A Prudência dos Antigos: figurações e apropriações da tradição clássica no Brasil oitocentista. O caso do Colégio Imperial Pedro II

Rodrigo Turin*

Resumo: O objetivo deste artigo é investigar algumas formas através das quais *a tradição clássica* se tornou presente no Brasil oitocentista. Mais especificamente, a partir da investigação sobre as formas e os usos da antiguidade greco-romana no Colégio Pedro II, nas suas primeiras décadas de funcionamento (entre 1837 e 1860), procura-se reconstituir a apropriação de determinadas narrativas sobre a experiência política romana e suas atualizações em debates oitocentistas.
Palavras-chave: Tradição clássica. Historiografia. Nação.

Introdução

Em seu breve conto intitulado *Caso com um clássico*, Tchekhov narra os tormentos do jovem Vânia, cujo (TCHEKHOV, 2011, p. 31) "[...] coração, transido de medo, ora batia acelerado, ora quase estacava de medo [...]", no dia em que devia prestar seu exame de grego. Mesmo tendo suas preces atendidas, de que não lhe fossem sorteados os números cardinais impronunciáveis e de difícil memorização, o jovem estudante acabou tropeçando na conjugação do futuro do verbo *fero*, assim como se atrapalhou nas regras dos acentos de sílabas longas e na enumeração das partículas enclíticas. Seu fracasso acaba

* Professor Adjunto da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Doutor em História (UFRJ). Pós-Doutorado em História (USP). Contato: rodrigoturin@gmail.com. Financiamento: CNPq.

por desencadear – como seu medo já anunciava – uma onda violenta de acusações e de reprimendas. Sua tia, que já havia pressentido a desgraça que abateria a família, não deixa de também acusar a mãe de Vânia por ter nutrido esperanças de torná-lo fidalgo, ao invés de encaminhá-lo, como seria natural ou mais verossímil, ao comércio. A mãe, após reverberar sua dor por meio de frases como "ruindade de minha vida" ou "meu torturador", dando a dimensão patética ao evento, clama a seu inquilino, "homem inteligente e instruído", que "[...] se lava com sabonete de cheiro [...]" (TCHEKHOV, 2011, p. 33), que mostrasse a nobreza de seu caráter e que viesse bater no seu filho, já que ela mesma não tinha forças para tal tarefa. Após o castigo, um conselho de família decide, por fim, encaminhá-lo ao comércio. Assim termina o breve e, como sempre, desconcertante conto de Tchekhov (TCHEKHOV, 2011).

O que resulta do clássico neste conto? A presença do termo "clássico", no título, longe de ser gratuita, é uma forma de remeter o leitor, logo de início, a uma série de valores que o definiam aos olhos de parte da sociedade russa do final do século XIX: delicadeza, nobreza, durabilidade, distinção. Valores, por fim, que se sintetizam em nomes e obras oriundos da tradição greco-romana, cujo domínio era uma condição para pertencer à "fidalguia" e aos espaços sociais a ela inerentes. Todos esses valores, no entanto, assim como seus nomes e obras, não aparecem no conto senão como sugestão, pano de fundo para a ação narrada. A estratégia da narrativa de Tchekhov é, justamente, inverter, sob nova perspectiva – a do jovem Vânia e sua família –, aquilo que de início é sugerido. Os valores que, ao final, são afirmados se constroem em oposição àquele pano de fundo: "rudeza", "violência", "repressão", "fracasso". Como "cronista das pequenas hesitações, angústias e fracassos de personagens ordinários", como o descreve Gustavo Naves Franco, Tchekhov reforça por meio dessa estratégia narrativa seu entendimento de que a complexidade do mundo e dos homens refuta as ideologias unificadoras (FRANCO, 2010). Por isso, afinal, o termo "caso" que singulariza o título: "Caso com um clássico". Por meio de sua narrativa, Tchekhov dá a ver, figurando, diferentes camadas de sentido e distintas situações através das quais a "tradição clássica" se faz presente, dependendo das distintas disposições sociais nas quais está inserida.

Se inicio este texto com uma breve discussão do texto de Tchekhov, é porque dele retiro a busca das perspectivas que sua narrativa encerra. A proposta deste artigo é investigar algumas formas e usos através dos quais a "tradição clássica" se fez presente no Brasil oitocentista. Por meio da análise de obras, instituições e debates, o objetivo maior é interrogar os efeitos e as fortunas dessa tradição, os modos pelos quais foi recebida, apropriada e reproduzida, inscrevendo-se em e possibilitando diferentes projetos letrados e políticos. Assim, por meio de um referente genérico e polissêmico, "a tradição clássica", a pesquisa ambiciona investigar e reconstruir os distintos mecanismos pelos quais a própria "tradição" constitui-se, ao mesmo tempo em que é constituída, como experiência(s) histórica(s)[1].

Neste artigo, mais especificamente, interrogo quais as formas e os usos da tradição clássica no Colégio Pedro II, nas suas primeiras décadas de funcionamento, e de que modo essa figuração dos antigos se estendia ao espaço público, alimentando e sendo apropriada por debates políticos. Longe de querer universalizar determinados usos da tradição clássica como norma para o Brasil oitocentista, pretendo investigar os mecanismos e as situações específicas que regularam suas diferentes figurações e usos, recuperando, assim, as diferentes camadas de sentido que lhe foram atribuídas.

