362
Art. 3. As almas intellectivas differem dos anjos, e entre si tambem sãc de especie differente? . . . . .	366
QUESTÃO XX. Da origem d'alma intellectiva. . . . .	368
Artigo unico. A alma intellectiva é transmittida por via da geração? . . . . .	369
QUESTÃO XXI. Da união d'alma com o corpo. . . . .	371
Artigo 1. A alma é verdadeira fôrma do corpo humano? . . . . .	372
Art. 2. A alma tem séde determinada em alguma parte do corpo? . . . . .	375

QUESTÃO XXII. Da communicacão d'alma com o corpo . . . . .	380
Artigo 1. Pelo systema das causas occasionaes explica-se bem o commercio d'alma com o corpo? . . . . .	
Art. 2. O systema da harmonia preestabelecida explica o commercio d'alma com o corpo? . . . . .	383
Art. 3. Póde-se admittir o influxo physico d'alma sobre o corpo e do corpo sobre a alma? . . . . .	389
QUESTÃO XXIII. Das potencias d'alma . . . . .	392
Artigo 1. A essencia d'alma distingue-se de suas faculdades? . . . . .	393
Art. 2. As potencias d'alma distinguem-se por seus actos e objectos? . . . . .	395
Art. 3. As faculdades d'alma dimanam de sua essencia? . . . . .	398
Art. 4. Existem muitas potencias n'alma? . . . . .	400
Art. 5. A vontade obra com liberdade ou por necessidade? . . . . .	405

**Terceira secção. — DA THEOLOGIA NATURAL**

QUESTÃO XXIV. Da existencia de Deus. . . . .	418
Artigo unico. Existe Deus? . . . . .	419
QUESTÃO XXV. Da essencia e unidade de Deus . . . . .	426
Artigo 1. A essencia de Deus consiste em ter elle o ser de si mesmo? . . . . .	427
Art. 2. Só existe um Deus? . . . . .	429
QUESTÃO XXVI. Dos attributos divinos. . . . .	432
Artigo unico. Em Deus ha attributos? . . . . .	»
QUESTÃO XXVII. Da divina Providencia . . . . .	440
Artigo unico. Em Deus ha providencia? . . . . .	441
QUESTÃO XXVIII. Do concurso de Deus na existencia e operações das creaturas. . . . .	446
Artigo 1. Deus conserva o ser ou a existencia a todas as causas? . . . . .	447
Art. 2. Deus opera simultanea e immediatamente com as causas creadas todos os effeitos que estas produzem? . . . . .	450
Art. 3. Deus remove physicamente as causas creadas a obra-rem? . . . . .	453
QUESTÃO ULTIMA. Dos milagres . . . . .	461

Art. 1. Podem haver verdadeiros milagres? . . . . .	461
Art. 2. Só Deus pôde fazer milagres? . . . . .	470

### TERCEIRA PARTE — ETHICA OU PHILOSOPHIA MORAL

PROLOGO. Definição, diferenças e divisão da ethica. . . . .	472
---	-----

<b>Primeira secção.</b> — DAS ACCÕES E DEVERES DO HOMEM CONSIDERADO COMO INDIVIDUO. . . . .	476
--	-----

QUESTÃO I. Da felicidade do homem. . . . .	477
--	-----

Artigo 1. A verdadeira felicidade do homem consiste em alguma coisa creada? . . . . .	»
Art. 2. O homem pôde ser feliz nesta vida? . . . . .	483

QUESTÃO II. Da moralidade dos actos humanos. . . . .	486
--	-----

Artigo 1. A moralidade depende do conhecimento de Deus? . . . . .	»
Art. 2. Existe no homem um instincto ou sentido moral? . . . . .	492
Art. 3. A diferença das acções moraes depende das instituições e leis humanas? . . . . .	496

Art. 4. Toda a moralidade das acções depende da vontade de Deus e da lei positiva? . . . . .	500
--	-----

Art. 5. A moralidade das acções humanas consiste na imputabilidade? . . . . .	505
---	-----

Art. 6. A moralidade formal das acções humanas procede de seus objectos? . . . . .	507
--	-----

Art. 7. Existem acções moraes indifferentes? . . . . .	510
--	-----

QUESTÃO III. Da lei natural. . . . .	512
--------------------------------------	-----

