

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**RAFAEL BLUME PEREIRA DE ALMEIDA**

**O LIVRO DE ENSINO RELIGIOSO NO MARANHÃO:** uma análise de *Licções de História Santa* (1847-1882)

São Luís

2026

**RAFAEL BLUME PEREIRA DE ALMEIDA**

**O LIVRO DE ENSINO RELIGIOSO NO MARANHÃO:** uma análise de *Licções de História Santa* (1847-1882)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Políticas Educacionais

Orientador: Prof. Dr. César Augusto Castro

São Luís

2026

Almeida, Rafael Blume Pereira de.

O LIVRO DE ENSINO RELIGIOSO NO MARANHÃO : uma análise de Licções de História Santa 1847-1882 / Rafael Blume Pereira de Almeida. - 2026.

240 p.

Orientador(a): César Augusto Castro.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2026.

1. Livro Escolar. 2. Ensino Religioso. 3. Pedagogia da Moralidade. 4. Cultura Material Escolar. 5. Maranhão. I. Castro, César Augusto. II. Título.

**RAFAEL BLUME PEREIRA DE ALMEIDA**

**O LIVRO DE ENSINO RELIGIOSO NO MARANHÃO:** uma análise de *Licções de História Santa* (1847-1882)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: História, políticas educacionais, trabalho e formação humana

Orientador: Prof. Dr. César Augusto Castro

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. César Augusto Castro** (Orientador)  
Doutor em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof. Dra. Diana Rocha da Silva** (Avaliador externo)  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese** (Avaliador externo)  
Doutorado em Educação  
Universidade de Caxias do Sul

---

**Prof. Dra. Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento** (Avaliador Externo)  
Doutorado em Educação  
Universidade Tiradentes

---

**Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos** (Avaliador interno)  
Doutorado em Educação escolar  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Profa. Dra. Iran de Maria Leitão Nunes** (Avaliador interno)  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof. Dra. Delcineide Maria Ferreira Segadilha** (Avaliador suplente interno)  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof. Dr. Antônio de Pádua de Carvalho Lopes** (Avaliador suplente externo)  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal do Piauí

Ao meu sogro Afonso Napoleão Matos  
(in memoriam)

## AGRADECIMENTOS

Gratidão: ela nos devolve o senso de que nada do que construímos é apenas fruto de esforço solitário, mas também de mãos que sustentam, de afetos que amparam. Por isso, registro estes agradecimentos não apenas como formalidade acadêmica, mas como reconhecimento sincero das presenças que tornaram possível chegar até aqui. Então, agradeço:

A Deus, primeiramente, por sua fidelidade no ordinário e no intenso, pelo sustento invisível em dias de cansaço, pelas forças renovadas quando a mente parecia esgotada e pela serenidade concedida para seguir adiante. Reconheço que, em cada etapa, seja nas pesquisas, leituras, escrita, revisão e reescrita, houve graça suficiente para me guiar.

À minha esposa, Rossana, que pacientemente suportou as ausências que este processo impôs, ainda que fisicamente presente. Caminhou comigo por entre leituras, pesquisas, escritas e devaneios; acolheu minhas inquietações, compreendeu meus silêncios e sustentou com amor a rotina do lar quando o trabalho acadêmico exigiu mais do que eu gostaria de admitir. Seu apoio constante foi abrigo, impulso e equilíbrio.

Aos meus filhos, Lara e Rafael, que me trazem alegria e renovam em mim o sentido de tudo aquilo a que me dedico. Em meio às demandas desta tese, sua presença foi descanso e motivação, lembrando-me diariamente que o conhecimento só é plenamente humano quando se traduz em vida, cuidado e futuro.

À minha mãe, Sonia Musgchl, por acreditar em mim - mais do que eu mesmo. Por me transferir amor pela educação. Por me incentivar a fazer o doutorado em Educação. Pelo calor de mãe ao me acompanhar em horas intermináveis de revisão de texto. Seu cuidado paciente, sua presença e sua disposição em caminhar comigo nos detalhes, linha a linha, parágrafo a parágrafo, foram, em muitos momentos, o que transformou cansaço em ânimo e pressão em serenidade. Fez do trabalho de revisão um momento mãe e filho.

Ao meu pai, Djalma Almeida, agradeço por ter me educado a viver uma vida disciplinada: a ser um guerreiro, a fazer tudo com esmero e a enfrentar com dedicação qualquer desafio que apareça pela frente. Levo comigo, como herança prática, esse senso de responsabilidade e perseverança, virtudes que, ao longo desta pesquisa, foram tão necessárias quanto a leitura, a escrita e o rigor metodológico.

Aos meus irmãos da Catedral de Louvor Maranata, agradeço pelo carinho e pelo apoio constante. Por vibrar com cada passo acadêmico, com cada publicação e com cada avanço desta caminhada. Por fazerem das minhas conquistas as suas, como uma grande família.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Cesar Castro, por me guiar com precisão ao longo de toda a pesquisa: desde o ajuste da escolha do objeto, passando pelo acesso ao acervo da biblioteca, pela seleção criteriosa das fontes, até o acompanhamento atento da escrita do texto. Agradeço também por ter me apresentado o universo da história cultural, ajudando-me a descobrir e desbravar novas possibilidades de investigação e interpretação. Agradeço pela presença amiga e carinhosa que fazia cada encontro ser um tempo muito agradável.

Ao Prof. Dr. Samuel Castellanos, líder do NEDHEL, nosso grupo de pesquisa. Grupo que me possibilitou a discussão de temas que serviram de base teórica e metodológica para a minha investigação e me ofereceu a oportunidade de aprender em comunidade; professor pesquisador que me ensinou a ler textos acadêmicos com rigor, a fazer pesquisa em cada detalhe e a escrever com maturidade e consistência. Obrigado, ainda, pela firmeza amorosa com que lia os textos e os corrigia com afinco. Foi no diálogo constante, nas leituras compartilhadas e nas devolutivas cuidadosas que amadureci caminhos, conceitos e escolhas metodológicas.

Aos membros da banca examinadora Prof. Dr. Lyndon Araujo Santos; Profa. Dra. Terciane Ângela Luchese; Profa. Dra. Iran de Maria Leitão Nunes e Profa. Dra. Delcineide Maria Ferreira Segadilha, pela leitura atenta desta tese, pelas orientações de pesquisa e pelas contribuições ao amadurecimento do trabalho. Sou grato por me ajudarem a perceber lacunas, por fazerem as perguntas pertinentes e oportunas à qualificação, pelas indicações de leitura e pelo carinho e incentivo demonstrados ao longo do processo.

A cada professor e funcionário do PPGE/UFMA, deixo meu sincero agradecimento. Com atenção e carinho, vocês nos ajudaram em cada passo e em cada detalhe a atravessar um momento tão importante e desafiador de nossas vidas acadêmicas e pessoais. O cuidado cotidiano, a orientação nos processos, a disponibilidade para esclarecer dúvidas e o acolhimento em meio às demandas do doutorado foram suporte real para que este percurso se tornasse possível e mais humano.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para esta caminhada e não foram aqui nomeados, mas permanecem presentes na memória e no coração: amigos, familiares, colegas de turma e de pesquisa, leitores generosos e pessoas que ofereceram apoio por meio de uma palavra, uma oração, um conselho ou um gesto simples de cuidado. Cada presença, cada incentivo e cada ajuda prática compuseram os bastidores deste trabalho e me lembraram, ao longo do percurso, que a vida acadêmica não se sustenta apenas por método e disciplina, mas também por comunhão, humanidade e graça.

*“A leitura é, por definição, rebelde e vadia.”.*  
*(Chartier, 1994)*

## RESUMO

Esta pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, vinculada a linha de pesquisa História, políticas educacionais, trabalho e formação humana e ao Núcleo de Estudos e Documentação em História e das Práticas Leitoras no Maranhão. Teve-se como objetivo central analisar o uso do livro *Licções de História Santa*, como artefato da cultura material escolar, nos processos de inculcação de valores morais e disciplinamento social em curso na instrução maranhense, entre 1847 e 1882. A tese defendida é a de que *Licções de História Santa* foi utilizado como instrumento de moralização na instrução pública do Maranhão, visando à inculcação de valores e ao disciplinamento social por meio de uma pedagogia da moralidade. Nesse sentido, o livro refletiu uma complexa rede de interesses, atendendo ao ideário civilizatório do Estado, ao projeto catequizador da Igreja e à necessidade de estabelecer normas de conduta escolar. A pesquisa, de natureza bibliográfico-documental, fundamentou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural, dialogando com Chartier (1990), De Certeau (2014), Bourdieu (2003), Castro (2009), Castellanos (2017). Utilizaram-se como fontes históricas o livro escolar, jornais, leis, regulamentos, relatórios de presidentes de província, debates legislativos, além de teses, dissertações, artigos científicos e obras teóricas que subsidiaram a construção conceitual da investigação. No interior do recorte adotado, foram identificados três livros de conteúdo religioso publicados por tipografias maranhenses e adotados na Província do Maranhão, dentre os quais *Licções de História Santa*, definido como fonte e objeto centrais da pesquisa em razão da robustez das evidências documentais reunidas sobre sua circulação, prescrição e apropriações. A investigação possibilitou demonstrar que a produção local da obra, sua materialidade editorial, sua organização em lições curtas e em perguntas e respostas, bem como sua adaptação textual ao universo infantil, articularam-se à escolarização do ensino religioso e à conformação de práticas pedagógicas voltadas ao controle das condutas escolares. Verificou-se, ainda, que o compêndio ultrapassou a função catequética e se converteu em dispositivo de poder, legitimando a obediência, a autoridade docente, a interiorização de normas e a formação moral da infância. Conclui-se que *Licções de História Santa* constituiu-se em peça relevante para a escolarização do ensino religioso e para a consolidação da forma escolar na Província do Maranhão, tornando-se artefato central nos processos de moralização da infância e disciplinamento social no século XIX.

Palavras-chave: livro escolar; Ensino Religioso; pedagogia da moralidade; cultura material escolar; Maranhão.

## ABSTRACT

This research was conducted within the scope of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Maranhão, linked to the research line History, educational policies, work and human formation and to the Center for Studies and Documentation in History and Reading Practices in Maranhão. Its central objective was to analyze the use of the book *Licções de História Santa*, as an artifact of school material culture, in the processes of inculcating moral values and social discipline underway in Maranhão's education system between 1847 and 1882. The thesis defended is that *Licções de História Santa* was used as an instrument of moralization in Maranhão's public education, aiming at the inculcation of values and social discipline through a pedagogy of morality. In this sense, the book reflected a complex network of interests, serving the civilizing ideals of the State, the catechizing project of the Church, and the need to establish norms of school conduct. This bibliographical and documentary research was based on the theoretical and methodological assumptions of Cultural History, engaging with Chartier (1990), De Certeau (2014), Bourdieu (2003), Castro (2009), and Castellanos (2017). Historical sources included school textbooks, newspapers, laws, regulations, reports from provincial presidents, legislative debates published in the press, as well as theses, dissertations, scientific articles, and theoretical works that supported the conceptual construction of the investigation. Within the adopted scope, three books of religious content published by Maranhão printing houses and adopted in the Province of Maranhão were identified, among which *Licções de História Santa* was defined as the central source and object of the research due to the robustness of the documentary evidence gathered regarding its circulation, prescription, and appropriations. The investigation demonstrated that the local production of the work, its editorial materiality, its organization into short lessons and questions and answers, as well as its textual adaptation to the children's universe, were articulated with the schooling of religious education and the shaping of pedagogical practices aimed at controlling school conduct. It was also found that the compendium transcended its catechetical function and became a power device, legitimizing obedience, teacher authority, the internalization of norms, and the moral formation of childhood. It is concluded that *Licções de História Santa* constituted a relevant piece for the schooling of religious education and for the consolidation of the school system in the Province of Maranhão, becoming a central artifact in the processes of moralizing childhood and social disciplining in the 19th century.