A forte presença da tradição clássica no Colégio Pedro II já foi sublinhada por diferentes pesquisadores, que destacaram o papel preponderante dos estudos clássicos em seu currículo, ocupando mais de 50% da carga horária dos alunos[2]. Em nenhum destes trabalhos, no entanto, com exceção de Acízelo de Souza – no que diz respeito ao ensino de retórica –, é desenvolvida uma análise mais pormenorizada acerca das formas e dos conteúdos que caracterizaram aquela presença. Além do levantamento dos livros didáticos e da disposição, bem como da organização das disciplinas, ainda pouco se avançou a respeito da análise de suas narrativas e de seus usos efetivos. A fim de contribuir para uma melhor compreensão desses problemas, faz-se necessário destacar determinados elementos que permitam cercar as expectativas que conformaram os sentidos da presença da tradição clássica no Colégio Pedro II. Nesse sentido, procuro montar o cenário em duas partes: na primeira, uma breve reconstrução das expectativas e das disposições sociais e políticas

que orientaram a implementação do Colégio e a sua organização pedagógica. Em um segundo momento, analiso alguns de seus materiais didáticos e o modo como a antiguidade clássica era ali figurada, assim como sugiro, ao final, algumas de suas apropriações e atualizações à vida política do Segundo Reinado.

A civilidade dos *antigos*: escolarização, reprodução, distinção

É necessário lembrar, logo de início, que a agenda política centralizadora promovida pelo momento político do Segundo Reinado comumente denominado "Regresso" passava não apenas pela elaboração de novos elementos identitários – expressos em uma língua, uma literatura e um passado comum –, mas também e, acima de tudo, pela (re)produção de um corpo de letrados capacitado a se tornar herdeiro daquele Estado em formação (e em disputa) (MATTOS, 2009, p. 36). É com esse objetivo principal que foi criado, em 1837, o Colégio Imperial Pedro II, cuja função era normatizar o ensino no Brasil, até então disperso em aulas avulsas e nas mãos de iniciativas privadas (HAIDAR, 1972, cap. 2). Essa busca por normatização era fruto, em grande parte, da expectativa de que fosse possível evitar a experiência das duas últimas décadas, marcada por uma forte instabilidade social e semântica (MOREL, 2005; BASILE, 2009). Em seu discurso de abertura das aulas no Pedro II, Bernardo de Vasconcelos – responsável maior pela criação do Colégio e pela definição de seu plano e de seus materiais pedagógicos – deixava claro os objetivos que aquela instituição deveria atingir:

> Só assim deixarão receios infundados de tomar a natureza de dificuldades reais; só assim se evitará o escândalo de estilos arbitrários e porventura opostos às providências e às intenções do governo; e a mocidade de par com as doutrinas, que hão de formar o seu coração e aperfeiçoar a sua inteligência, aprenderá a respeitar as leis e as instituições, e conhecerá as vantagens da subordinação e da obediência (VASCONCELOS, 1999, p. 244).

Os regulamentos do Colégio, retirados em sua maior parte do modelo francês, como também afirma Vasconcelos (1999, p. 245), foram escolhidos visando a "[...] resistir a inovações que não tenham a sanção do tempo e o abono dos felizes resultados [...]", evitando, assim, a "esperteza de especuladores astutos" e suas promessas de "fáceis e rápidos progressos na educação de seus filhos". Percebe-se o quanto o caráter disruptivo do ensino secundário no Brasil tornava-se uma agenda da ação política, vinculada à centralização administrativa e à formação de um *ethos* comum, voltado a um estrato social específico, destinado a ocupar aqueles mesmos cargos administrativos estatais[3]. A normatização do ensino visava, acima de tudo, a garantir um mínimo de homogeneidade na formação de uma classe dirigente (e não necessariamente econômica), ofertando-lhes certos códigos culturais que, ao mesmo tempo em que os identificavam enquanto grupo, também serviam como signo de distinção e de "civilidade" (SOUSA, 2010). Ainda que as realizações desses objetivos tenham sido limitados, seja pela permanência das aulas avulsas durante todo o império, seja pelo pequeno número de alunos que efetivamente se formava anualmente, um rápido levantamento de seus bacharéis indica como se tornou um caminho natural a passagem pela instituição e a posterior inserção no espaço político e administrativo do Estado Imperial (DÓRIA, 1997).

No que diz respeito ao corpo docente, o Colégio Pedro II abrigou um grupo bastante diversificado, desde figuras de pouco destaque no espaço letrado até escritores notórios, como Gonçalves de Magalhães e Joaquim Manuel de Macedo. O modo de ingresso desses docentes era basicamente por indicação, tendo o governo livre poder para suas nomeações, mesmo após a instauração, em 1847, de um concurso de títulos. A ocupação do cargo, longe de garantir qualquer autonomia financeira ao ocupante, mostrava-se bastante frágil, servindo muitas vezes como um trampolim para outras posições. Era comum que a atuação como professor no Colégio fosse acompanhada por outras atividades paralelas, como foi o caso, por exemplo, de Justiniano da Rocha (que acumulava atividades no jornalismo e na política) e Camilo de Monserrat (que, após passagem pelo Colégio, assumiu o cargo de Diretor da Biblioteca Nacional)[4]. O modelo de indicação, as vinculações duplas, normalmente ligadas ao Estado, assim como a

fragilidade da posição docente, também serviam, na ausência de uma Escola Normal na qual os professores pudessem ser formados, como um mecanismo bastante efetivo de homogeneização e sincronização política do corpo docente. Algo que só viria a se complexificar, efetivamente, após a adoção de um modelo de concurso com critérios formais mais meritocráticos, ao final da década de 1870. Por outro lado, essa fragilidade não deixava de impulsionar também um esforço sutil, mas constante, por parte dos docentes em valorizar aquela forma de capital cultural, e portanto a si mesmos, resultando tanto em repetidas menções às condições precárias da atuação docente como na articulação e no reforço do discurso que orientava a criação do Colégio, valorizando a educação e seus títulos como um critério de distinção na definição do bom cidadão em sua atuação política. Ainda que sem a criação de um "espírito de corpo" docente, a valorização desse signo de distinção revertia-se, portanto, também na valorização dos agentes responsáveis por sua reprodução (JULIA, 1981). Esse é o caso, como será visto mais adiante, de Justiniano José da Rocha e sua forma de atualização da tradição clássica.