Artigo 1. Existe uma lei natural? . . . . .	513
---	-----

Art. 2. Existe um primeiro principio de lei natural? . . . . .	522
--	-----

Art. 3. A lei natural é uma e a mesma para todos os homens? . . . . .	527
---	-----

Art. 4. A lei natural é immutavel? . . . . .	528
--	-----

Art. 5. Póde-se ignorar invencivelmente a lei natural? . . . . .	532
--	-----

QUESTÃO IV. Dos deveres em geral . . . . .	536
--	-----

Artigo 1. Os deveres derivam só da honestidade, ou tambem do prazer e utilidade? . . . . .	537
--	-----

Art. 2. Os deveres derivados da honestidade são actos de virtude? . . . . .	540
---	-----

Das virtudes moraes. . . . .	»
------------------------------	---

Da prudencia, suas partes e vicios oppostos . . . . .	541
---	-----

Da justiça, suas partes e vícios oppostos. . . . .	545
Da fortaleza, seus actos, virtudes annexas e vícios oppostos . . . . .	551
Da temperança, suas partes, especies, virtudes annexas e vícios oppostos . . . . .	553
Das virtudes theologaes, seus actos e vícios oppostos	557
Art. 2. Os deveres para serem actos de virtude devem ser isentos de toda paixão? . . . . .	566
Da natureza e divisão das paixões. . . . .	»
Do amor e do odio, suas causas, effeitos e remedios	569
Do desejo e da aversão. . . . .	574
Da alegria e da deleitação. . . . .	576
Da dôr e da tristeza. . . . .	579
Da esperança e da desesperação . . . . .	581
Do temor e da audacia. . . . .	582
Da ira ou colera. . . . .	585
QUESTÃO V. Dos deveres do homem em particular, e primeiramente de seus deveres para com Deus. . . . .	589
Artigo 1. Por direito natural somos obrigados a render a Deus culto interno e externo? . . . . .	590
Art. 2. Além da religião natural é necessaria ao homem a revelada? . . . . .	596
QUESTÃO VI. Dos deveres do homem para comsigo . . . . .	600
Artigo 1. O amor proprio é de lei natural? . . . . .	601
Art. 2. O suicidio e a mutilação do corpo podem alguma vez ser permittidos? . . . . .	603
Art. 3. O homem deve aperfeioar-se? . . . . .	608
Art. 4. É licito matar ao aggressor da vida, honra, pudor e bens da fortuna? . . . . .	610
<b>Segunda secção. — DAS ACCÕES E DEVERES DO HOMEM CONSIDERADO COMO MEMBRO DA SOCIEDADE DOMESTICA</b>	
QUESTÃO VII. Dos deveres do homem para com os outros em geral. . . . .	614
Artigo 1. É licito mentir alguma vez? . . . . .	615
Art. 2. Amar ao inimigo é preceito de direito natural? . . . . .	621
Art. 3. A usura moderada é prohibida por direito natural? . . . . .	623
QUESTÃO VIII. Do casamento. . . . .	629

Artigo 1. O casamento é naturalmente indissolúvel? . . . . .	630
Art. 2. A polygamia ou pluralidade simultanea de mulheres é contraria ao direito natural? . . . . .	637
Art. 3. A polyandria ou a união de uma mulher com muitos homens é contraria ao direito natural? . . . . .	640
Art. 4. Quaes são os deveres mutuos dos conjuges? . . . . .	641
QUESTÃO IX. Dos deveres mutuos dos pais e dos filhos . . . . .	642
Artigo 1. O patrio poder provém da geração, e compete ao pai e a mãe? . . . . .	»
Art. 2. Quaes são os deveres dos filhos para com seus pais? . . . . .	647

**Terceira secção.** — DOS ACTOS E DEVERES DO HOMEM COMO MEMBRO DA SOCIEDADE POLITICA

QUESTÃO UNICA E ULTIMA. Dos deveres dos Soberanos para com os subditos, e destes para com os Soberanos. . . . .	649
Artigo 1. O homem é naturalmente sociavel? . . . . .	»
Art. 2. O poder social procede dos homens? . . . . .	656
Art. 3. A monarchia é a melhor fórma de governo? . . . . .	660
Art. 4. Quaes os deveres mutuos dos Soberanos e dos sub- ditos? . . . . .	665
PROTESTAÇÃO DO AUTOR . . . . .	666

FIM.