**Keywords:** Schoolbook; Religious Education; Moralization; School Material Culture; Maranhão.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 – Aprovação do Livro Licções de História Santa .....                                 | 40  |
| Figura 2 - Capa do livro Licções de História Santa .....                                      | 43  |
| Figura 3 - Capa do livro O Novo Testamento do Nosso Senhor Jesus Christo.....                 | 44  |
| Figura 4 - Capa do livro A religião explicada aos meninos .....                               | 45  |
| Figura 5 – Requisição ao bispo diocesano de parecer ( <i>Licções de História Santa</i> )..... | 46  |
| Figura 6 - Exemplo de Debate da Assembleia publicado no Jornal.....                           | 51  |
| Figura 7 - Catecismo de Montpellier .....                                                     | 92  |
| Figura 8 - Catecismo Histórico de Fleury .....                                                | 95  |
| Figura 9 - A religião explicada aos meninos .....                                             | 97  |
| Figura 10 – Documento de adoção do Novo Testamento do Nosso Senhor Jesus Christo .....        | 98  |
| Figura 11 - O Novo Testamento do Nosso Senhor Jesus Christo.....                              | 99  |
| Figura 12 – Catecismo da Perseverança.....                                                    | 101 |
| Figura 13 - José Manoel da Conceição .....                                                    | 102 |
| Figura 14 - História Sagrada de L. J. Roquete .....                                           | 103 |
| Figura 15- Capa do livro Licções de História Santa .....                                      | 105 |
| Figura 16 – Mapa das cidades que Antonio A. Rodrigues lecionou. ....                          | 113 |
| Figura 17 – Mapa da Província do Maranhão em 1850 .....                                       | 113 |
| Figura 18 – Recortes de jornais com divulgações do livro. ....                                | 120 |
| Figura 19 - Anúncio do Livro Licções de História Santa no <i>Diário do Maranhão</i> .....     | 120 |
| Figura 20 – Destaque dado ao livro no jornal Diário do Maranhão em seu lançamento .....       | 121 |
| Figura 21 - Destaque da autorização provincial na capa do livro .....                         | 122 |
| Figura 22 - Parecer de Cesar Augusto Marques.....                                             | 124 |
| Figura 23 – Forma editorial do livro Licções de História Santa .....                          | 128 |
| Figura 24 - Charge da Revista Ilustrada: conservadores e Liberais no Segundo Reinado.....     | 152 |
| Figura 25 - Constituição de 1824 .....                                                        | 154 |

|                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 26 – Luiz Pereira do Coutto Ferraz.....                                          | 158 |
| Figura 27- Esquema do processo autorizativo do livro de ensino religioso (séc.XIX)..... | 164 |
| Figura 28 - Ensino individual. “Le Maître d'école”, 1662, Adriaen Van Ostade. ....      | 194 |
| Figura 29 - Ensino mútuo (Método Lancaster). Sala de aula, 1811.....                    | 195 |
| Figura 30 - Ensino individual. “Le Maître d'école”, 1662, Adriaen Van Ostade. ....      | 197 |
| Figura 31 - Castigo na Escola .....                                                     | 217 |

## **LISTA DE TABELAS**

|                                                                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 – Matrículas na instrução primária pública no Maranhão nos anos de circulação do compêndio (1874–1886) ..... | 54 |
| Tabela 2 - Programas que mais pesquisam o ensino religioso .....                                                      | 79 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – Comparação da circulação dos livros na imprensa maranhense (1847–1882).....                          | 24  |
| Quadro 2 - Legislação utilizada como fonte na Pesquisa.....                                                     | 46  |
| Quadro 3 - Jornais e Revistas utilizados na pesquisa como fontes .....                                          | 47  |
| Quadro 4 - Relatórios e Fallas dos Presidentes de Província (Maranhão) utilizados na pesquisa como fontes ..... | 48  |
| Quadro 5 - Eixos Metodológicos da Pesquisa.....                                                                 | 53  |
| Quadro 6 - Quantidade de teses e dissertações encontradas por descritor .....                                   | 57  |
| Quadro 7 - Teses sobre Ensino Religioso entre 2014 e 20024.....                                                 | 58  |
| Quadro 8 - Dissertações sobre Ensino Religioso entre 2014 e 2024 .....                                          | 59  |
| Quadro 9 – Teses sobre o projeto civilizatório.....                                                             | 60  |
| Quadro 10 – Teses sobre Legislação escolar.....                                                                 | 62  |
| Quadro 11 – Teses sobre relações de poder.....                                                                  | 64  |
| Quadro 12 – Teses sobre práticas pedagógicas .....                                                              | 66  |
| Quadro 13 – Teses sobre o livro escolar.....                                                                    | 68  |
| Quadro 14 – Teses sobre a moralidade.....                                                                       | 69  |
| Quadro 15 – Teses sobre a História do Ensino Religioso .....                                                    | 71  |
| Quadro 16 – Livros sobre o Ensino Religioso no Brasil.....                                                      | 76  |
| Quadro 17 – Artigos utilizados na fundamentação teórica sobre ensino religioso .....                            | 77  |
| Quadro 18 - Livros Escolares de Ensino Religioso em Circulação no Brasil Império .....                          | 90  |
| Quadro 19 - Estrutura do Licções de História Santa.....                                                         | 139 |
| Quadro 20 - Recorrências da palavra castigo e termos correlatos no livro.....                                   | 218 |
| Quadro 21 - Histórias de castigo – fórmula literária do texto.....                                              | 219 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                   |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                         | <b>17</b>  |
| <b>2 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>                                                                      | <b>33</b>  |
| <b>2.1 Pressupostos teóricos.....</b>                                                                                             | <b>33</b>  |
| 2.1.1 História Cultural.....                                                                                                      | 33         |
| 2.1.2 Categorias teóricas centrais .....                                                                                          | 35         |
| 2.1.3 O livro como objeto da cultura material escolar .....                                                                       | 38         |
| <b>2.2 Procedimentos metodológicos .....</b>                                                                                      | <b>42</b>  |
| 2.2.1 Fontes selecionadas .....                                                                                                   | 42         |
| 2.2.2 Eixos Metodológicos.....                                                                                                    | 48         |
| 2.2.3 O alcance social e pedagógico do compêndio na província do Maranhão.....                                                    | 53         |
| <b>3 ESTADO DA ARTE: livros escolares de Ensino Religioso no século XIX.....</b>                                                  | <b>57</b>  |
| <b>3.1 Mapeamento dos resultados .....</b>                                                                                        | <b>58</b>  |
| <b>3.2 Análise de categorias .....</b>                                                                                            | <b>60</b>  |
| <b>3.3 Contribuições metodológicas.....</b>                                                                                       | <b>74</b>  |
| <b>3.4 Livros.....</b>                                                                                                            | <b>75</b>  |
| <b>3.5 Artigos .....</b>                                                                                                          | <b>77</b>  |
| <b>4 O LIVRO DE ENSINO RELIGIOSO NO MARANHÃO: materialidade e conteúdo de</b><br><i>Licções de história santa</i> .....           | <b>81</b>  |
| <b>4.1 Os livros escolares de Ensino Religioso do Maranhão (1847-1888).....</b>                                                   | <b>81</b>  |
| <b>4.2 A vida do autor de licções de História Santa: táticas de um professor na cultura escolar</b><br><b>do século XIX .....</b> | <b>103</b> |
| <b>4.3 Estruturas-formais do livro <i>Licções de História Santa</i> .....</b>                                                     | <b>117</b> |
| <b>4.4 Aspectos temático-conteudistas do livro <i>Licções de História Santa</i> .....</b>                                         | <b>134</b> |
| 4.4.1 Os livros de História Sagrada na instrução .....                                                                            | 136        |
| 4.4.2 A matéria escolar do livro .....                                                                                            | 141        |
| 4.4.3 Intenções sinalizadas no conteúdo .....                                                                                     | 144        |

|                                                                                                                                                                                                                |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>5 UM LIVRO A SERVIÇO DO ESTADO .....</b>                                                                                                                                                                    | <b>146</b> |
| <b>5.1 O Ensino Religioso na legislação maranhense do oitocentos .....</b>                                                                                                                                     | <b>153</b> |
| <b>5.2 As práticas discursivas imperiais sobre o livro de Ensino Religioso .....</b>                                                                                                                           | <b>166</b> |
| <b>5.3 Uma leitura de <i>Licções De História Santa</i> aplicada aos interesses do Estado Imperial .....</b>                                                                                                    | <b>177</b> |
| <b>6 UM LIVRO A SERVIÇO DA ESCOLA.....</b>                                                                                                                                                                     | <b>189</b> |
| <b>6.1 <i>Licções de História Santa</i> como artefato da cultura material escolar no processo de disciplinarização e consolidação da forma escolar na Província do Maranhão.....</b>                           | <b>189</b> |
| <b>6.2 Moralização, disciplina e instrumentalização do ensino religioso no Maranhão Imperial (1847–1881): quanto às práticas discursivas dos presidentes de província e a construção da forma escolar.....</b> | <b>202</b> |
| <b>6.3 O <i>Licções de História Santa</i> como artefato disciplinador: a difusão da prática do castigo na escola .....</b>                                                                                     | <b>213</b> |
| <b>7 CONCLUSÃO .....</b>                                                                                                                                                                                       | <b>224</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                                                                                       | <b>18</b>  |

## 1 INTRODUÇÃO

O livro de ensino religioso<sup>1</sup> foi um dos principais artefatos ideológicos utilizados no Maranhão Imperial, inserido na escola por meio de um projeto de moralidade que servia a diversos interesses: do Estado, da Igreja e da Escola. Por meio de uma pesquisa em História Cultural é possível identificá-lo como objeto da cultura material escolar, investigando a identidade, os objetivos, suas finalidades e adentrando, por meio dele, as salas de aula para compreender as intenções e as representações por ele difundidas. Sob essa perspectiva, selecionamos, entre os principais objetos, o livro escolar e intitulamos a pesquisa com o tema: *O livro de ensino religioso no Maranhão: uma análise de Licções de História Santa (1847-1882)*.

Orientada pelo Professor Doutor César Augusto Castro, esta investigação de Doutorado Acadêmico se situa no contexto da História da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO - UFMA, na área de concentração Políticas e Práticas Educativas e na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais. É uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa e exploratória, porque interpreta o sentido da inserção do ensino religioso no processo de escolarização e o entende pelas determinações intencionais de vários sujeitos, tendo em vista o Estado, a Igreja e a Escola. Procura-as não só no conteúdo, mas nos indícios significativos deixados no livro *Licções de História Santa*, levando em consideração também a história de sua materialidade.

É uma pesquisa orientada pela História Cultural, uma nova maneira de tratar a história a partir da cultura que manifesta de forma simbólica diferentes significados e valores que foram sendo produzidos pelos diferentes grupos sociais. A História Cultural busca não os fatos em si, mas a interpretação das representações sobre eles (Pesavento, 2014). Por se fundamentar nessa teoria, buscamos compreender como significados e representações simbólicas são construídos por atores sociais para explicar o mundo. Têm-se as representações como categoria central dessa abordagem, produto de disputas de poder na sociedade. Em específico, investiga o livro de ensino religioso no Maranhão, *Licções de História Santa*, utilizando-o como objeto/fonte e cruzando-o com leis, notícias de jornais e textos oficiais, para decifrar o valor simbólico conferido ao ensino religioso e sua finalidade histórica.

---

<sup>1</sup> O termo ensino religioso adotado nesta tese é fruto da escolha entre as duas principais ocorrências a seguir: a legislação da Província, mais comumente, referia-se à matéria como “Instrução Moral e Religiosa”, enquanto os jornalistas, os deputados na Assembleia Legislativa e os Presidentes de Província denominavam-na de ensino religioso, conforme é perceptível nos dados apresentados e analisados ao longo da tese.

A história cultural reconhece que o texto histórico é uma narrativa construída, mediada por seleções e interpretações do historiador, aproximando-se do real por meio de representações (Pesavento, 2014). Analisar o ensino religioso nesse contexto revela como ideologias moldaram o imaginário coletivo e permitiram a construção de uma mentalidade vinculada aos propósitos da época, destacando a importância de cruzar fontes e interpretar os significados simbólicos e ontológicos dessa prática educativa.

Para isso, o livro de ensino religioso é considerado artefato da cultura material, refletindo representações, práticas e disputas de poder. A cultura material escolar refere-se ao conjunto de objetos usados na escola, como livros, móveis e instrumentos, que carregam significados diversos e moldam práticas educacionais e sociais (Castro; Castellanos, 2013). A análise de um livro escolar permite compreender as apropriações e significados atribuídos pelos diferentes grupos sociais ao longo do tempo, como no Brasil, onde esses materiais foram utilizados para promover valores morais e religiosos alinhados aos interesses da elite governante e eclesiástica.

Estudos de autores como Elias (2001), Bourdieu (2003a), De Certeau (2014) e Chartier (1991) serão usados como referências teórico-metodológicas, uma vez que destacam o papel das relações de poder e da interdependência social na formação de identidades e na construção de narrativas, auxiliando a analisar os livros escolares como produtos de dinâmicas sociais e culturais complexas.

Os antecedentes desta pesquisa relacionam-se a uma trajetória que inclui a experiência deste pesquisador como professor. Na formação em Engenharia Civil deu-se o início do magistério em Matemática e o primeiro contato com a sala de aula. Dois caminhos paralelos foram trilhados: o de engenheiro civil e o de professor. Ali, aconteceram os primeiros passos como educador e a paixão pelo ensino. No entanto, esse caminho não se consolidou na Matemática, mas no ensino religioso, quando foi dado início à segunda formação: Teologia. Por meio dela, houve o entrelaçamento acadêmico entre fé, leitura e interpretação de textos sagrados e a condução à pós-graduação em hermenêutica e ensino das Escrituras, pesquisa concluída no mestrado. A sala de aula foi se consolidando no ensino das disciplinas teológicas para crianças, para comunidades de fé, na formação acadêmica de teólogos e professores.