A divisão das matérias no currículo do Colégio, como já foi mencionado, atribuía um lugar de destaque às Humanidades, em especial às línguas clássicas – grego e latim. Não me estenderei aqui na descrição detalhada dessa divisão, em seus diferentes momentos e reformas (VECHIA; LORENZ, 2001). O que me interessa destacar é como a presença da tradição clássica no Pedro II, em sua difusão, tinha um peso maior que a história do Brasil ou a literatura nacional, a qual então começava a ser lentamente tematizada através da retórica. A tradição clássica atualizava-se no currículo, espalhando-se em diversas cadeiras: através do ensino das línguas antigas – por meio da leitura de autores como Homero, Demóstenes, Cícero, Virgílio, Horácio, Plutarco, entre outros –, da retórica, da cadeira de história antiga (grega e romana), e mesmo no ensino da língua inglesa, que usava como material a *History of Rome*, de Goldsmith.

Desse modo, durante todas as etapas do ensino, divididos em sete anos, a tradição clássica fazia-se presente aos alunos do Pedro II como seu principal eixo pedagógico. O que não impediria, contudo, que alguém como Torres Homem emitisse, em 1847, um juízo de reprovação sobre a condição dos estudos clássicos na capital:

> O latim e a retórica são superficialmente aprendidos por simples extratos e em compêndios brevíssimos, o que é o mesmo que o abandono dos estudos clássicos que, entretanto, devem ser fortes e aprofundados porque são a base de toda a verdadeira educação literária. Duas ou três línguas, a cartilha de Genuense, alguns retalhos de Quintiliano, eis de que constam os estudos clássicos na capital, no centro das luzes e da civilização do império, eis a instrução preparatória que ela oferece aos que tem de penetrar um dia no santuário das ciências e servir ao Estado nas principais posições políticas e administrativas (HOMEM, 1843, p. 757 apud HAIDAR, 1972, p. 103).

A fala de Torres Homem vem reforçar a vinculação, cara a esses letrados, entre as "luzes e a civilização", cujo centro irradiador deveria ser o Rio de Janeiro, e o cultivo da tradição clássica, entendida como a base da formação pedagógica da "boa sociedade". Essa associação entre civilização e cultura clássica, que poderia transitar semanticamente entre *lugar de origem* e o *modelo*, também designava o domínio da *civilidade*, entendida tanto como o refinamento dos costumes quanto a capacitação a participar da vida política, tal como ressaltado por Torres Homem. Afinal, como sugere Luís Felipe Silvério, se o verbo civilizar, à época, designava um *processo*, a ação de retirar o selvagem do seu estado bárbaro, submetendo-o às leis e à religião da civilização, o termo civilidade "[...] servia para distinguir quem verdadeiramente era civilizado no interior dessa Cidade" (SILVÉRIO, 2012, p. 81)[5]. É a essa civilidade, dentro da civilização, que parece estar associado o cultivo das letras clássicas. Não por acaso, quando da reforma de Couto Ferraz, em 1854, que dividiu o ensino no Pedro II em duas classes – a primeira, voltada ao ensino técnico e a segunda, ao bacharelado de formação integral –, boa parte das matérias clássicas foram concentradas nos últimos três anos do currículo, destinados àqueles que, diversamente dos alunos do ensino técnico, eram preparados a ocupar as posições políticas referidas por Torres Homem. Reforma que durou poucos anos, diga-se de passagem, não sem suscitar uma espécie de querela entre antigos e modernos nas páginas dos jornais oitocentistas.

A pedagogia dos antigos: prudência e os (des)equilíbrios da história

Mas no que consistia esse ensino? De que forma a antiguidade clássica fazia-se presente aos alunos do Pedro II? Aqui, chego ao segundo momento do cenário que busco montar. No que diz respeito ao ensino específico de História Antiga, foram selecionados para o Colégio Pedro II alguns livros usados no sistema de ensino francês: o *Compêndio de História Antiga*, de Poirson et Cayx; o *Compêndio de história romana desde a fundação de Roma até o Império*, de Charles Du Rozoir; e o *Compêndio da história dos imperadores e da igreja durante os quatro primeiros séculos*, de Édouard Dumont. Todos esses compêndios foram produzidos originalmente na década de 1820 pelos primeiros professores das cadeiras de história antiga criadas nos liceus parisienses, em meio à restauração monárquica, e depois (re)direcionados aos liceus franceses durante a reforma promovida por Guizot, já na Monarquia de Julho, quando ocupava o ministério da instrução pública (THIERS, 1997; GONTARD, 1976; 1984). Estes professores, autores dos mencionados manuais, compartilhavam em sua maioria uma posição política moderada, valorizando a conciliação da tradição monárquica francesa com os novos anseios de representação democrática, acusando os excessos e os distúrbios causados pela experiência revolucionária. Disposição política que permitiria, inclusive, a continuidade e a projeção de suas carreiras após o fim da Restauração e a implementação da Monarquia de Julho (BOER, 1998). O que me interessa problematizar, neste segundo momento, são os horizontes de expectativa que guiaram a produção e a recepção dessas obras.

Faltam ainda estudos que permitam precisar quais as lógicas que presidiram, naquele momento, as transferências dos regulamentos e dos materiais didáticos da França ao Brasil. De todo modo, é possível avançar como hipótese a existência de certas homologias que tornem inteligível esse trânsito. Em primeiro lugar, apesar das muitas diferenças existentes entre a política educacional francesa e a do Segundo Reinado, um mesmo objetivo amplo estava colocado: tornar a escola um espaço de produção de um corpo social minimamente homogêneo e ligado ao Estado, evitando os perigos

da liberdade e da fragmentação do ensino. No entanto, enquanto no caso francês esse esforço de "modelagem" social – como o denominou Pierre Rosanvallon – privilegiou a escola primária e a escola normal (atendendo a uma demanda de maior massificação do ensino e a criação de um corpo docente), no caso brasileiro, foi quase todo concentrado no ensino secundário, voltado, como já frisei, à formação de um corpo de letrados destinados a atuar no Estado (ROSANVALLON, 1985, p. 241-155).