## ANEXO 5 – Programa de ensino do Imperial Collegio de Pedro II de 1862 – matéria de interesse: Philosophia

### Chimica.

1. Noções preliminares.
2. Noções elementares de nomenclatura e notações químicas.
3. Oxigeneo.
4. Azoto.
5. Acido azotico.
6. Ar atmosferico.
7. Hydrogeneo.
8. Agua.
9. Carbono.
10. Acido carbonico.
11. Enxofre.
12. Acido sulphurico.
13. Phosphoro.
14. Acido phosphorico.
15. Chloro.
16. Acido chloridrico, agua regia.
17. Metaes em geral.
18. Gazes em geral.
19. Oxidos em geral.
20. Processo para a determinação das principaes bases.
21. Sacs em geral. Maneira pratica de determinar os principaes generos.

LIVRO:

Postillas do professor.

### SEXTO ANNO.

#### LATIM.

LIVROS:

Tito Livio. Do Cap. 28 a 38 inclusive. Excerpta de Theil.  
Virgilio. Eneida. Canto 3º Edic. de Leipzig.  
Cicero. De Amicitia. Cap. 1 a 13 Edic. de Genouille.  
Diccionario de Quicherat e Daveluy.  
Thesaurus poeticus de Quicherat.

#### GREGO.

Grammatica. – Verbos mudos, liquidos e em  $\mu\iota$ .

LIVRO:

Jacobs. 1ª Parte, pags. 24 a 35, e 122 a 152.

### PHILOSOPHIA.

#### Logica.

1. Divisão da Philosophia, objecto da Logica, sua relação com as mais sciencias.
2. Das faculdades da alma, sensibilidade, entendimento, vontade.

3. De nossas idéas em geral, suas diversas especies.
4. Da percepção exterior, da attenção e comparação.
5. Da abstração, formação das idéas geraes.
6. Da memoria, associação das idéas, imaginação.
7. Do juizo e do raciocinio.
8. Dos signaes, e em particular dos vocabulos, sua relação com o pensamento.
9. Do methodo, analyse e synthese.
10. Das proposições, suas especies, conversação e opposição.
11. Da definição, divisão e classificação.
12. Do senso intimo, evidencia, certeza, axiomas, demonstrações.
13. Da observação externa, da inducção, analogia e probabilidade.
14. Do testemunho humano, regras da critica historica.
15. Do syllogismo, suas especies, regras e figuras.
16. Da argumentação, suas fórmãs e regras.
17. Dos sophismas e causas dos erros.

### Methaphysica.

18. Da origem de nossas idéas, apreciação das opiniões dos autores.
19. Das idéas fundamentaes do entendimento humano, da substancia, da causa, do tempo, do espaço, do infinito, do finito, da unidade, do corpo.
20. Da sensibilidade, seus caracteres; sensações, sentimentos, paixões.
21. Da actividade espontanea e reflexa; discripção dos actos da vontade.
22. Demonstração da liberdade; influencia dos motivos sobre a vontade.
23. Do Eu, sua unidade e identidade; espiritalidade da alma.
24. Exposição e critica das hypotheses sobre a união da alma com o corpo.
25. Da idéa de um Ente Supremo; prova methaphysica da sua existencia.
26. Prova physica da existencia de Deus.
27. Prova moral da existencia de Deus.
28. Dos attributos methaphysicos de Deus.
29. Dos attributos moraes de Deus.
30. Da Providencia considerada relativamente á existencia do mal.
31. Da immortalidade da alma.

LIVRO:

Barbe. – Cours elementaire de Philosophie, 3ª edição.

### GRAMMATICA PHILOSOPHICA E RHETORICA.

#### Grammatica Philosophica.

1. O que se deve entender por Grammatica Philosophica?
2. Da Orthoepia da lingua portugueza.
3. Da Orthographia da lingua portugueza.

4. Da Etymologia da lingua portugueza.
5. Da Syntaxo da lingua portugueza.
6. Das inversões e Transposições.
7. Dos Solicismos.
8. Da Analyse logica.
9. Idem grammatical.
10. Applicaçào dos principios á lições dos classicos.