Desse entrelaçamento, organizou-se como principal área de atuação o ensino de leitura da Bíblia, um compêndio de 66 livros que abrange diversos gêneros literários, desde narrativas até poesia, profecia e discursos. Ensinar a ler esses textos, com cerca de 3000 anos de história, escrito por mais de 40 autores, em uma cultura, tempo e geografia muito diferentes, e ainda em línguas mortas, tem sido um desafio que envolve não apenas o ato de leitura, mas a investigação,

a pesquisa e a busca por respostas. Dessa trajetória fica produzida a concepção de que ensinar religião significa ensinar a ler e interpretar e a curiosidade por entender as finalidades da matéria nas políticas educacionais brasileiras. Surge daí a necessidade de retornar às intencionalidades primeiras para oferecer, como subsídios, as raízes do que pretende a escola com ensino religioso hoje.

Ao iniciar esta pesquisa foi acontecendo a certeza de que nada dessa experiência com o ensino se perdeu. Ao contrário, ela tem servido de recurso para ler a história como uma narrativa do passado, desvendando representações, metáforas e símbolos que indivíduos, grupos e a sociedade em geral criaram sobre o ensino religioso. É dessa abordagem que chega a inspiração para escrever uma nova versão da história, desnaturalizando esse saber através de um novo olhar que constrói uma nova representação produzida pela observação dos motivos que favoreceram a inserção da matéria na escola.

A experiência com a educação aprofundou-se no mestrado, por meio da leitura de grandes autores: Benjamin Bloom e Paulo Freire, por exemplo. A partir dessas reflexões, surgiram novas perguntas sobre o tema e a necessidade de crescer como educador e pesquisador. Um novo passo acadêmico está sendo vivenciado pela problematização do ensino religioso na escola, procurando entender sua finalidade para o ambiente escolar.

Nesta pesquisa de doutorado, tornaram-se imprescindíveis as questões em torno da história do ensino religioso em prol de encontrar as intencionalidades primeiras e entender o ensino religioso da escola, e não da igreja. Por isso acontece o retorno do olhar para o século XIX, fazendo o recorte temporal entre 1847 a 1882, período em houve uma alteração do perfil dos livros de ensino religioso no Maranhão, evidenciada pela adoção de 3 novos livros na instrução da Província<sup>2</sup>. Foi um século vinculado ao projeto civilizatório do Estado Imperial, momento em que estratégias de imposição e táticas de apropriação da matéria foram exaustivamente pensadas a partir de diferentes interesses e representações. O termo projeto civilizatório foi capturado em Junqueira (2000) que entende que o ensino religioso funcionou como núcleo e projeto civilizador do Império. Esta pesquisa reconhece, entretanto, que o ideário civilizatório é construído ao longo do século XIX a partir da disputa entre diferentes ideologias presentes na elite brasileira. Como aponta Dolhnikoff (2021, p. 8):

[...] não havia consenso no interior da elite sobre o caminho a ser adotado, divergências significativas a dividiam. Diferentes projetos de Estado e de nação se confrontaram. O desenho institucional, as formas de afirmação do Estado, o caminho para sua consolidação e expansão foram resultado de negociações e conflitos entre os diversos setores da elite, que detinham o monopólio da direção política.

---

<sup>2</sup> A escolha do marco temporal será explicada na página 21.

Apesar dessas disputas, alguns fundamentos essenciais eram compartilhados. Para Dolnikoff (2021, p. 8-9):

existiram, por outro lado, alguns pontos fundamentais que eram partilhados pela maioria de seus membros: a continuidade da escravidão, a preservação da economia agrária voltada prioritariamente para a exportação, a manutenção da ordem interna, em uma sociedade profundamente hierarquizada. Compatibilizar o receituário liberal com esses objetivos foi desafio enfrentado por essa elite.

Esse período foi caracterizado por um intenso debate sobre a escola na construção do futuro da nação, e o ensino religioso assumiu um papel central nesse processo. O projeto civilizatório<sup>3</sup> do Estado, influenciado pelo pensamento iluminista europeu, generalizou práticas educativas voltadas para as camadas sociais consideradas inferiores, como mulheres, negros e indígenas. Então, com a implantação do Império brasileiro, tem início um intenso debate sobre a escolarização no Brasil como instrumento civilizatório. (Faria Filho, 2007). O ensino religioso era visto como uma matéria propícia a moralizar essas populações, reforçando as normas de comportamento social esperadas. De acordo com Chervel (1988), o modelo educacional francês enfatizava a importância da educação moral<sup>4</sup> e religiosa<sup>5</sup> como parte fundamental da formação das crianças. Esse modelo, por sua vez, influenciou as políticas educacionais no Brasil. Esse ideal também permeou as escolas do Maranhão Imperial, onde os manuais escolares de ensino religioso desempenhavam o papel de inculcar esses valores.

Segundo Chervel (1990, p. 188), o ensino do Antigo Regime francês, no século XIX, “colocou atenção suficiente sobre a importância primordial da educação moral que aí era dada aos alunos em todos os instantes de sua presença nos locais escolares”. Chervel (1990, p. 187) afirma que, na regulamentação do modelo das escolas primárias de 1851, na França, o primeiro dever do professor era “dar às crianças uma educação religiosa e gravar profundamente em suas almas o sentimento de seus deveres para com Deus, para com seus pais, para com os outros homens, para consigo mesmos”.

Já no Maranhão, o deputado Provincial Sr. Cônego Tavares defendia que, “nas escolas é a educação moral e religiosa uma educação que não pode desprezar-se, [pois] o governo é o

<sup>3</sup> Esse ideal foi alvo de intensa discussão naquele período, podendo ser percebido pelo volume de material encontrado nos discursos das Assembleias Provinciais, nos artigos de jornais, nas publicações sobre o assunto, sobretudo pelo volume de textos legais que foram produzidos. (Faria Filho, 2007)

<sup>4</sup> “O ensino clássico tradicional, por exemplo, tanto no Antigo Regime como no século XIX, colocou atenção suficientemente sobre a importância primordial da educação moral” (Chervel, 1988, p.188).

<sup>5</sup> “A identificação, a classificação e a organização desses objetivos ou dessas finalidades são uma das tarefas da história das disciplinas escolares. Vemos, em diferentes épocas, aparecerem finalidades de todos os tipos, que, não ocupando o mesmo nível nas urgências da sociedade, são todos também imperativos. Existem, para começar, finalidades religiosas, fundamentais sob o Antigo Regime e, até 1882, na escola pública. Assim, a regulamentação modelo das escolas primárias de 17 de agosto de 1851 estipula, em seu artigo 1º: O primeiro dever do instrutor é dar às suas crianças uma educação religiosa e de gravar profundamente em suas almas o sentimento de seus deveres para com Deus, para com seus pais, para com os outros homens e para consigo mesmos” (Chervel, 1988, p. 13).

principal interessado em possuir *O Paiz* cidadãos morigerados” (Publicador Maranhense 1866, p. 2, grifo nosso). O objetivo principal da “escola para os pobres” seria o ensino das primeiras letras, para generalizar a habilidade de “ler, escrever e contar” (Faria Filho, 2007, p. 136), além dos princípios de moral da religião católica. Segundo Castanha (1999), a organização do Estado Imperial e da sociedade estava fundamentada na ideia de moralidade pública, para que, por meio dela, fossem garantidas a centralização e a hierarquização do poder para o controle social. O Estado escolariza a religião como parte de seu projeto civilizatório, visando a uma pedagogia da moralidade<sup>6</sup>, relacionada à ideia de que a escola é organizada como instrumento de poder, com o objetivo de disciplinar e de por em ordem os indivíduos, sob o princípio da obediência. (Castanha, 1999). Nesse projeto, a igreja também se via beneficiada por meio do ensino religioso na escola, porque ampliaria o alcance da catequese e reforçaria o Catolicismo como religião oficial. Essa relação, entretanto, não deve ser compreendida como simples subordinação da escola à Igreja, mas como parte de uma rede de interesses produzida no interior do regime do Padroado, no qual a religião católica funcionava como referência pública de moralização, ao mesmo tempo em que a administração eclesiástica permanecia vinculada a formas de tutela do poder civil.<sup>7</sup>

Embora tanto o Estado quanto a Igreja Católica tivessem suas próprias representações dessa matéria, a escola também fez uso<sup>8</sup> (De Certeau, 2014) dela para fortalecer sua nova organização, criando práticas adequadas, com horários e espaços definidos, manuais escolares e regras de comportamento. Sem a disciplinarização das crianças, não seria possível a prática

---

<sup>6</sup> A Pedagogia da Moralidade, conforme André Paulo Castanha (1999), refere-se a um modelo educacional implementado no Brasil imperial que visava a formação moral e disciplinar dos cidadãos, de acordo com os valores de ordem, hierarquia e respeito à autoridade. Esta pedagogia era parte do projeto político conservador, que buscava construir uma sociedade civilizada e alinhada aos princípios da moralidade pública. Na prática, a "Pedagogia da Moralidade" transformou a educação em um instrumento de controle social e disseminação de valores conservadores, onde os professores, rigorosamente selecionados e monitorados quanto à moralidade, eram considerados figuras fundamentais para difundir uma ordem social desejada. Dessa forma, a instrução pública não apenas transmitia conhecimentos básicos, mas também disciplinava os futuros cidadãos, orientando-os a aceitar a hierarquia e a autoridade, elementos centrais para a manutenção da estabilidade e do progresso na visão da elite dirigente da época.

<sup>7</sup> No Brasil imperial, a relação entre Igreja e Estado foi marcada pelo Padroado, sistema pelo qual o poder civil exercia tutela sobre aspectos da organização eclesiástica, inclusive na nomeação de bispos, posteriormente confirmados por Roma. Essa relação produzia uma convivência estreita entre interesses religiosos e administrativos, mas também gerava tensões entre o regalismo, que afirmava prerrogativas do Estado nos assuntos eclesiásticos, e o ultramontanismo, que defendia maior centralização da Igreja em torno da autoridade papal.

<sup>8</sup> Uso, segundo De Certeau (2014), refere-se à maneira pela qual indivíduos e grupos se apropriam dos produtos e normas culturais impostos pela sociedade, adaptando-os às suas próprias necessidades e contextos. Em *A Invenção do Cotidiano*, De Certeau (2014) explora como essas práticas de uso permitem ao consumidor reinterpretar e ressignificar o que é oferecido pela cultura dominante, evidenciando uma forma de resistência e criatividade no consumo cotidiano.

da nova gramática de ensino<sup>9</sup> que, além de transmitir conhecimentos, exigia respeito e disciplina, necessários para manter a ordem na escola e na sociedade. Para isso, o ensino religioso foi essencial na formação da escola como a conhecemos hoje, pois ajudou a estabelecer valores e normas morais.

Sob a visão metodológica da História Cultural, orientadora para desvendar a complexa rede de relações e disputas em torno da escolarização do ensino religioso no Maranhão, o livro de ensino religioso traz o conteúdo da matéria e, mais que isso, é uma peça cultural diante da qual foi definida a seguinte problemática: em que medida *Licções de História Santa* foi utilizado como artefato de moralização e controle social no Maranhão oitocentista?

Para tal, fez-se necessário desnaturalizar o livro de ensino religioso e discutir suas determinações sociais, uma vez que, na medida em que ia sendo lido, *Licções de História Santa* manifestava uma forte natureza política, pois carregava um discurso que intentava moldar o comportamento das crianças para a vida em uma sociedade hierarquizada e disciplinada. Dessa forma, o objetivo geral dessa investigação é analisar o uso do livro *Licções de História Santa*, como artefato da cultura material escolar, nos processos de inculcação de valores morais e disciplinamento social em curso, na instrução maranhense, entre 1847 e 1882.

Cada elemento da pesquisa começa a ganhar o seu lugar justificável. O aspecto social da religião pesquisado no âmbito da História da Educação amplia-se pelos interesses do ensino para além do pedagógico e ganha corpo na história e nas políticas e práticas educativas, manifestando quão determinantes são as políticas educacionais para as escolhas da escola. Por isso, tem-se o livro *Licções de História Santa* como objeto da cultura material escolar.

Compreendidos como acervo da cultura material<sup>10</sup> escolar, esse livro se expõe à observação do pesquisador como peça que reflete não apenas o programa de ensino religioso da época, por meio de seu conteúdo, mas também as disputas de interesses entre o Estado e a Igreja (Peres; Ramil, 2018). Para Bittencourt (1993, p. 200), “os manuais escolares são

---

<sup>9</sup> Essa nova gramática de ensino - que inclui uma nova organização dos tempos escolares, do uso de espaços específicos, seguindo programas de ensino por matéria a alunos reunidos em classes homogêneas, por meio do modelo simultâneo de ensino - promove um processo de aprendizagem com regras externas aos professores e alunos, segundo parâmetros pré-estabelecidos, influenciados pela cultura escrita, objetivando a transmissão de saberes e produzindo uma nova forma de exercício de poder, (Souza, 2013).