Outra homologia que pode ser estabelecida entre os dois espaços, e que vem alimentar a hipótese sobre o horizonte de "leitura cruzada" daqueles manuais, é a forte expectativa de consolidação de uma ordem social após períodos de fortes conturbações políticas e semânticas. Se, para o caso francês, a tarefa consistia em terminar a revolução encontrando para isso um equilíbrio entre as diferentes partes da sociedade francesa; para o caso brasileiro, como foi dito, o que motivava a criação do Pedro II era a estabilização social e semântica, após os conturbados anos do Primeiro Reinado e das Regências. Do mesmo modo, se, para autores como Guizot, a ordem social deveria realizar-se no equilíbrio entre aristocracia, povo e classe média; a expectativa que guiava a política do Segundo Reinado, como salientou Ilmar Matos, era o equilíbrio análogo entre a plebe, os escravos e a "boa sociedade" (MATTOS, 2004, p. 165)[6]. Nesse sentido, a afirmação de um dos autores dos manuais selecionados para o Colégio Pedro II, Charles de Rozoir, também poderia ser estendida às disposições políticas que orientavam a criação do Colégio:

> Se a ciência histórica devesse ser recomendada a um povo qualquer, este povo seria a França, seria nas circunstâncias atuais. Com efeito, qual nação é mais interessada em penetrar nas graves lições dos tempos passados, que aquela que, como a nossa, sai de uma longa revolução para se fixar enfim nos limites de uma ordem política onde os eleitos do povo são chamados, com os grandes e o monarca, à contribuir na confecção de leis e a marcha geral do governo? (ROZOIR, 1823, p. 3)[7]

O breve esboço dessas homologias entre os dois projetos político-pedagógicos, cujas afinidades teriam possibilitado e alimentado aquela transferência, nos leva-nos a indagar agora de que modo a tradição clássica teria sido inserida nesses dois espaços, materializando-se naqueles compêndios citados e dando expressão às expectativas que os originaram. Uma pista para responder a essa questão, que sustenta a hipótese aqui esboçada, pode ser encontrada nos próprios escritos de Guizot. Em seu *Ensaio sobre a História da França*, publicado em 1823, Guizot tecia uma leitura da decadência de Roma a partir da destruição da "classe média" provocada pelo despotismo imperial. Segundo ele: "O grande fato que produziu o sistema imperial, e que só explica o fenômeno do qual me ocupo, é a dissolução, a destruição da classe média no mundo romano. À chegada dos bárbaros, esta classe não mais existia. É por isto que não mais existia nação" (GUIZOT, 1836, p. 4)[8]. E assim como a destruição da classe média foi o fator de decadência, a grandeza de Roma consistiu no frágil equilíbrio conquistado durante a República nas disputas entre a plebe, os patrícios e os decuriões – a quem, justamente, Guizot identificava como classe média (proprietários com participação política). Essa classe média consistia, para Guizot, em um pivô regulador e estabilizador da sociedade; algo que, deve-se ressaltar, longe de se resumir ao exemplo romano, é o fio condutor de toda sua análise da formação do terceiro estado na França.

Enredo semelhante ao desenhado por Guizot parece organizar os compêndios sobre a história de Roma compostos por Rozoir e Dumont, na década de 1820 para os liceus franceses, e traduzidos em 1840 por Justiniano José da Rocha, quando professor do Pedro II. Ainda que suas narrativas se caracterizem por uma larga e densa enumeração de fatos, datas e personagens (repertório necessário para a distinção em diferentes espaços, seja em conversações de salão – veja-se a figuração irônica disso no *Dictionnaire des idées reçues,* de Flaubert – ou em debates políticos), é possível perceber um esquema narrativo que preside a estruturação dos textos. Organizados a partir do binômio já então consagrado de grandeza e decadência, o que o texto desenha, em consonância à proposta de Guizot, é a formação de um equilíbrio social durante a consolidação da República Romana e sua posterior dissolução durante o império, na medida em que a "tirania democrática" dos imperadores aumentava.

A narrativa é clara em demonstrar como os períodos de grandeza romana estavam associados ao equilíbrio das diferenças. Quando esse equilíbrio era rompido, seja pela plebe, seja pela aristocracia, períodos de caos sucediam-se, como no caso narrado por Rozoir a respeito dos Gracos:

> A constituição romana estava estabelecida, e devia manter-se até o momento, em que os Gracos, querendo estabelecer o governo do tribunato, comprometeram tribunato, governo e a existência de Roma; mas até esta época fatal, essa constituição "era tão maravilhosamente combinada, *os direitos do povo, do senado e dos magistrados estavam tão sabiamente contrabalançados, e achavam na religião do estado, que prendia tudo a formas invariaveis, tão firme apoio, que nesta época não havia temer nem os males da anarquia, nem, o que é ainda mais admirável em um povo guerreiro, o flagelo do despotismo militar*" (ROCHA, 1840, p. 51, grifos nossos).

No decorrer da narrativa, esses movimentos repetem-se, reforçando a visão de um equilíbrio social como condição da ordem e da civilização, e evitando, assim, os perigos tanto da anarquia, como do despotismo. Este enredo elaborado na França de Guizot não podia deixar de se mostrar rico de significados e ensinamentos para os letrados e políticos brasileiros que então implementavam a educação secundária. Ilmar Matos já salientou a semelhança que existe entre a leitura histórica de Guizot, marcada pelo equilíbro social capitaneado pela classe média, e a narrativa empreendida por Justiniano em seu famoso panfleto *Ação, reação, transação* (MATTOS, 2009, p. 41). O mesmo Justiniano, vale ressaltar novamente, que ocupou o cargo de professor de história antiga no Pedro II e que ficou responsável pela tradução das obras de Rozoir e Dumont, em 1840. Em seu famoso panfleto, publicado em 1855, mais do que uma dialética de opostos, com a produção de uma síntese final, trata-se, como mostrou Janotti, da definição e da busca de um equilíbrio entre as forças constituintes da vida política (JANOTTI, 1982).