LIVRO:

Prelecções do Professor.

### Rhetorica.

1. Diferenças entre a eloquencia e a Rhetorica. Sua Historia.
2. Grãos e generos diversos de Eloquencia.
3. Partes do Discurso.
4. Virtudes e vicios da Elocuçào.
5. Grãos d'Ornato (a) Pinturas.
6. Grãos d'Ornato (b) Conceitos.
7. Grãos d'Ornato (c) Adornos.
8. Figuras de pensamento.
9. Idem de palavras.
10. Do Estylo.

LIVRO:

A.M. da Silva Pontes. — Nova Rhetorica Brasileira.

### HISTORIA MODERNA E CONTEMPORANEA.

1. Estado politico e divisões geographicas da Europa em fins do seculo XV. Reinado de Luiz XII de França. Estados Geraes de 1484. **Inglaterra.** Guerra das duas Rosas. Henrique VII. **Hespanha.** Isabel e Fernando o Catholicico.
2. Alemanha e Italia desde 1453-1500. Frederico III e Maximiliano. Luduvico o Mouro, Veneza, Genova, os Medicis, Roma e Napoles. Os Turcos sob Mahomet II e Selim. Extensão e poder dos Turcos em 1520. Guerras da Italia. Carlos VIII e Luiz XII.
3. Novos elementos da civilisação geral. A polvora, a bussola e a imprensa. Christovão Colombo e o descobrimento da America.
4. Portugal desde D. João I até D. Manoel. Vasco da gama e os descobrimentos dos Portuguezes e Hespanhoes.
5. Renascimento das letras. Seculo de Leão X. Luthero e sua doutrina. Seitas dissidentes. Calvino, Zwinglio, Knox e suas doutrinas. Paizes que abraçaram a Reforma.
6. Francisco I e Carlos V, e quaes as causas de sua rivalidade. Suas guerras, tratados de Madrid e de Cambraia. Solimão II e Cerco de Vienna. Tunis e Argel vencidos por Carlos V. Tregua de Nice. Batalha de Cerisoles. Morte de Francisco I.
7. Henrique II em França. Mauricio de Saxonia e Carlos V na Alemanha. Paz de Augsburg, e abdição de Carlos V. Philippe II na Hespanha. Tratado de Chateau Cambresis. Separação em dous ramos da casa d'Austria. Extensão dos dominios e poder de Philippe II.
8. O norte da Europa no fim do seculo XV. Suecia, Noruega e Dinamarca. Os Stenons, Stures, Christiano II e Gustavo Wasa. Mudanças politicas e religiosas.
9. **Inglaterra.** Henrique VIII. Sua reforma e suas causas. Seu reinado. Eduardo VI. Joanna Gray e Maria a Catholica.
10. **França.** Guerras de religião nos reinados de Francisco II, Carlos IX e Henrique III. Os Bourbons e os Guises.
11. Concilio de Trento e os Papas desde Leão X até Sixto V. Creação da ordem dos Jesuitas.
12. Isabel de Inglaterra e Maria Stuart. A invencivel Armada. Florecimento da Inglaterra. Morte de Isabel. Reinado de Jayme I. Buckingham.
13. **Portugal.** D. João III. Regencia de D. Catharina e reinado de D. Sebastião. O Cardeal D. Henrique. Usurpação de Philippe II. Tyrannia e perseguições religiosas desde monarcha contra os Paizes Baixos. União de Utrecht. Guilherme o Taciturno. Morte de Philippe II.
14. **França.** A Liga. O ephemero Carlos X. Henrique IV. Sully. Suas reformas e projectos. Edicto de Nantes. Luiz XIII. Maria de Medicis. Concini e de Luynes. Ministerior de Richelieu, suas reformas e administração. Morte de Luiz XIII.
15. **Inglaterra.** Carlos I e Buckingham. Opposição parlamentar. O Longo Parlamento. Revolução de 1648. O Protector Cromwell.
16. **Allemanha.** Guerra dos trinta annos. Periodo palatino, periodo dinamarquez, periodo sueco, periodo francez, Paz de Westphalia.
17. Regencia de Anna d'Austria. Mazarin e a Fronda. Tratado dos Pyreus. **Suecia.** Os Wazas. Gustavo Adolpho e Christina. Carlos X e Carlos XI. Tratado de Oliva. **Dinamarca.** Desde Frederico I até Frederico III. Importante revolução politica para a realza. Decadencia da Polonia. Florecimento da Hollanda.
18. **Hespanha.** Reinados de Philippe III, Philippe IV. Carlos II. O duque de Lerma e o Conde duque de Olivares. Revolução de Portugal. D. João IV de Bragança.
19. Luiz XIV. Colberto e Louvois. Guerra contra a Hespanha. Tratado d'Aix-la-Chapelle. Guerra contra a Hollanda. Tratado de Nimégue. Revolução do edicto de Nantes. Tratado de Riswick. Guerra da successão da Hespanha. Tratados de Utrecht e de Rastadt.
20. **Inglaterra.** Restauração dos Stuarts. Reinados de Carlos II e de Jaime II. Revolução de 1688. Guilherme III de Orange. A Rainha Anna.
21. Estado geral da Europa em 1715. Seculo de Luiz XIV ou progresso das sciencias, artes e letras no seculo XVII.
22. Regencia de Philippe de Orléans. Luiz XV e o Cardeal Fleury. Guerras da successão d'Austria, e dos sete annos. Choseul. Tratado de Paris. Perdas das colonias francezas. Morte de Luiz XV.
23. A Prussia desde o grande eleitor de Brandeburgo, Frederico Guilherme. He elevada a categoria de reino com Frederico I. Frederico II e Maria Thereza. **Suecia.** Carlos XII e sua rivalidade com Pedro o grande da Russia. Gustavo III. Pedro I da Russia. Fundação de S. Petersburgo e suas victorias sobre os Turcos seus successores até Catharina II. Primeira partilha da Polonia.