<sup>10</sup> A cultura material escolar refere-se aos objetos, espaços e materiais utilizados no contexto escolar que desempenham papéis significativos no processo educativo. Inclui itens como prédio, mobiliário, livros didáticos, cadernos, quadros e demais recursos usados nas práticas pedagógicas. Esses elementos não são apenas ferramentas de ensino, mas carregam valores e significados culturais e sociais que refletem o contexto histórico, político e econômico de sua utilização. No caso do Maranhão no período imperial, por exemplo, a cultura material escolar incluía uma série de objetos voltados para a formação moral e cívica, alinhada aos valores de civilidade e ordem da época. Esses artefatos, portanto, ajudavam a moldar a experiência escolar e eram essenciais para implementar as práticas e os conteúdos que se pretendiam transmitir às novas gerações, revelando também as limitações e condições de trabalho dos professores e de escolarização das crianças

documentos que permitem situar os conteúdos explícitos das disciplinas e os métodos de ensino utilizados na sala de aula”. Ao analisá-lo, busca-se entender, também, de que maneira esse manual escolar foi produzido, quais os maiores interessados, de quem são as recomendações, quem o autorizou, o que pretendiam implementar por meio dele. É um objeto capturado do acervo material da cultura de um tempo e é fonte porque expõe o contexto educacional e político da época. Como observa Bittencourt (1993), os livros escolares permitem situar os conteúdos explícitos das disciplinas, os métodos de ensino utilizados em sala de aula e as lutas de representação no interior da escola. Assim acontece o desafio de produzir, por meio de *Lições de História Santa*, “uma história das representações coletivas, das utensilagens e das categorias intelectuais disponíveis e partilhadas em determinada época (Chartier, 2002, p. 40).

O recorte temporal (de 1847 a 1882) justifica-se, em primeiro lugar, por corresponder ao período em que se observa uma alteração no perfil dos livros adotados para a matéria no Maranhão, isto é, a passagem de catecismos de origem francesa — como o *Catecismo de Montpellier* e o *Catecismo de Fleury* — para obras produzidas por autores com inserção local, como Antonio Rodrigues, professor público da Província, e Frei Joaquim de Nazareth, Bispo do Maranhão. Em segundo lugar, tal recorte define-se pelo fato de todas as obras desse período terem sido impressas em tipografias maranhenses. Em terceiro lugar, trata-se de livros que expressam as mudanças culturais, políticas e sociais da época, marcada pela construção do Estado brasileiro e por intensos debates em torno da escolarização e da moralização da infância.

Esse recorte, além de corresponder a mudanças no perfil editorial e autoral dos livros de ensino religioso adotados na Província, coincide com um período de fortes tensões no interior da Igreja Católica no século XIX, marcado pela reação ao liberalismo, pelo fortalecimento da centralização romana e pelas disputas entre regalismo, Padroado e ultramontanismo. Tais movimentos não deslocam o foco desta investigação, mas ajudam a compreender o ambiente religioso e eclesiástico no qual os livros de ensino religioso foram produzidos, autorizados e inseridos na cultura escolar maranhense.<sup>11</sup>

Os livros adotados nas escolas maranhenses nesse período foram os seguintes<sup>12</sup>:

---

<sup>11</sup> No plano mais amplo da Igreja Católica, o século XIX foi marcado pelo enfrentamento às ideias liberais difundidas desde a Revolução Francesa, especialmente aquelas relacionadas à separação entre Igreja e Estado, à liberdade de ensino, à liberdade de imprensa e ao indiferentismo religioso. Nesse contexto, destacam-se os pontificados de Gregório XVI, com as encíclicas *Mirari Vos* (1832) e *Singulari Nos* (1834), e de Pio IX, com a encíclica *Quanta Cura* (1864), o *Syllabus Errorum* (1864) e a convocação do Concílio Vaticano I (1869–1870). Esses documentos integraram a reação católica às ideias consideradas ameaçadoras à autoridade eclesiástica e à ordem religiosa tradicional.

<sup>12</sup> Estão disponíveis na seção de livros raros da Biblioteca Pública Benedito Leite.

- *O Novo Testamento de Nosso Senhor Jesus Christo, conforme Vulgata Latina, traduzido pelo Bispo de Coimbra e do Maranhão, Dr. Fr. Joaquim de Nossa Senhora de Nazareth* (1847).
- *Religião Aplicada aos Meninos*, escrito pelo sacerdote católico espanhol J. Balmes (1866).
- *Licções de História Santa do Antigo e Novo Testamento: resumidas e acomodadas à inteligência dos meninos*, de Antonio Augusto Rodrigues (1882), professor da instrução pública da Província do Maranhão (Publicador Maranhense, 1857).

Entre os livros acima citados, *Licções de História Santa*<sup>13</sup> foi selecionado como fonte e objeto desta investigação por reunir os elementos mais consistentes e representativos para os objetivos da pesquisa. Essa escolha decorre, sobretudo, de sua relevância para a compreensão do processo de escolarização da instrução religiosa na Província do Maranhão.

Em primeiro lugar, trata-se de uma obra escrita por Antonio Rodrigues, professor da instrução pública da Província, o que a vincula diretamente ao universo escolar maranhense e ao processo de organização da instrução pública oitocentista. Esse aspecto a distingue como um impresso produzido no interior das próprias dinâmicas educacionais que esta pesquisa busca compreender. Em segundo lugar, a análise da imprensa maranhense demonstra que *Licções de História Santa* foi o título de maior visibilidade entre os três livros examinados, tanto pela frequência de ocorrências quanto pela natureza de sua circulação. A Quadro 1 sintetiza os principais dados levantados:

Quadro 1 – Comparação da circulação dos livros na imprensa maranhense (1847–1882)

| Livro                                   | Total de ocorrências | Período de maior circulação | Principais jornais / circuito de circulação              |
|-----------------------------------------|----------------------|-----------------------------|----------------------------------------------------------|
| <i>Licções de História Santa</i>        | 23                   | 1874–1882                   | <i>Diário do Maranhão, Publicador Maranhense, O Paiz</i> |
| <i>A Religião Explicada aos Meninos</i> | 16                   | 1866–1875                   | <i>A Situação, O Paiz</i>                                |
| <i>O Novo Testamento</i>                | 6                    | 1847–1860                   | <i>Publicador Maranhense, O Progresso, A Revista</i>     |

Fonte: elaboração própria (2025).

<sup>13</sup> O título completo, tal como se encontra na capa, é *Licções de História Santa do Antigo e Novo Testamento, resumidas e accomodadas a inteligência dos meninos, mandadas adoptar pelo governo da província nas escolas primárias*. Nesta pesquisa nos referimos ao livro apenas como *Licções de História Santa*.

Como demonstra a Quadro 1, *Licções de História Santa* sobressai não apenas pelo maior número de ocorrências na imprensa maranhense, com 23 registros, mas também por sua presença em periódicos de ampla circulação provincial. Entre os três títulos analisados, foi observado que *Licções de História Santa* é o que, na imprensa, mostra-se mais diretamente relacionado às práticas pedagógicas e aos projetos de moralização da infância. A *Religião Explicada aos Meninos* teve circulação mais ligada a debates político-editoriais, enquanto O *Novo Testamento* apareceu de forma mais dispersa e menos associada ao mercado escolar. Já *Licções de História Santa* apresenta inserção mais clara no universo da instrução pública, sendo sempre tratado como um livro escolar. Além do mais, sua recorrência na imprensa provincial sugere ampla difusão e presença mais consistente no cotidiano escolar.

Desse modo, a análise comparativa evidencia que *Licções de História Santa* reúne o conjunto mais robusto de indícios para o desenvolvimento desta pesquisa. Sua autoria vinculada à instrução pública provincial, sua maior visibilidade na imprensa e sua associação mais nítida ao universo escolar fazem da obra uma fonte privilegiada para compreender como a instrução pública do Maranhão mobilizou impressos religiosos como instrumentos de formação moral, disciplinarização e construção da forma escolar no século XIX.

O livro funciona como representação de um tempo e de uma sociedade. Ele reflete os valores e as ideologias dominantes, que moldam tanto a estrutura educacional quanto as práticas pedagógicas. Seu conteúdo permite a esta pesquisa “decifrar a realidade do passado por meio de suas representações [na busca das] formas discursivas [na construção de um imaginário, pela maneira com que] os homens expressam a si próprios e ao mundo” (Pesavento, 2014, p. 42, grifo nosso). Importa ao pesquisador o conteúdo desse livro e a história de suas editorações e adoções, para escrever “uma história dos sistemas de crenças, de valores e de representações próprias de uma época ou de um grupo” (Chartier, 2002, p. 40).

Na busca de desvendar a relação entre um livro de ensino religioso como artefato da cultura material em prol de uma pedagogia da moralidade, acrescentaram-se a esta pesquisa algumas questões norteadoras, quais sejam:

- Quais livros escolares foram adotados para o ensino religioso no Maranhão?
- De que forma *Licções de História Santa* foi incluído pelo Estado na Escola?
- Como a adoção do livro *Licções de História Santa* manifesta a relação de poder entre o Estado e a Igreja Católica na Província?
- De que maneira a materialidade e o conteúdo de *Licções de História Santa* expressam as finalidades de controle e moralização da matéria Ensino Religioso?

- De que maneira o percurso de vida do autor Antonio Augusto Rodrigues evidencia o papel do livro na Província do Maranhão?

Para responder a essas cinco questões norteadoras, foram organizados cinco objetivos específicos. O primeiro é o de mapear os livros de ensino religioso adotados na Província no recorte temporal estabelecido, 1847 a 1882, e investigar sua representação e circulação na imprensa maranhense, a fim de contextualizar e compreender o lugar de *Licções de História Santa* no mercado editorial e escolar. Realizou-se consulta à imprensa local, como fonte especialmente das notícias sobre o livro, observando em especial as opiniões, críticas e o destaque dado à notícia no periódico, por meio de sua forma, dispositivo, frequência e discurso.<sup>14</sup>

O segundo objetivo específico é registrar o processo legislativo de inclusão da matéria Ensino Religioso, os critérios de escolha de seus livros e o histórico de adoção de *Licções de História Santa* na Província do Maranhão. Esse objetivo contempla duas principais vias de acesso ao objeto: uma, oficial e outra, pedagógica. Por um lado, levantamos e analisamos as leis da Província do Maranhão sobre o Ensino Religioso, assim como os decretos normativos e pareceres que incluíram o livro *Licções de História Santa*. Por outro lado, acessar o desenvolvimento do ensino religioso na história do Maranhão, por meio da adoção do livro, nos permite retomar o processo de escolarização, compreendendo o lugar do Ensino Religioso naquele contexto.

Essa fonte nos permite perceber e compreender as práticas, o cotidiano e a cultura escolar da época (Castro, 2009), ao mesmo tempo que expressa a representação do ensino religioso para o grupo dominante e suas estratégias de imposição. Afinal, “aquele que tem o poder simbólico de dizer e fazer crer sobre o mundo tem o controle da vida social e expressa a supremacia conquistada em uma relação histórica de forças” (Pesavento, 2014, p. 4).

Assim, a seleção de livros de ensino religioso era submetida a um rígido controle por parte das autoridades, tanto eclesiásticas quanto governamentais, ainda que, no caso maranhense, a adoção oficial dos compêndios escolares dependesse decisivamente das instâncias administrativas da Província. Por isso, os livros religiosos adotados na instrução pública não expressavam apenas um projeto catequético da Igreja, mas também uma política estatal de escolarização da moral cristã, conduzida no interior de uma cultura administrativa

---

<sup>14</sup> Para tal, a pesquisa tem sido realizada no Catálogo de Jornais maranhenses da Hemeroteca Digital sendo consultado por meio da Biblioteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional. A procura foi realizada por palavras-chaves na busca de artigos com temas diretamente ligados ao objeto da pesquisa, entre eles o título dos livros selecionados e o nome de seus autores.

marcada pelo Padroado e por práticas regalistas. Aqueles livros não eram apenas instrumentos pedagógicos, mas também expressões de poder e de controle social e, por isso, dependiam de pareceres emitidos por autoridades tanto civis quanto eclesiásticas. A escolha dos livros era uma decisão estratégica, uma vez que eram adotados com o intento de moldar as mentalidades das futuras gerações e, por meio deles, o Estado e a Igreja podiam transmitir suas respectivas visões de mundo. Isso porque “os dispositivos, discursivos ou institucionais, [...] numa sociedade têm por finalidade esquadriñar o tempo e os lugares, disciplinar os corpos e as práticas, modelar, pelo ordenamento regulado dos espaços, as condutas e os pensamentos” (Chartier, 2002, p. 60).