De modo ainda mais enfático, essa linguagem do equilíbrio entre "liberdade" e "autoridade" como as forças eternas que moldam a história da vida política, manifesta-se em seu opúsculo publicado em 1860, intitulado *Monarquia-Democracia*. Este texto constitui-se como uma peça de defesa contra os ataques desferidos por um artigo publicado originalmente na Bahia e transcrito no *Diario do Rio de Janeiro* contra o Imperador, quando de seu retorno de uma viagem às Províncias do Nordeste. Na contraposição dos argumentos usados, pode-se perceber melhor de que modo Justiniano reclamava a tradição clássica, tanto como forma de autoridade quanto repertório que contribuía à inteligibilidade daquela experiência histórica e política por ele vivenciada e projetada.

Na apresentação da transcrição do artigo, ainda que os editores do *Diario do Rio de Janeiro* demonstrassem uma maior moderação, afastando-se das possíveis consequências políticas da argumentação desenvolvida pelo autor, não deixavam de operar com a mesma polaridade conceitual, enfatizando a prioridade do princípio democrático sobre o monárquico:

> O nosso systema politico para os que bem o comprehendem, repousa todo sobre o principio democratico. O principio monarchico não é nelle senão o correctivo com que se procurou evitar o desequilibrio por excesso.
>
> Parece pois que o principio democratico devia ser o predominante (DIARIO DO RIO DE JANEIRO, 1960, p. 49).

Para o autor do referido artigo, o Brasil estaria inserido em uma experiência histórica diversa daquela da Europa, invalidando a compreensão de uma narrativa de continuidade entre um espaço e outro. Entre o "novo" e o "velho" mundo, o equilíbrio entre aquelas forças da vida política receberiam uma nova configuração:

> Aqui não ha tradições; os seculos passaram em silencio; as gerações succumbiram sem missão, como sem missão se haviam succedido. Aqui o homem se reconhece igual ao homem. Era mister que depois de centenas de seculos os

> homens civilisados viessem a se encontrar sob esta natureza selvagem, que lhes despertasse na alma as reminiscencias perdidas do estado primitivo; e lhes ensinasse que esses usos servis, essa linguagem indigna que se guardam e que se falla nas côrtes, desdizem da sublimidade da essencia humana.

E continua o autor:

> São incomprehensiveis no Novo-Mundo as pompas da monarchia: nada ha nellas que corresponda a um objecto real na historia ou nas aspirações do povo. A mesma monarchia é aqui de uma natureza inteiramente diversa de suas irmãs da Europa. Aqui é ella a mais alta expressão da democracia; ahi está sua unica origem, sua unica razão de ser, sua unica força; ahi está toda a sua missão (DIARIO DO RIO DE JANEIRO, 1960, p. 49).

O argumento do artigo é todo voltado à deslegitimação do núcleo político em torno do Imperador, caracterizado pelo autor como uma sociedade de corte, regida pela troca de favores que determinavam o acesso a cargos e prebendas. Esta forma de organização, estruturada por um *ethos* aristocrático, é acusada de ser uma planta exótica, deslocada, sem vinculação com a especificidade da experiência americana. Seria, em suma, mais uma ideia fora de lugar – tópico originado no oitocentos, que faria fortuna em diversas interpretações posteriores da história brasileira: "Mas esta aristocracia que pretendem fundar em redor do throno, sobre que titulos se assenta?"(DIARIO DO RIO DE JANEIRO, 1960, p. 49). Se, na Europa, o *ethos* aristocrático fundamentava-se em uma longa tradição, na América, como frisa o autor, o que se veria é uma espécie de retorno ao contrato originário, que dá origem ao pacto político. Sem tradição sobre a qual se sustentar, portanto, sem espessura histórica, a forma política que caracterizava o Segundo Reinado deveria ser objeto de uma ação prudente, que, respeitando o princípio democrático que caracteriza a experiência americana, fosse capaz de evitar as conturbações e violências que poderiam resultar da crise provocada por esse hiato entre experiência e forma política.

No opúsculo *Monarchia-Democracia*, por sua vez, Justiniano vinha defender o ponto comum da valorização da monarquia constitucional brasileira como a forma de governo capaz de gerar e preservar o equilíbrio social. Em confronto com o artigo transcrito no *Jornal do Commercio*, que trabalhava a oposição entre os conceitos de monarquia e democracia como uma oposição correlata entre despotismo e liberdade, Justiniano recorre novamente à tópica do equilíbrio, procurando demonstrar ao mesmo tempo a validade universal e a necessidade histórica brasileira da interdependência entre os princípios democrático e monárquico. Para tanto, não deixava de recorrer em diferentes momentos aos exemplos da antiguidade, seja para acusar a anarquia e a fragmentação das cidades gregas, chamadas por ele de "republiquetas municipais", seja identificando, novamente, a grandeza e a decadência romana a partir da luta entre a autoridade e a liberdade, expressa na luta entre a aristocracia e a plebe. Esses exemplos gregos e romanos mostram, ainda, segundo o autor, de que modo a monarquia se constitui como um elemento originário do princípio da ordem social, anterior mesmo ao "pacto fundamental" a que se referia o autor do artigo publicado no *Diario do Rio de Janeiro*: "Abri as paginas da historia, e vede todas as origens dos povos e das nações; no berço de todas ellas achareis a monarchia". Os distintos processos históricos, tanto das cidades gregas, como de Roma, são entendidos a partir da maior ou menor capacidade dessas sociedades conseguirem contrabalançar esse princípio monárquico originário com as forças democráticas que ali surgiram. Como afirma ainda Justiniano, usando o passado como uma espécie de laboratório da política:

> Eis o que a historia nos diz em todas as suas paginas; quando assim vemos os factos, para que nos entretermos com os idealismos das theorias? Na organisação da authoridade publica, foi necessário combinar os elementos sociaes, preexistentes ao pacto fundamental; foi necessário compensar com as vantagens de um os inconvenientes de outro; a monarchia e a democracia deram cada uma os seus princípios de vida e de prosperidade (ROCHA, 1960a, p. 19).