24. Inglaterra. Sob o Throno Jorge I da casa de Honover. Grandeza maritima da Inglaterra, suas colonias nesta época. Jorge III. Sublevação das colonias da America. Declaração de sua independencia, seu reconhecimento.
25. O espirito de reforma. Fernando VI, Carlos III e Aranda na Hespanha: D. José e Pombal em Portugal; Carlos VI e Tanucci em Napoles. Leopoldo na Toscana. Frederico II na Prussia. José II na Austria. Luiz XVI, Turgot e Necker em França.
26. Progressos intellectuaes percursos da revolução Franceza. Voltaire, Rousseau e os Encyclopedistas. Estado das sciencias, artes e letras. Geographia da Europa. Os Estados geraes de 1789. Assembléa constituinte. Assembléa Legislativa. A Convenção. Morte de Luiz XVI.
27. O Terror. O IX Termidor. O XIII Vindimario. O Directorio. Bonaparte na Italia. Expedição do Egypto. O XVIII Brumario. O Consulado. Imperio.
28. Geographia da Europa em 1810. Diversas guerras de Napoleão contra a Allemanha, Hespanha e Portugal. Russia e Inglaterra. Systema continental. Campanha de França. Abdicação. Os cem dias. Waterloo. Santa Helena. Tratado de Vienna.
29. Resumo dos factos mais notaveis desde o Congresso de Vienna até hoje.

LIVRO:

Manuel d'études pour la preparation au Baccalauréat en lettres. – Histoire de Temps modernes.

## SETIMO ANNO.

### LATIM.

LIVROS:

Horacio. Odes do livro: 1ª, 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 6ª, 7ª, 9ª, 10ª, 11ª, 12ª, 14ª e 15ª Arte Poetica.

Ed. de Leipzig.

Tacito. Annaes. Liv: 6ª Leipzig.

Os mesmos dictionarios que no 6º anno.

### GREGO.

Grammatica. Verbos anomalos. Syntaxe.

LIVRO:

Jacob. Parte 2ª pags. 82 a 125.