Tem-se como terceiro objetivo analisar como a relação de poder entre o Estado Imperial e a Igreja Católica se manifestou na escolha e prescrição de *Licções de História Santa*, definindo as finalidades do ensino religioso em meio às disputas de interesses. Pretendemos discutir se, e como, a Igreja Católica influenciava e interferia nas decisões do Estado e se, e como, o Estado utilizava a religião para alcançar seus interesses. Consideramos importante investigar a quem interessava a inserção do ensino religioso, de onde partiam as decisões, quem foi responsável pela escolha dos livros e como esse processo ocorreu. Esse enfoque não apenas cerca o objeto de intenções e interesses, mas também nos ajuda a encontrar indícios dessas representações.

O quarto objetivo é produzir a história do objeto em sua materialidade (estruturas formais), por meio da análise do conteúdo do livro *Licções de História Santa*; da interpretação das representações por ele difundidas e da busca das finalidades da matéria Ensino Religioso. Para descobrir as finalidades reais de uma disciplina, que não são ditas explicitamente, é preciso, segundo Vincent (2001), investigar os livros escolares. No século XIX, esse conceito de disciplina escolar vai se desenvolvendo, passando de uma corrente pedagógica voltada à “ginástica intelectual” para a administração simultânea de conteúdos em sala de aula, com imposições da sociedade, cultura e Estado sobre a escola (Chervel, 1990). A partir desse conceito, analisaremos os conteúdos e os objetivos da matéria Ensino Religioso.

Em função disso, *Licções de História Santa* foi descrito em sua materialidade, “os formatos não verbalizáveis, mas nem por isso mesmos traduzíveis” (Castellanos, 2017, p. 63), levando em consideração a capa, tipografia, editor, diagramação, buscando indícios de como esses elementos contribuíam para a formação moral e religiosa dos estudantes. Os elementos do suporte material do texto são essenciais para capturar a variação da recepção e os diferentes tipos de leitura do livro e “afetam o processo de construção dos sentidos” (Chartier, 1994, p. 35).

Por sua vez, o quinto objetivo é investigar a trajetória biográfica e profissional do autor de *Licções de História Santa*, Antonio Augusto Rodrigues, identificar as táticas de apropriação

utilizadas para inserir sua obra na instrução pública, e demonstrar como o livro serviu de artefato material para a disciplinarização no Maranhão. Ao apresentar sua biografia, outras publicações de sua autoria e sua inserção na instrução pública, a pesquisa desvela como as relações estabelecidas por ele com o Estado, a Igreja e a Escola caracterizam autênticas táticas de apropriação para inserir e legitimar sua obra no ambiente escolar.

Diante da problemática de investigação, a tese defendida é a de que *Licções de História Santa* foi utilizado como instrumento de moralização na instrução pública do Maranhão, visando à inculcação de valores e ao disciplinamento social por meio de uma pedagogia da moralidade. Esse livro reflete uma complexa rede de interesses atendendo ao ideário civilizatório do Estado, ao projeto catequizador da Igreja e à necessidade de estabelecer normas de conduta escolar.

A base de referência bibliográfica desta pesquisa está fundamentada em autores que trabalham as categorias livro escolar, ensino religioso, pedagogia da moralidade, além das relacionadas à história cultural, seu principal eixo metodológico. Para a categoria ensino religioso tem-se como referência Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (2000), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Esta pesquisa está fundamentada em sua tese de doutorado, *A escolarização do Ensino Religioso no Brasil* (2000), e no livro *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil* (2002). Junqueira (2000, p. 3, grifo nosso) observa que “não há neutralidade na educação [ao contrário, a educação pressupõe] humanização, personalização e aquisição de meios para transformar a sociedade”. Para ele, o Ensino Religioso foi consolidado como componente curricular que refletia as tensões entre catequização e humanização, revelando os interesses da tradição religiosa e os objetivos político-econômicos dos líderes da nação. Ele argumenta que o ensino religioso no século XIX servia para manter uma sociedade homogênea e dominada, dificultando novas visões da realidade. Sua pesquisa oferece um panorama histórico e legislativo, útil para a compreensão do processo de escolarização do ensino religioso no Brasil, elementos essenciais para nosso estudo.

Na análise das representações e disputas de poder associadas ao ensino religioso, a legislação educacional foi fundamental. Nesse campo, a principal referência é o trabalho de Cesar Augusto Castro (2009), especialmente seu livro *Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império: 1835-1889*. Essa obra compila fontes documentais essenciais, oferecendo 217 leis, 16 regulamentos e 4 estatutos relativos à instrução primária no Maranhão. Para Castro (2009, p. 21), essas fontes representam mais do que dispositivos legais; elas possibilitam ao historiador entender a “dinâmica do cotidiano e da cultura escolar maranhense nos Oitocentos”. Ele adverte, porém, que a letra da lei nem sempre reflete a prática real. Dessa

forma, nossa pesquisa compara as representações normativas dos livros de Ensino Religioso com o uso prático nas escolas.

A pesquisa de Samuel Castellanos (2017), *O Livro Escolar no Maranhão Império: 1822-1889* também oferece elementos importantes ao apresentar um levantamento extensivo dos livros adotados na época e analisar seu processo de seleção e aprovação. Castellanos (2017) explora o uso dos livros dentro das instituições e identifica padrões que permitem compreender as especificidades do Ensino Religioso no período.

Destacamos, para refletir sobre o tema “moralização da infância”, André Paulo Castanha, pesquisador que, dedicando-se desde o Mestrado a investigar a moralização, produziu *Pedagogia da Moralidade* (1999) e que, no Doutorado, pesquisando sobre *Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização* (2007), trabalhou, em especial, o controle do professor e sua autoridade. No entanto, a moralização da infância é tema recorrente entre outros autores levados em consideração nesta pesquisa, os quais investigam o processo de escolarização, o contexto a partir do qual foram construídos os objetivos desta investigação. São eles: Faria Filho (2007); Souza (2013); e Vincent (2001).

Outro trabalho selecionado é *O Livro do Povo na expansão do ensino primário no Maranhão: 1861-1881*, da Odaléia Alves da Costa (2013), que examina o livro didático homônimo, escrito por Antonio Marques Rodrigues, um deputado provincial. Esse livro foi amplamente usado, sendo considerado “o livro didático maranhense mais citado na literatura nacional e internacional” (Costa, 2013, p. 22). Em sua pesquisa, Costa (2013) analisa o impacto do livro sobre o ensino religioso e explora a relação de poder entre Igreja e Estado, além do processo de escolha e aprovação dos livros escolares.

Na base teórica para a metodologia da história cultural, Roger Chartier é uma das referências centrais. Em *A Ordem dos Livros* (1994) e *A História Cultural: entre práticas e representações* (2002), Chartier examina as representações sociais e o modo como as práticas culturais moldam a realidade percebida. Ele considera que as práticas e representações formam o mundo simbólico no qual os indivíduos constroem significados compartilhados. Em *O Mundo como Representação* (1991), ele reforça a ideia de que o historiador deve captar as representações para entender as lógicas subjacentes às práticas culturais. Chartier contribui com a base conceitual para a análise de como o ensino religioso, representado e estruturado por diversas forças sociais, cria uma “realidade” simbólica que influencia tanto as instituições educacionais quanto as ideologias coletivas.

No que diz respeito à base teórica para os procedimentos metodológicos, a pesquisa fundamenta-se também nos conceitos de Sandra Jatahy Pesavento (2014). Em *História e História Cultural*, Pesavento (2014) apresenta uma nova perspectiva epistemológica para a história, abordando as representações e as disputas de poder entre elas. Em seu capítulo terceiro, Pesavento oferece as bases teóricas da história cultural, enquanto o quarto capítulo introduz metodologias específicas, como a micro-história, que permite a análise do passado a partir de eventos cotidianos. Com base em sua teoria, esta pesquisa examina o Ensino Religioso sob a perspectiva das representações feitas pelo Estado, pela Igreja e pela Escola, explorando o particular para entender o geral e o todo.

Por fim, a obra *A Invenção do Cotidiano*, de Michel De Certeau (2014), oferece uma importante base teórica sobre as relações de poder. Ele discute as “estratégias de imposição”, empregadas pelos grupos dominantes para definir as regras, e as “táticas de apropriação”, que os subordinados utilizam para contornar essas imposições e adaptá-las aos próprios interesses. De Certeau (2014) nos permite interpretar o Ensino Religioso como um campo de disputa em que o Estado, a Igreja e a escola adotam tanto estratégias quanto táticas para alcançar objetivos específicos. Essas categorias ajudam a entender como a escola se apropriava do Ensino Religioso para promover seus próprios fins, mesmo sob a influência da Igreja e do Estado.

Quanto à escrita, esta tese é estruturada em seis partes: introdução, metodologia, estado da arte, três seções e a conclusão. A primeira parte dedica-se à introdução, onde se registram seus elementos, apresentam-se as fontes e as principais categorias que a constituem, tendo como recorte temporal o intervalo entre 1847 e 1882. A segunda parte intitula-se “Aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa” e dedica-se a apresentar os pressupostos teóricos da investigação, as categorias e a metodologia adotada. A terceira parte, “Estado da Arte: livros escolares de ensino religioso no século XIX”, propõe-se a fazer um levantamento das pesquisas que trabalharam o livro de ensino religioso no Império e as categorias selecionadas para análise. A quarta parte, “O livro ensino religioso no maranhão: materialidade e conteúdo de Licções de História Santa”, propõe-se, por meio de três subseções, a analisar a história dos livros escolares de ensino religioso em sua materialidade, considerando-os como artefatos da cultura material escolar. Essa seção segue a concepção de Mortatti (2021, p. 46), que propõe analisar os livros a partir dos “aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem a opções temático-conteudistas e estruturas-formais projetadas por um determinado sujeito”. A primeira subseção, “Os livros escolares de Ensino Religioso no Maranhão (1847-1882)”, busca identificar quais foram os livros de ensino religioso adotados no Império, sua circulação, sua veiculação na imprensa, analisando suas representações, seja pelo conteúdo que difunde, seja pela

materialidade do texto jornalístico, isto é, qual a página e coluna da publicação, o tipo e tamanho da fonte utilizada, a linguagem e com que frequência aparecia na imprensa. A segunda subseção, “Estruturas formais do livro *Licções de História Santa*”, diz respeito à análise da obra em sua materialidade, segundo a metodologia proposta por Chartier (1994), observando autores, capa, forma, diagramação, divisão do texto, linguagem, extensão das histórias e dos conteúdos, bem como a forma como diferentes estruturas levaram a diferentes usos. Por fim, “Aspectos temático-conteudistas do livro *Licções de História Santa*” refere-se à leitura do conteúdo dos livros escolares escolhidos — temas, organização, estrutura — buscando observar especialmente a relação entre o ensino religioso e os propósitos da disciplina, sob os parâmetros da pedagogia da moralidade (Castanha, 1999).

A quinta parte, intitulada “Um livro a serviço do Estado”, investiga como o livro foi instrumentalizado como artefato em prol de uma pedagogia da moralidade. Como metodologia, essa seção busca investigar a história das práticas em suas diferenças. Está organizada em três subseções: “Um livro para a pedagogia da moralidade”; “O ensino religioso na legislação dos Oitocentos”; e “As práticas discursivas imperiais sobre o livro de ensino religioso”. A primeira analisa a pedagogia da moralidade vigente à época e os diferentes ideários civilizatórios em disputa. A segunda investiga o processo de normatização do ensino religioso na Província, analisando as representações dessa disciplina nas leis e as relações de poder envolvidas. A terceira examina as diferentes práticas discursivas sobre o livro, os distintos interesses em jogo e as concepções de ensino religioso na imprensa, nas falas dos presidentes de província e no próprio livro.

A sexta parte, intitulada “Um livro a serviço da Escola”, investiga como o livro de ensino religioso serviu à disciplinarização dos alunos, viabilizando o ensino simultâneo, a gramática de ensino e a construção da nova forma escolar. Está organizada em quatro subseções: a primeira - “A vida de Antonio Augusto Rodrigues: táticas de um professor na cultura escolar do século XIX”, que analisa a trajetória de vida do autor do livro, suas influências, suas relações e as táticas para a publicação da obra; a segunda - “*Licções de História Santa* como artefato cultural material escolar no processo de disciplinarização e consolidação da forma escolar na Província do Maranhão”, que examina a importância e o papel do livro de ensino religioso nesse processo; a terceira - “Moralização, disciplina e instrumentalização do ensino religioso no Maranhão (1847-1881): quanto às práticas discursivas dos presidentes de província e a construção da forma escolar”, que analisa como, nas falas desses presidentes, o ensino religioso foi responsável pela moralização da infância (Souza, 2013), contribuindo para os novos moldes de organização da escola (Vincent; Lahire; Thin, 2001); por fim, “*Licções de História Santa*:

sobre representações de poder”, que examina como o livro validou as noções de autoridade, submissão e práticas de castigo essenciais à reprodução do ensino simultâneo.

A conclusão da tese é o momento em que se responde em que medida *Licções de História Santa* foi utilizado como artefato de moralização e controle social, a serviço de uma pedagogia da moralidade no Maranhão entre 1847 e 1882, e sobre sua importância para o projeto civilizatório, para a catequese e para o desenvolvimento da forma escolar e de sua gramática.