Mais do que entrar nos termos desse debate político no qual o texto se inseria, quero apenas salientar como é possível identificar na tessitura de seus argumentos o recurso àquela figuração da tradição clássica presente nos materiais didáticos usados no Colégio Pedro II. Nesse sentido, é importante ressaltar que, no mesmo ano da publicação de seu opúsculo, 1860, Justiniano lançava uma edição resumida dos manuais que havia traduzido em 1840. Nesse resumo, ao invés do acúmulo de fatos e datas, o que se destaca é o reforço e, ao mesmo tempo, certas apropriações daquela narrativa mestra que organizava os livros de Rozoir e Dumont. Uma diferença que merece ser destacada em relação àquela narrativa mestra é o fato de Justiniano não encontrar na "classe média" romana (os decuriões, chamados por Justiniano de "cavaleiros") o eixo estabilizador da sociedade, do conflito entre plebe e aristocracia. Para Justiniano, essa classe havia tomado para si os cargos lucrativos, e em nome de seus interesses usava sua influência junto aos proletários e tribunos para pressionar o senado, causando uma série de tumultos e revoltas. No lugar dessa classe financeira, Justiniano privilegia o que podemos chamar aqui de uma "aristocracia do espírito", ou, como ele próprio define, os "prudentes do senado": indivíduos que não se reduzem ou se identificam exclusivamente com nenhum dos grupos em conflito (plebe, aristocracia e decuriões). Esses "prudentes do senado" são homens como Cícero: cidadãos virtuosos, distintos pela palavra e pela prudência política. Não por acaso, Justiniano acrescenta em seu resumo – que, de resto, é bastante colado aos manuais originais – a cena emblemática da morte de Cícero, retirada provavelmente de Plutarco:

> A morte do velho Cicero é uma das paginas mais tristes da historia de Octavio, e da depravação romana nesses dias fataes. Cortaram a cabeça, cortaram as mãos, levaram-as a Fulvia. Esta torna uma agulha do seu penteado, e crava-a diversas vezes na lingua eloqüente que esmagara seu primeiro marido Clodio, e seu segundo marido Antonio com o peso de execração devida às suas torpezas. Depois, a cabeça e as mãos de Cicero foram pregadas nessa tribuna da praça publica onde tantas vezes sua eloqüência fora admirada.

> Virtude, és uma vãa palavra! eis a exclamação derradeira do estoico Bruto; exclamação que prova que idéias havia nesse tempo do que era virtude (ROCHA, 1960b, p. 152-153).

Uma das causas da decadência de Roma, nesse sentido, está menos na derrocada da classe média financeira (como em Guizot) do que na corrupção das virtudes, cujos representantes eram homens como Catão e Cícero (não por acaso, dois indivíduos não pertencentes às famílias tradicionais romanas, que chegaram ao senado graças às qualidades que os distinguiam). Esta corrupção das virtudes dar-se-ia a partir tanto das disputas pelo poder (que resultaria no despotismo imperial) como pela importação da delicadeza dos costumes gregos, que privilegiariam mais a vaidade e o interesse pessoal do que o bem comum. Esta mesma leitura que Justiniano imprime à narrativa dos manuais se atualiza, por fim, em seu opúsculo sobre a relação entre Monarquia e Democracia no Brasil. Ao buscar o elemento social que pudesse servir como estabilizador do equilíbrio entre os princípios democrático, da liberdade, e o monárquico, da autoridade, tal como formados na história brasileira, ele não o identifica em alguma aristocracia histórica (inexistente no Brasil, como ele concorda com o autor do artigo), mas sim em uma forma análoga e atualizada daqueles "prudentes do senado" que já havia apontado e valorizado na história de Roma. No caso brasileiro, devido à singularidade de sua formação histórica, surgiram para ocupar o espaço de atrito entre a tradição monárquica, manifestação do princípio de autoridade, e os emergentes anseios democráticos, manifestação do princípio de liberdade. Como afirmou Justiniano:

> Na theoria de que sahiu o nosso pacto fundamental, entre a câmara democrática e o monarcha, para abrandar o que alguma vez poderia o embate ter de perigoso, dá-se a existência de uma segunda câmara, onde o elemento aristocrático tenha entrada, para fazer ouvir, senão prevalecer, os seus grandes princípios de estabilidade e de firmeza. Aqui, não havendo aristocracia, com que se compuzesse a segunda câmara, e sendo entretanto indispensável a existência dela, uma feliz inspiração veio nessa segunda câmara sagrar o consórcio

> da democracia e da monarchia. Devia o senado compôr-se dos cidadãos mais recommendaveis pela sua experiência dos *públicos negócios*, pelos *serviços* que houvessem prestado, pelo merecimento pessoal em relação á prosperidade do payz: assim ficava substituída com ampla vantagem a aristocracia (ROCHA, 1960a, p. 27-28, grifos nossos).

Considerações finais

Desse modo, após todos os jogos de aproximação e de distanciamento que se estabelece entre as conformações históricas produzidas pelos princípios da autoridade e da liberdade, entre antigos e modernos, Justiniano desenha para a história nacional o lugar desse sujeito que era o próprio alvo pedagógico do Colégio Pedro II; sujeito esse formado para ocupar, justamente, os *públicos negócios* e prestar seus *serviços* ao Estado, reproduzindo, assim, o *ethos* de uma classe dirigente e herdando a sua obra. Afinal, uma das capacidades que distinguiam esses homens bons, condição da prudência e da virtude políticas necessárias ao equilíbrio social, era a capacidade justamente de saber ler e reconhecer esses indícios históricos, em relação aos quais a tradição clássica não deixava de ocupar um lugar de destaque. Do mesmo modo, a valorização desse repertório histórico, assim como das habilidades necessárias para saber interpretá-lo corretamente, resultava em uma valorização equivalente daqueles responsáveis por seu ensino, como o próprio Justiano e seus colegas do Colégio Pedro II. Entre os fildalgos de espírito e os jovens Vânias, como no conto de Tchekov, interpunham-se, portanto, o domínio e a incorporação de um repertório "clássico" tanto como forma de distinção entre uns e outros como também condição para o exercício virtusoso, prudente e eficaz da atividade política.