### PHILOSOPHIA.

#### Ethica.

1. Dos motivos dos actos humanos.
2. Critica das principaes opiniões dos philosophos sobre a natureza do dever.

3. Demonstração da lei natural; lei positiva.
4. Consciencia moral; imputação.
5. Do merito e demerito; pena e premio.
6. Moral individual; dos deveres relativos ao espirito.
7. Dos deveres relativos ao corpo, e aos bens extrinsecos.
8. Moral social; dos deveres de beneficencia.
9. Noção do direito; deveres geraes da justiça.
10. Dos deveres geraes na sociedade domestica e civil.
11. Moral religiosa; culto interno e externo.

### HISTORIA DA PHILOSOPHIA.

Historia resumida dos systemas comparados da Philosophia.

1. Utilidade da Historia da philosophia, sua divisão e methodo; generalidades sobre os systemas.
2. Importancia da philosophia grega; seitas Italica, Jonica e Eleatica.
3. Socrates e os Sophistas, espirito do methodo Socratico; seitas Cynica, Cyrenaica, Megarica, Eretrica.
4. Platão e Aristoteles; divergencia entre a Academia e o Lyceu.
5. Do Epicurismo e do Stoicismo. Scepticismo entre os Gregos.
6. Da Philosophia Christã e a escola pagã de Alexandria.
7. Das principaes controversias da Philosophia escolastica em seus tres periodos.
8. Do methodo experimental e o inductivo de Bacon. Sensibilismo moderno.
9. Descartes; Discurso sobre o methodo; systemas capitaes precedidos da escola cartesiana. Mallebranche, Spinoza, Leibnitz.

O Professor fará uma exposição succinta do movimento philosophico no 18º seculo, e terminará esboçando as grandes escolas actuaes.

### POETICA.

1. Definição e Origem da Poesia.
2. Da Metrificacão.
3. Do Genero lyrico.
4. Do Genero didactico.
5. Do Genero epico.
6. Do Genero dramatico (a) tragedia.
7. Do Genero dramatico (b) comedia.
8. Do Genero dramatico (c) drama.
9. Da critica litteraria.
10. Do Gosto, Bello e Sublime.

LIVRO:

Francisco Freire de Carvalho. – Lições de Poetica.

## ANEXO 6 – Biblioteca do Estudante de Filosofia

## BIBLIOTHECA DO ESTUDANTE DE PHILOSOPHIA

<b>Institutiones philosophicæ.</b> Mathaci Liberatore. Romæ, 1864..	3 vol.
<b>Théorie de la connaissance intellectuelle,</b> par le P. LIBERATORE. Tournai. 1863. . . . .	1 vol.
<b>Du composé humain,</b> par le P. LIBERATORE. Lyon, 1865. . . .	1 vol.
<b>Elementos de Filosofia especulativa,</b> segun las doctrinas de los escolasticos y singularmente de Santo Tomas de Aquino, por el Presbitero José PRISCO. Madrid, 1866. . . . .	2 vol.
<b>Curso de Filosofia elemental,</b> por el Presbitero JAIMES BALMES. Paris, 1858. . . . .	1 vol.
<b>Manuel de Logique,</b> pour le baccalauréat, à l'usage des collèges catholiques, par l'abbé A. M. Bensa. Paris. 1855. . . . .	1 vol.
<b>Institutiones philosophicæ ad mentem divi Thomæ tironum usui,</b> per Sacerd. JOAN. BAPT. DE GEORGIO. Utini, 1865. . . . .	1 vol.
<b>Œuvres philosophiques de Bossuet.</b> Paris, 1867.. . . . .	2 vol.
<b>La Philosophie de saint Thomas d'Aquin,</b> por C. Jourdain. Ouvrage couronné par l'Institut impérial de France. Paris, 1858.	2 vol.
<b>Ethicæ seu philosophiæ moralis elementa,</b> auctore X. RUTTEN. LOVANI, 1868. . . . .	1 vol.
<b>Cours élémentaire de Droit naturel</b> à l'usage des écoles, par le P. TAPARELLI D'AZEGLIO. Tournai, 1863. . . . .	1 vol.
<b>Prima principia scientiarum</b> seu philosophia catholica juxta divum Thomam ejusque interpretatores, respectu habito ad hodiernam disciplinarum rationem, auctore MICHAELE ROSSET. Parisiis, 1866..	2 vol.
<b>Précis de l'histoire de la Philosophie,</b> par DE SALINES et DE SCORBIAC. Paris, 1847. . . . .	1 vol.