Essa pesquisa investiga o livro *Licções de História Santa* e utiliza-o como objeto e fonte da investigação. Ao adotar esse livro como “lente” pela qual se examina a matéria, oferecemos uma perspectiva particular sobre livros escolares de ensino religioso no Maranhão, explorando suas representações e práticas, revelando as intenções educacionais, culturais e políticas que moldaram sua implementação. Essa abordagem confere singularidade ao estudo, ao permitir um exame detalhado das influências do ensino religioso na formação moral e cultural da infância maranhense do período.

Um estudo que tem relevância para a universidade e para a sociedade porque se faz em função do momento histórico em que se reconstrói a identidade do Ensino Religioso no Brasil, em um contexto de mudanças e de quebra de paradigmas. Assim, é preciso olhar para trás, selecionar os objetos da cultura material, analisá-los, para compreender a história e entender o papel deste componente e sua importância na construção de nossa sociedade. É preciso repensar, reescrever as narrativas sobre o assunto, preencher alguns de seus pontos vazios no presente cotidiano escolar e elaborar um produto que continue dando voz a essa discussão.

Esta escrita em história e políticas educacionais maranhenses contribui para tirar do silêncio uma matéria que teve papel importante nos Oitocentos. Por um lado, acrescenta ao grupo de pesquisa na especificidade da investigação sobre livros escolares de ensino religioso e na construção da história sobre a escolarização do ensino no Maranhão no século XIX. Por outro lado, estende essa contribuição possivelmente a outras pesquisas acadêmicas brasileiras que precisarem de informação sobre o assunto no contexto da província do Maranhão Império e oferece subsídios para analisar os sentidos dessa matéria nos livros adotados à época e seus reflexos nos documentos a posteriori, incluindo a Base Nacional Comum Curricular.

## **2 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

A metodologia constitui o percurso teórico-metodológico que orienta a pesquisa, definindo os pressupostos, categorias, procedimentos e estratégias mobilizados na construção e análise do objeto investigado. Mais do que a descrição de técnicas ou etapas operacionais, ela expressa as escolhas do pesquisador diante do problema proposto, das fontes selecionadas e das formas de interpretação adotadas ao longo da investigação. Nesse sentido, esta seção apresenta os aspectos teóricos e metodológicos que sustentam o estudo, explicitando, inicialmente, os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa, com destaque para a perspectiva da História Cultural, para as categorias centrais de representação, estratégia e tática, e para a compreensão do livro escolar como objeto da cultura material escolar. Em seguida, a seção expõe os procedimentos metodológicos adotados, abrangendo os eixos de análise, as fontes selecionadas e a discussão sobre o alcance social e pedagógico do compêndio *Licções de História Santa na Província do Maranhão*.

### **2.1 Pressupostos teóricos**

Os contornos teóricos e metodológicos do objeto desta pesquisa resultam na produção de uma “narrativa verdadeira” (Pesavento, 2014, p. 49), que adquire, até certo ponto, um caráter inventivo e ficcional. Isso ocorre porque buscamos captar uma espécie de “voz” presente nas coisas, incluindo objetos frequentemente descartados pelo utilitarismo, que tende a desvalorizá-los ao considerá-los “ultrapassados”. Contudo, é importante lembrar que a cultura deixa suas impressões digitais nesses objetos, conferindo-lhes relevância enquanto fontes históricas. Assim, é necessário compreender que o objetivo desta pesquisa não é apenas historiar fatos, mas interpretar representações. Diante disso, as escolhas metodológicas estão sustentadas pelo aparato teórico da História Cultural.

#### **2.1.1 História Cultural**

A História Cultural é um campo da História que reconhece a realidade por meio de suas representações. Os efeitos de conduzir a pesquisa sob essa perspectiva teórico-metodológica favorecem a construção de uma narrativa que reflete o discurso do imaginário. Essa narrativa aproxima-se do real, embora esteja sempre ancorada em um ponto de vista específico, sustentado pela consideração de diversas fontes, as quais, por sua vez, fundamentam a visão particular sobre os acontecimentos (Pesavento, 2014).

História Cultural é um campo de estudo da história que se dedica a investigar as práticas culturais, as representações simbólicas e as formas pelas quais os indivíduos e grupos constroem e compartilham significados ao longo do tempo. Diferentemente da história tradicional, que muitas vezes foca em estruturas políticas, econômicas ou sociais, a História Cultural privilegia o entendimento da cultura como uma dimensão central da vida humana, explorando o modo como ideias, crenças, valores, práticas e objetos se relacionam com as estruturas sociais e políticas de uma sociedade.

Um dos aspectos mais importantes da História Cultural é o estudo das representações que podem se manifestar por meio de textos, imagens, práticas ou objetos; organizam a percepção que os indivíduos têm do mundo e expressam relações de poder. Segundo Chartier (1991) as representações não são neutras, pois refletem e reproduzem as hierarquias sociais. A História Cultural “tem por principal objetivo o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada e dada à lei” (Chartier, 2002, p. 17). Assim, estudar essas formas simbólicas permite compreender como os significados são construídos, negociados e transformados no decorrer do tempo.

Assim, esta escrita busca decifrar a realidade do passado, interpretar a finalidade do ensino religioso a partir do valor simbólico que lhe foi atribuído naquele contexto histórico por seus atores sociais e, por fim, com base na análise das fontes, construir uma narrativa de representação do passado que seja compreensível, plausível e verossímil. Como diz Pesavento (2014, p. 43), a História Cultural é “uma representação que resgata representações, que se incumbe de construir uma representação sobre o já representado”.

Essas representações formam o imaginário, um sistema de ideias e imagens coletivas que têm o poder de construir o real ou aquilo que é considerado realidade. Essa é, então, uma força, com capacidade de conferir “sentido ontológico” (Pesavento, 2014, p. 43). O “imaginário carrega ideologias” (Pesavento, 2014, p. 55) que se impõem, construindo uma mentalidade a serviço de quem as domina, podendo ser resgatadas por meio dos rastros e vestígios nos registros “escrito, falado, imagético ou material” (Pesavento, 2014, p. 46). Analisá-los quanto a ensino religioso permite a esta pesquisa compreender, pelo campo do simbólico, seus propósitos e, com isso, sua real finalidade, pois o imaginário carrega utopias, ideários, na busca da construção do real.

A História Cultural, conforme definida por Chartier (1990), serve como base teórica e metodológica para esta pesquisa. Essa abordagem entende a história como uma construção narrativa que organiza representações e práticas, investigando como os sujeitos interpretam e moldam o mundo simbólico. No caso dos livros escolares, serão analisados os discursos que os

permeiam e as práticas que deles emergem, considerando as interações entre produtores, reguladores e usuários desses materiais.

A interdisciplinaridade é outra característica marcante da História Cultural, que dialoga com áreas como antropologia, sociologia, literatura e filosofia. Essa abordagem permite investigar o cotidiano e as experiências das pessoas comuns, valorizando práticas culturais e modos de vida que muitas vezes passam despercebidos em análises mais tradicionais. De Certeau (2014), por exemplo, contribui para esse campo, ao analisar as tensões entre as estratégias das instituições e as táticas criativas dos indivíduos, demonstrando como o poder é exercido, contestado e negociado por meio da cultura.

### 2.1.2 Categorias teóricas centrais

Esta pesquisa se estrutura a partir de três categorias teóricas centrais: representação, estratégia de imposição e tática de apropriação. Elas não determinam propriamente o fazer metodológico, mas o olhar do pesquisador para o objeto/fonte das discussões científicas aqui produzidas. A representação, segundo Chartier (1991), refere-se aos sentidos construídos em torno dos objetos e práticas, que refletem e reproduzem relações de poder. No contexto dos livros escolares, as representações veiculadas por esses materiais serão investigadas como mediadoras de valores religiosos, morais, cívicos e pedagógicos. Já as categorias de estratégia e tática, de De Certeau (2014), oferecem uma lente para compreender as dinâmicas de imposição e apropriação. As estratégias institucionais, como as normativas educacionais, serão contrapostas às táticas criativas de professores e alunos, que frequentemente adaptavam ou resistiam às normas estabelecidas.

Para Chartier (1991), as representações são uma construção social que não apenas organizam os significados, mas também moldam práticas culturais e influenciam na construção da sociedade. Existe uma complementaridade entre práticas e representações. Sobre isso, Barros (2005, p. 133) diz que “as práticas [...] geram representações e as representações geram práticas, em um emaranhado de atitudes e gestos no qual é impossível distinguir onde estão os começos (se em determinadas práticas, se em determinadas representações)”. Estas, por sua vez conectam simbolicamente os indivíduos, os grupos sociais e o mundo.

Dessa forma, a construção das identidades sociais é vista como resultado “de uma relação de forças entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma” (Chartier, 1991, p. 183). Essas identidades são históricas e situadas por meio de tensões e de negociações que cada contexto determina. Não se trata apenas de transmitir ideias, mas de atuar

como artefatos que estabelecem hierarquias sociais. Chartier (2001, p. 20, grifo nosso) associa representação “[a]os mecanismos de monopolização” usados pelos poderosos para estabelecer seu domínio. Esse poder se fortalece pela difusão de representações, que promove uma “interiorização individual das proibições” (Chartier, 2001, p. 20). No entanto, mesmo recorrendo aos “mecanismos de monopolização” (Chartier, 2001, p. 20), o poder estará sempre inserido em uma rede de dependências recíprocas com outros grupos em disputa. Essa dinâmica gera um “equilíbrio de tensões” (Chartier, 2001, p. 20), ainda que o poder dominante detenha o privilégio de manipulá-lo em seu favor. Assim, as representações não são estáticas, mas dinâmicas, sendo continuamente reinterpretadas e ressignificadas pelos sujeitos. Desta forma as identidades sociais são resultantes de uma ‘luta de representações’ entre os diferentes sujeitos sociais.

Por isso esta investigação sobre representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se anunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância quanto as lutas econômicas, para compreender os mecanismos pelos quais um grupo se impõe ou tenta impor sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (Chartier, 2002, p. 17).

Além disso, as representações estão diretamente ligadas aos dispositivos que as sustentam, como os livros escolares. Os objetos culturais não apenas carregam significados, mas também produzem novas formas de compreender o mundo e interagir com ele. Esse vínculo entre representação e materialidade destaca o papel dos suportes culturais – textos, objetos ou rituais – na consolidação e contestação de significados sociais. Chartier (1991) enfatiza a importância de considerar as condições materiais de produção e recepção das representações. Textos, objetos e outros suportes culturais, ao veicularem ideias e valores, refletem as estruturas sociais e as relações de poder que os circunscrevem. Além disso, o autor destaca que as representações são múltiplas e dinâmicas, sendo apropriadas e reinterpretadas pelos diferentes públicos de maneiras diversas, de acordo com seus contextos sociais e históricos. Entendemos que ler é também criar e pode gerar práticas sociais, pois como diz Chartier (2002, p. 25):

[...] considerar a leitura como um ato concreto requer que qualquer processo de construção de sentido, logo de interpretação, seja encarado como estando situado no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática do ler, e, por outro lado, textos cujo significado se encontra sempre dependente de dispositivos discursivos e formais – chamemos-lhes tipográficos no caso de textos impressos [...].

Chartier (2002, p. 59) desconstrói as distinções e oposições entre produção e recepção, criação e consumo. Para ele, essa separação radical “leva assim a postular que as ideias e as formas têm um sentido intrínseco totalmente independente de sua apropriação por um sujeito ou por um grupo de sujeitos”. Dessa forma ler é uma outra maneira de produzir, é:

[...] outra produção, [pois] ler, olhar ou escutar são efetivamente uma série de atitudes intelectuais que – longe de submeterem o consumidor a toda-poderosa mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o deve modelar – permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou a resistência (Chartier, 2002, p. 59).

Ler é produzir. Ele propõe que a análise das representações considere três aspectos principais. O primeiro são as condições de produção, ou seja, os processos que as originam, já que “não há prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles” (Chartier, 1991, p. 177). Esse processo reflete uma luta de representações. O segundo são os dispositivos materiais, ou os meios que os sustentam, pois “as formas produzem sentido” (Chartier, 1991, p. 178). Para Chartier (2002, p. 26), a produção do sentido é:

[...] a aplicação do texto ao leitor como uma relação móvel, diferenciada, dependente das variações, simultâneas ou separadas, do próprio texto, da passagem à impressão que o dá à lei e da modalidade de sua leitura (silenciosa ou oral, sacralizada ou laicizada, comunitária ou solitária, pública ou privada, elementar ou virtuosa, popular ou letrada, etc.).

Por fim, o terceiro aspecto são as práticas de apropriação, que envolvem como os sujeitos interpretam e utilizam essas representações, ligadas a uma “história social dos usos e das interpretações [...] inscritas nas práticas específicas que produzem” (Chartier, 1991, p. 180). Com essa abordagem, é possível entender como as representações não apenas refletem a sociedade, mas também ajudam a moldar as práticas culturais e sociais de cada época.