Ao final, como destacou Didier Foucault: "Mesmo voltados ao futuro ou inteiramente consumidos em um presente devorador, mesmo desligados de toda preocupação religiosa, raras são aquelas [nações modernas] que, na ausência de uma devoção cega em relação aos antigos, não fizeram usos de referências antigas para estabelecer sua autoridade" (FOUCAULT, 2007, p. 363). A função paradigmática

desse passado "antigo", continuava-se a assombrar o século XIX, como uma espécie de recalcado – como apontou Chryssanthi Avlami – não o fez a partir de alguma força etérea ou metafísica, (muito menos psicanalítica), mas dentro de escolhas possíveis e de disputas que regulavam (e eram reguladas pelas) formas como determinada herança poderia ser herdada e reproduzida (AVLAMI, 2010, p. 65). Parafraseando o que Schlegel já havia apontado: cada um encontrava nos antigos o que quisesse ou pudesse, inclusive a si mesmo.

ANTIQUITY'S PHRONESIS: IMAGERY AND APPROPRIATIONS OF THE CLASSICAL TRADITION IN EIGHTEENTH CENTURY BRAZIL. THE CASE OF COLÉGIO IMPERIAL PEDRO II

Abstract: This article aims to investigate some ways through which the classical tradition became present in eighteenth century Brazil. More precisely, through an examination of the arrangements and uses of Greco-Roman antiquity developed in the intellectual community around Colégio Pedro II during the first decades of its activity, it expects to reconstruct the appropriation of certain narratives on the roman political experience and its reworking in the context of broader eighteenth century debates.

Keywords: Classical tradition. Historiography. Nation.

Notas

[1] Não se pretende, aqui, uma definição abstrata, *a priori* e, ao fundo, normativa da noção de tradição, seja como liberação, condição ou mediação da ação (ALEXANDER, 2012). A reflexão teórica sobre o tópico, nesta pesquisa, está diretamente vinculada aos próprios fenômenos analisados.

[2] Cf: SOUZA, 1999; HAIDAR, 1972; VECHIA; CAVAZOTTI, 2003; GASPARELLO, 2004; TOLEDO, 2005; ANDRADE, 2001.

[3] Vasconcelos, não por acaso, ecoa o discurso que já Guizot defendia na França pós-revolucionária, ainda que, como já mencionado, este se ocupasse mais da educação primária: "L'instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l 'ordre et de la stabilité sociale. Comme tout, dans les principes de notre governement, est vrai et raisonnable, développer l'intelligence, propager les lumières, c'est assurer l'empire et la durée de la monarchie constitutionelle", (GUIZOT, 2007, p. 14-15).

[4] Sobre Justiniano José da Rocha, (cf. BARMAN, 1973; GUIMARÃES, 2007). Sobre Montserrat, Ramiz Galvão coligiu uma série de escritos, assim como escreveu uma valiosa biografia, inseridos nos ANNAES DA BIBLIOTECA NACIONAL DO RIO DE JANEIRO, v. XII, 1884-1885. Rio de Janeiro: Typ. G. Leutzinger e Filhos, 1887.

[5] Cf. igualmente, a partir dos debates etnográficos envolvendo a civilização dos indígenas, TURIN, 2013.

[6] O autor também apontou para essa segunda homologia entre a visão histórico-política de Guizot e o projeto político do Segundo Reinado em MATTOS, 2009, p. 41. Para uma análise do caso francês, entre a Restauração e a Monarquia de Julho, (cf. ROSANVALLON, 1994; DÉMIER, 2012; GOUJON, 2012). Para um estudo sobre a regulamentação e o ensino de História no período, (cf. BOER, 1998).

[7] "Si la science historique devait être en recommendation chez un peuple et à une époque quelconque, ce serait en France, ce serait au tems (sic) actuel. En effet, quelle nation est plus intéressée à se pénétrer des graves leçons de tems passés, que celle qui, comme le nôtre, sort d'une longue révolution, pour se fixer enfin dans les limites d'une ordre politique où les élus du peuples sont appelés, avec les grands et le monarque, à concurir à la confecction des lois et à la marche générale du gouvernement?".

[8] "Le grand fait qu'avait entraîné le système du despotisme impérial, et qui explique seul le phénomène dont je m'occupe, c'est la dissolution, la destruction, la disparition de la classe moyenne dans le monde romain. À l'arrivée des Barbares, cette classe n'existait plus. C'est pourquoi il n'y avait plus de nation".

Referências

ALEXANDER, James. Three rival views of Tradition. Arendt, Oakeshott and MasIntyre. *Journal of the philosophy of History,* v. 6, n. 1, 2012.

ANDRADE, Vera Lucia Cabana de Queiroz. Colégio Pedro II: Educação Humanística *X* Educação Científica. *História & religião*. Rio de Janeiro: ANPUH, 2001.

ANNAES DA BIBLIOTECA NACIONAL DO RIO DE JANEIRO, v. XII, 1884-1885. Rio de Janeiro: Typ. G. Leutzinger e Filhos, 1887.

AVLAMI, Chryssanthi. Le modéle antique à l'éprouve du XVIII siècle: réflexions sur l'analogie, la différenciation et l'Histoire. In. AVLAMI, Chryssanthi. *Historiographie de L'Antiquité Et Transferts Culturels*: Les Histoires Anciennes Dans L'Europe Des XVIIIe Et XIXe Siécle. Editions Rodopi B.V., 2010.

BARMAN, Roderick. Justiniano José da Rocha e a época da Conciliação. Como se escreveu *Ação, reação e transação. Revista do IHGB*. Rio de Janeiro. v. 301, p. 3-32, 1973.

BASILE, Marcelo. O laboratório da nação: a era regencial (1831-1840). In: GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (Orgs.). *O Brasil Imperial.* Vol. II – 1831-1870. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BOER, Pin den. *History as profession. The study of history in France (1818-1914)*. New Jersey: Princenton University Press, 1998.

DÉMIER, Francis. *La France de la Restauration (1814-1830). L'impossible retour du passé.* Paris: Gallimard, 2012.

DIARIO DE RIO DE JANEIRO, 1860, edição 49.

DÓRIA, Escragnolle. *Memória histórica e documentada do Colégio de Pedro Segundo, 1837-1937*. Brasília: INEPE, 1997.

FOUCAULT, Dider; PAYEN, Pascal (Orgs.). *Les autorités. Dynamiques et mutations d'une figure de référence à l'Antiquité.* Paris: Éditions Jérôme Millon, 2007.

FRANCO, Gustavo Naves. Amós Oz e Anton Tchekhov: genealogia de uma poética. *Viso – Caderno de estética aplicada*, jul./dez. 2010.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades:* a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

GONTARD, Maurice. *Les écoles primaires de la france bougeoise* (1833-1975). Paris: Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, 1976.

_____. *L'enseignement secondaire en France, de la fin de l'Ancien Régime à la loi Falloux* 1750-1850. La Calade: Édisud, 1984.

GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal. Ação, reação, transação: a pena de aluguel e a historiografia. In. CARVALHO, José Murilo de (Org.). *Nação e civilização no Império:* novos horizontes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GUIZOT, François. Lettre aux instituteurs primaires. (1833). In. GUIZOT, François; FERRY, Jules; JAURÉS, Jean. *Lettre aux instituteurs primaires*. Paris: Calmann-Lévy, 2007. primaires. (1833). In. GUIZOT, François; FERRY, Jules; JAURÉS, Jean. *Lettre aux instituteurs primaires*. Paris: Calmann-Lévy, 2007.

_____. *Essais sur l'histoire de France:* pour servir de complément aux "Observations sur l'histoire de France" de l'abbé de Mably. Paris: Imprimerie de H. Fournier, 1836.

GOUJON, Bertrand. *Monarchies postrevolutionnaires 1814-1848*. Paris: Seuil, 2012.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: EDUSP, 1972.

JANOTTI, Maria de Lourdes M. A Falsa Dialetica: Justiniano Jose da Rocha. *Revista Brasileira de História*, v. 2, n. 3, p. 3-17, 1982.

JULIA, Dominique. La naissance du corps professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Paris. v. 39, 1981.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. O Gigante e o espelho. In. GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo (Orgs.). *O Brasil Imperial. Volume II – 1831-1870*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. *Tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOREL, Marcos. *As transformações dos espaços públicos. Imprensa, atores políticos e sociabilidades na cidade imperial. (1820-1840)*. São Paulo: Hucitec, 2005.

ROCHA, Justiniano José da. *Compêndio de História Romana*. Rio de Janeiro: Villeneuve e Cia., 1840.

_____. *Monarchia-Democracia*. Rio de Janeiro: Typ. de Paula Brito, 1860a.

_____. *Compendio de História Universal*. Rio de Janeiro: Typ. do Regenerador, 1860b.

ROSANVALLON, Pierre. *Le moment Guizot*. Paris, Gallimard, 1985.

_____. *La monarchie impossible. Les Chartes de 1814 et de 1830*. Paris: Fayard, 1994.

ROZOIR, Charles de. *Discours d'ouverture du cours d'histoire ancienne, prononcé le 20 décembre 1823*. Paris: Chez Pillet Ainé, 1823.

SILVÉRIO, Luis Felipe. Civil, civilidade. civilizar, civilização: usos, significados e tensões nos dicionários de língua portuguesa (1562-1831). *Revista Almanack*. Guarulhos. n. 3, p. 66-81, 2012.

SOUSA, Carlos Eduardo Dias. *Ensinando a ser brasileiro:* o Colégio Pedro II e a formação dos cidadãos na corte imperial. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro, PUC/RIO, 2010.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *O Império da eloquência*. Rio de Janeiro: EDUERJ/ EDUFF, 1999.

TCHEKHOV, Anton. P. Caso com um clássico. In. *A dama do cachorrinho e outros contos*. São Paulo: Editora 34, 2011.

THEIRS, Laurent. Guizot et les institutions de mémoire. In. NORA, Pierra (Org.). *Les lieux de mémoire*. Vol. 1. Paris: Quarto Gallimard, 1997.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. A disciplina de história no Império brasileiro. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas. n.17, p. 1 -10, mar. 2005.

TURIN, Rodrigo. *Tessituras do tempo:* discurso etnográfico e historicidade no Brasil oitocentista. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

VASCONCELOS, Bernardo Pereira de. Discurso proferido por ocasião da abertura das aulas do Colégio de D. Pedro II aos 25 de Março de 1838. In. CARVALHO, José Murilo de (Org..*). Bernardo Pereira de Vasconcelos*. São Paulo: Editora 34, 1999.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl M. Currículo de 1855 do Colégio de Pedro II: ensino propedêutico versus ensino profissionalizante. In. *Anais do V Seminário de Estudos e Pesquisas*. Campinas: Unicamp, 2001.

VECHIA, Ariclê. Imperial Collegio de Pedro II no século XIX: portal dos estudos históricos franceses no Brasil. In: VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. *A escola secundária*. São Paulo: Annablume, 2003.

Recebido em: 27/08/2014
Aprovado em: 22/04/2015