Assim, as representações são o ponto de encontro entre o simbólico e o material, entre a história dos textos e a história das apropriações. Elas não apenas refletem a realidade, mas a constroem, sendo indispensáveis para compreender as configurações culturais de qualquer época. A história das representações é, necessariamente, a história de suas condições de produção, de suas materialidades e de suas apropriações. Para Chartier (2002, p. 26):

[...] a noção de apropriação pode ser desde logo reformulada e colocada no centro de uma abordagem de história cultural que se prende com práticas diferenciadas, com utilizações contrastadas. Tal reformulação que põe em relevo a pluralidade dos modos de emprego e a diversidade das leituras, que não forçam o texto [...].

Para Chartier (1991, p. 178) a análise das práticas de leitura em sua diversidade precisa ser examinada a partir da *produção de sentido* efetuada na leitura, “como um processo

historicamente determinado cujos modos e modelos variam de acordo com os tempos, os lugares e as comunidades”, levando em consideração que as diversas significações de um texto “dependem das formas por meio das quais é recebido por seus leitores” (Chartier, 1991, p. 178). Assim, essa pesquisa se articula em observar as produções de sentido relacionadas a um livro de ensino religioso lido em uma escola - e não em uma igreja – na Província do Maranhão no século XIX.

É marcante perceber que “a História inventa o mundo, dentro de um horizonte de aproximação com a realidade, e a distância temporal entre a escritura da história e o objeto da narrativa potencializa essa ficção” (Pesavento, 2014, p. 53). Essa ideia orienta o rigor desta pesquisa, ajudando a definir os passos metodológicos necessários para sustentar a tese. Aqui, o foco não é apenas coletar fatos, mas também interpretar objetos que fizeram parte da vida escolar, ressignificando o ato de leitura. Ler, nesse contexto, vai além de abrir um livro; é observar indícios com atenção, buscando o sentido por meio da comparação com outros objetos e fontes.

### 2.1.3 O livro como objeto da cultura material escolar

No processo investigativo guiado pela História Cultural, o foco não está nos fatos que marcaram a escolarização do ensino religioso, mas nas impressões digitais da cultura deixadas nos objetos. Ao investigar o ensino religioso entre 1847 e 1882, tomamos o livro escolar como artefato capaz de revelar os sinais da época que refletem relações sociais e políticas sobre a escola, determinando o que deveria ser ensinado aos alunos, como isso seria transmitido e de que forma seria cobrado na prática, sempre com o objetivo de moldar cidadãos sob o controle de uma sociedade organizada.

O livro escolar, nesse período, não eram apenas materiais adotados pelas escolas, mas parte essencial da cultura material escolar. É essa característica que o coloca no centro da investigação, permitindo que suas vozes sejam ouvidas por meio das múltiplas representações e discursos que carrega. Esses artefatos não apenas disseminavam conteúdos didáticos, mas também incorporavam valores, representações e práticas que moldavam as dinâmicas educacionais e sociais da época. São, portanto, objetos fundamentais para este processo investigativo, que os considera, também, fontes imprescindíveis mediadoras de práticas e significados culturais, analisados à luz do conceito de cultura material escolar.

Seguindo Castro e Castellanos (2013), a cultura material escolar compreende não apenas os objetos em si, mas também os contextos e práticas em que estão inseridos, incluindo as condições materiais, as representações simbólicas e as interações sociais. O livro *Lições de*

*História Santa* será examinado como veículo de normatização e como elemento que suscitou apropriações e ressignificações por parte de professores, alunos e outros agentes escolares.

Diante disso, recebe, nesta pesquisa, tratamento de artefato que condensa intencionalidades políticas pedagógicas e sociais. Sua análise incluirá aspectos materiais – como capa, formato, organização interna e frequências de edição – e simbólicos, investigando os discursos e valores que ele veiculava. Possibilita adentrar os espaços escolares e observar suas representações, práticas e disputas de poder. É visto como um objeto da cultura material escolar, essencial para a efetivação do ensino (Souza, 2007) e um exemplar deste “conjunto de objetos utilizados no cotidiano, nos diversos espaços como salas de aula, laboratórios, bibliotecas e outros, que contribuem para o processo de ensino e de aprendizagem, bem como na administração dessas instituições” (Castro; Castellanos, 2013, p. 179).

Segundo Vinão Frago (1995), o conceito de cultura material escolar está ligado à necessidade de observar os diversos sentidos que um mesmo objeto pode ter em uma mesma sociedade. É outra decisão necessária à pesquisa. Para extrapolar o viés escolar, pesquisando as interferências políticas, é preciso compreender as relações que fizeram parte das diversas manifestações estabelecidas no ambiente escolar, tais como modos de agir, pensar e falar. Assim, os objetos estão sujeitos a diversas apropriações, diferentes daquelas inicialmente propostas por seus idealizadores.

Sabe-se ainda que a análise do livro escolar como artefato cultural e social demanda uma compreensão das complexas redes de relações e poderes que moldam a sociedade. Elias (2001) oferece uma perspectiva valiosa, ao elucidar a interdependência entre indivíduos como uma rede de conexões que tanto colabora quanto conflita, sendo fundamental para a sustentação da ordem social. Este conceito é ampliado por Bourdieu (2003b), que introduz a noção de “campo” como um espaço estruturado de posições sociais, definidas mais por funções sociais do que por atributos individuais, em que as relações são permeadas por contínuas disputas de poder. Desse modo, Chartier (1991, p. 177) propõe:

decifrar de outro modo as sociedades, penetrando nas meadas das relações e das tensões que as constituem a partir de um ponto de entrada particular [...] e considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é deles.

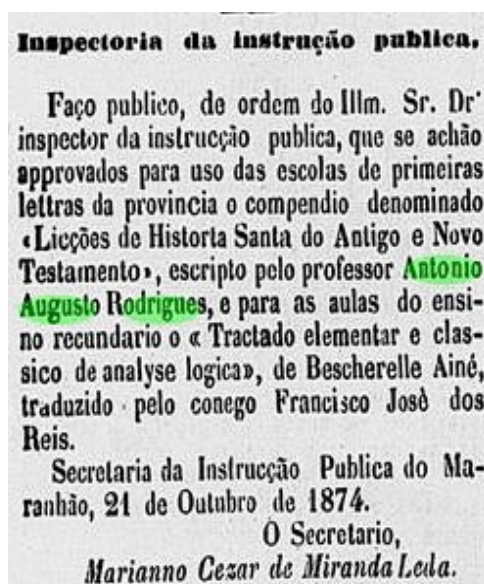
Neste caso, estamos considerando o livro de ensino religioso como campo, esse espaço estruturado de relações, interesses e representações. Por isso, o objeto livro, ainda que compartilhado pelo mesmo sistema educacional, pode ser estudado segundo as diferentes representações, práticas e apropriações que os diversos sujeitos ou grupos sociais fizeram dele,

uma vez que o Brasil do século XIX, especialmente após a independência, enfrentou o desafio de formar uma identidade nacional coesa, em função de que a educação emergiu como um campo estratégico vital.

É importante considerar o que Faria Filho (2007) destaca para a escola: uma ferramenta para inculcar os valores necessários à construção do Estado-nação. Isso consolida cada vez mais a escolha dos livros de ensino religioso como *corpora*, pelo seu conteúdo e pela maneira como foi apresentado, visando fortalecer a moralidade, por meio da doutrina religiosa entre os jovens estudantes, conforme alinhado com os ideais da elite governante e eclesiástica.

De Certeau (2014) discute também a dinâmica das lutas diretas entre diferentes forças sociais, destacando a sociedade como um espaço onde estratégias de dominação dos poderosos confrontam-se com táticas de resistência dos menos favorecidos. O livro *Licções de História Santa* é escolhido estrategicamente, enquanto seus usos adaptam as práticas de leitura a diferentes efeitos entre o Estado, a Igreja e a Escola.

Figura 1 – Aprovação do Livro *Licções de História Santa*



Fonte: BN Digital (2025)<sup>15</sup>

Nesse sentido, Chartier (1991) complementa, ao analisar como as identidades sociais são formadas por um processo de negociação, balanceando as imposições dos poderosos e a resistência ou aceitação por parte das comunidades. Ao considerar o livro escolar como um produto dessa dinâmica, é essencial reconhecer como ele emerge e é moldado dentro dessas estruturas de poder e interação social. A metodologia de análise desses artefatos, portanto, deve

<sup>15</sup> BN DIGITAL. **Publicador Maranhense**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, anno 33, n. 97, 30 abr. 1874.

refletir uma consciência dessas forças complexas, interpretando os livros didáticos não apenas como recursos de educação, mas como manifestações concretas das práticas e representações sociais vigentes.

Uma vez que os livros adotados para o ensino religioso manifestam representações que desvendam o imaginário, interpretamos os indícios e sinais em *Licções de História Santa* pela análise de outras fontes como textos oficiais, leis, normativos, decretos e discursos políticos encontrados nos jornais locais que, quando relacionados, podem revelar significados ontológicos, neste caso, da matéria Ensino religioso (Pesavento, 2014).

Quanto à questão de fazer outras fontes dialogarem com o livro, serão aplicadas as categorias ‘estratégias’ e ‘táticas’ de De Certeau (2014). Pelas primeiras, discutimos as normativas e imposições do Estado e da Igreja, buscando entender como uniformizavam o ensino religioso por meio da indicação dos livros específicos; pelas demais, observamos que as táticas dos professores e alunos frequentemente subvertiam essas intenções, adaptando os materiais às suas realidades e necessidades locais. Essa análise revelará as dinâmicas de poder e criatividade que permeavam o cotidiano escolar.

Segundo De Certeau (2014), estratégia de imposição e tática de apropriação são operações culturais pelas quais a história se faz por caminhos sinuosos das astúcias e táticas das práticas ordinárias. Segundo o mesmo autor, estratégias são o “cálculo (ou a manipulação das relações de forças) que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [é] isolável de seu ambiente” (De Certeau, 2014, p. 201, grifo nosso) pleiteia para si um lugar, define-o como próprio e torna-o a base das relações de força. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. Nesta pesquisa, as estratégias de imposição são as formas pelas quais o Governo Provincial do Maranhão e a Assembleia Provincial conceberam e impuseram o ensino religioso e seus livros, criando regras e impondo seus objetivos.

Nesta pesquisa as categorias se complementam para produzir uma narrativa que responda a como essas regras se tornaram práticas na escola e quais táticas de apropriação foram usadas para “burlar” as imposições, ou seja, como aconteceu essa espécie de insinuação de uma prática astuta, que, sem aplicar as regras por inteiro, utilizou-as para seus próprios interesses. “A tática depende do tempo, vigiando para captar, no voo, possibilidades de ganho [...], ato e maneira de aproveitar a ocasião” (De Certeau, 2014, p. 45).

Se a indicação de *Licções de História Santa* e sua autorização se deu como estratégia do Estado para seu projeto civilizatório, a escola o acolheu com outros fins: não só para formar cidadãos morigerados, mas também alunos disciplinados, tornando possível a nova gramática

escolar, em construção, com método de ensino simultâneo próprio das salas de aula. Indiscutivelmente, as relações entre sociedade, poder e cultura, contribuem para um entendimento mais profundo das transformações históricas. É nesse sentido que o livro escolar testemunha as relações de poder próprias daquele período e permite não só ler o livro, mas entender o tempo.

## 2.2 Procedimentos metodológicos

Este item está organizado em duas partes: fontes e eixos metodológicos. A metodologia corresponde ao conjunto de abordagens teóricas, procedimentos e técnicas utilizadas no tratamento dos dados com o objetivo de discutir o problema de pesquisa. Uma vez já descrita a natureza da pesquisa e a perspectiva teórica que a sustenta, passa-se a especificar as fontes selecionadas e descrever como serão analisadas.

### 2.2.1 Fontes selecionadas

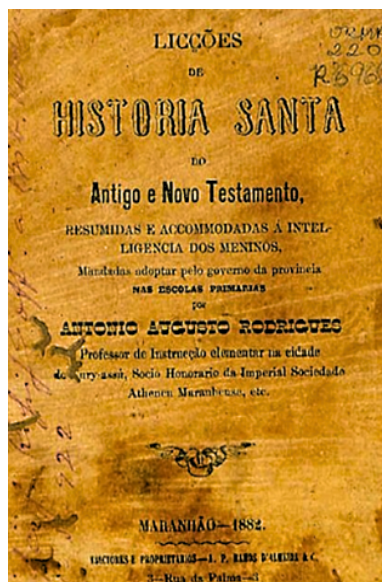
As fontes que foram usadas nesta pesquisa são de ordem bibliográfico-documental. Por um lado, a pesquisa utiliza-se de fontes históricas: livro escolar, jornais, leis, regulamentos, relatórios de presidente de província e debates legislativos publicados na imprensa. Por outro, realiza levantamento de livros teóricos, teses, dissertações, artigos científicos, construindo a referência conceitual para a compreensão do objeto (Oliveira, 2007).

No interior do recorte temporal adotado nesta pesquisa (1847–1882), foram identificados três livros de conteúdo religioso publicados por tipografias maranhenses e adotados na Província do Maranhão: *O Novo Testamento de Nosso Senhor Jesus Christo*, publicado em 1847; *A Religião explicada aos meninos*, publicado em 1866; e *Licções de História Santa no Antigo e Novo Testamento: resumidas e acomodadas à inteligência dos meninos*, publicado em 1882. O levantamento desses impressos permite situar a presença dos livros de ensino religioso no interior da cultura escolar maranhense do período. A matéria não se deu por meio de um único compêndio, mas por um conjunto de obras que circularam, em diferentes momentos e com distintos níveis de inserção, no espaço escolar da Província.

Entre esses três títulos, *Licções de História Santa* foi definido como fonte e objeto centrais desta pesquisa. Tal escolha decorre de razões diretamente vinculadas ao problema investigado e à natureza do *corpus* documental. Em primeiro lugar, seu autor, Antonio Augusto Rodrigues, era professor da instrução pública maranhense, vinculado diretamente ao processo de escolarização na Província. Em segundo lugar, trata-se do impresso que reuniu o conjunto

mais robusto de evidências documentais para a análise proposta, destacando-se como o livro de maior presença nos jornais da época, especialmente no *Diário do Maranhão* e *Publicador Maranhense*. Além disso, diferentemente dos demais títulos localizados, *Licções de História Santa* aparece nesses jornais associado de forma mais consistente ao mercado escolar, às práticas de moralização da infância e aos mecanismos de disciplinarização no interior da instrução pública, o que o torna particularmente relevante para compreender o papel do livro religioso da escola no Maranhão oitocentista.

Figura 2 - Capa do livro *Licções de História Santa*



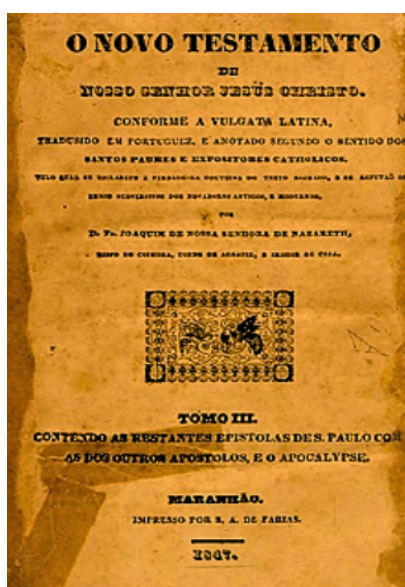
Fonte: arquivo pessoal do autor (2025).

Os outros dois títulos, *O Novo Testamento de Nosso Senhor Jesus Christo* e *A Religião explicada aos meninos*, também integram o universo documental da pesquisa, porém em condição distinta. Eles são mobilizados como fontes complementares de comparação e contextualização, permitindo perceber continuidades, deslocamentos e especificidades na circulação dos impressos religiosos destinados ao ensino. Seu exame contribui para situar *Licções de História Santa* em uma tradição editorial e pedagógica mais ampla, sem, contudo, deslocar o foco analítico do livro que o constitui, como já dito, objeto central desta investigação. Assim, enquanto os três impressos compõem o horizonte documental da escolarização do ensino religioso no período, é sobre *Licções de História Santa*, em sua materialidade, circulação, prescrição e apropriações, que recai a análise principal desenvolvida nesta tese.

O primeiro deles foi *O Novo Testamento de Nosso Senhor Jesus Christo*, publicado em 1847 e adotado para a instrução pública em 20 de março de 1848 (A Revista, 1848). A obra foi

escrita por D. Fr. Joaquim de Nossa Senhora de Nazareth, Bispo de Coimbra, que também ocupou o Bispado do Maranhão entre 1820 e 1824 (Pacheco, 1969). Trata-se de um texto de caráter claramente doutrinário, como se percebe já na própria capa, onde se lê que a obra foi elaborada “conforme a vulgata traduzida em portuguez e anotada segundo o sentido dos santos padres e expositores catholicos, pelo qual se esclarece a doutrina do texto sagrado, e se refutão os erros subversivos dos novadores antigos e modernos” (Pacheco, 1969, p. 121–128). Tal formulação evidencia a preocupação em oferecer uma leitura autorizada do texto bíblico, orientada pela tradição católica e voltada à defesa da ortodoxia religiosa.

Figura 3 - Capa do livro O Novo Testamento do Nosso Senhor Jesus Christo



Fonte: arquivo pessoal do autor (2025).

O segundo título localizado foi *A Religião Explicada Aos Meninos*, publicado em 1866, de autoria do sacerdote católico espanhol Jaime Balmes. O próprio título já indica o caráter escolar da obra, voltada à exposição dos conteúdos religiosos, de caráter apologético, em linguagem adaptada ao universo infantil. Foi um livro para a instrução primária (O Paiz, 1866), publicado no Maranhão pela Typografia de José Mathias, em 1866. Diferentemente das obras da primeira metade dos Oitocentos, essas foram escritas para ambiente escolar (Figura 4). A pesquisa procedeu à seleção de outras fontes, estas de caráter secundário. Entre elas, a legislação disponível sobre a matéria Ensino Religioso na Província do Maranhão, que determinou e orientou a sua prática àquela época, possibilitando entender como o grupo dominante a concebeu, o processo de escolarização e os indícios da representação da matéria para o Estado.

Figura 4 - Capa do livro A religião explicada aos meninos



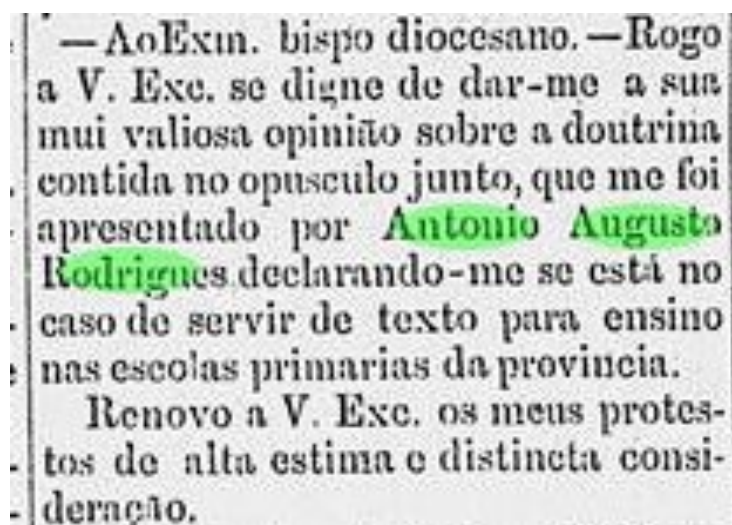
Fonte: arquivo pessoal do autor (2025).

A leitura das leis que marcaram a denominação da matéria já aponta as intenções moralizantes: a Lei de Educação de 1827, que a intitulou de “Princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionados à compreensão dos meninos” a outra, a Reforma de Couto Ferraz, de 1854, que a denomina para o primeiro grau de “Instrução moral e religiosa” para o segundo grau, “Leitura explicada dos Evangelhos [e] notícias de história sagrada”.

Também estão sendo consultados os regulamentos de instrução pública, os instrumentos de regulação que contêm as normas de funcionamento e controle da escola. Neles, é possível encontrar a indicação das matérias, conteúdos, métodos, avaliação que deveriam ser adotados na escola. Eles também regulavam a função dos professores e inspetores, definindo seus papéis, funções e salários. Neles há normas sobre o controle dos alunos, como matrículas e movimentos, mas interessa especialmente para esta pesquisa as regras de comportamento e moral. Nesses regulamentos, podem ser encontrados os processos de avaliação dos livros adotados por pareceres, permitindo-nos verificar e compreender o processo de inclusão dos livros de Ensino Religioso adotados na escola, assim como averiguar o conteúdo estabelecido para tal e como ele deveria ser aplicado (Santos, 2022) (Figura 5). Tais leis e regulamentos estão disponibilizados no livro *Leis e Regulamentos da instrução pública no Maranhão Império: 1835-1889* (2009). Neste livro, encontram-se as fontes de cunho legislativo referentes à

instrução pública na Província do Maranhão, no período do Império, sendo material de suma importância para a realização desta pesquisa.

Figura 5 – Requisição ao bispo diocesano de parecer (*Licções de História Santa*)



— Ao Exm. bispo diocesano. — Rogo a V. Exc. se digne de dar-me a sua mui valiosa opinião sobre a doutrina contida no opusculo junto, que me foi apresentado por Antonio Augusto Rodrigues declarando-me se está no caso de servir de texto para ensino nas escolas primarias da provincia. Renovo a V. Exc. os meus protestos de alta estima e distincta consideração.

Fonte: BN Digital (2025)<sup>16</sup>

A seguir, a Quadro 2 apresenta o conjunto de legislações utilizadas como fonte nesta pesquisa.

Quadro 2 - Legislação utilizada como fonte na Pesquisa

| NORMATIVAS E LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS                                  |
|------------------------------------------------------------------------|
| Constituição do Império (1824);                                        |
| Anais da Sessão da Assembleia do Império (11 de julho de 1827);        |
| Lei Geral da Educação de 15 de outubro de 1827;                        |
| Decreto nº 443 do Império (1833);                                      |
| Ato Adicional de 1834;                                                 |
| Decreto nº 440 (1845);                                                 |
| Reforma Couto Ferraz - Decreto nº 1.331-A (1854);                      |
| Portaria nº 317 (1855);                                                |
| Lei nº 1089 (1874);                                                    |
| Decreto nº 7247 - Reforma Leôncio de Carvalho (1879);                  |
| Decreto nº 9397 (1885);                                                |
| Estatuto do Liceu Maranhense (1838);                                   |
| Regulamento da Casa dos Educandos Artífices do Maranhão (1841 e 1855); |

<sup>16</sup> BN DIGITAL. **Publicador Maranhense**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, anno 21, n. 122, 30 abr. 1862.

Fonte: elaboração própria (2025).

Por fim, realizamos a consulta à imprensa local, discriminados na Quadro 3, especialmente às notícias sobre o Ensino Religioso e seus livros escolares, observando em especial as opiniões, críticas e o destaque dado à notícia no periódico, por meio de sua forma, dispositivo, frequência e discurso (Santos, 2022). Para tal, a pesquisa tem sido realizada na Hemeroteca Nacional, onde os jornais têm sido consultados on-line por meio do site da instituição. A procura foi realizada por palavras-chave na busca de artigos com temas diretamente ligados ao objeto da pesquisa, entre eles o título dos livros selecionados e o nome de seus autores.

Quadro 3 - Jornais e Revistas utilizados na pesquisa como fontes

| <b>IMPRENSA LOCAL (JORNAIS E REVISTAS)</b>                    |
|---------------------------------------------------------------|
| A Epoque: Periódico Político e Literário;                     |
| A Fé: Jornal Religioso e Literário;                           |
| A Revista: Folha Política e Literária;                        |
| A Situação: Jornal Político;                                  |
| Almanak do Povo;                                              |
| Correio D'Annuncios: E Semanário Commercial do Maranhão;      |
| Diário do Maranhão: Jornal do Commercio, Lavoura e Industria; |
| Echo do Norte;                                                |
| Jornal dos Annuncios;                                         |
| O Amigo do Homem;                                             |
| O Combate;                                                    |
| O Conciliador do Maranhão;                                    |
| O Paiz;                                                       |
| O Progresso: Jornal Político, Literário e Commercial;         |
| Pacotilha: Jornal da Tarde;                                   |
| Publicador Maranhense.                                        |

Fonte: elaboração própria (2025).

Os relatórios e falas dos presidentes de Província do Maranhão são fontes fundamentais para acessar o discurso oficial do Estado Imperial. Na pesquisa, esses documentos, listados na Quadro 4, revelam como o governo enxergava a escola e o ensino religioso: como estratégias políticas diretas para moralizar as classes populares, disciplinar a infância e manter a ordem social. Além de evidenciar a imposição de normas e a exigência de fiscalização sobre os professores, essas fontes são essenciais porque escancaram a dura realidade material da época,

registrando as denúncias frequentes de falta de livros, a ausência de edifícios escolares e o imprevisto das aulas nas próprias casas dos docentes. Foram utilizados os relatórios e “fallas” dos presidentes de província destacados na Quadro 4 abaixo.

Quadro 4 - Relatórios e Fallas dos Presidentes de Província (Maranhão) utilizados na pesquisa como fontes.

| <b>RELATÓRIOS E FALLAS DOS PRESIDENTES DE PROVÍNCIA (MARANHÃO)</b> |
|--------------------------------------------------------------------|
| Antonio Pedro da Costa Ferreira (1835);                            |
| Manoel Felisardo Souza Mello (1839);                               |
| Honorio Pereira de Azeredo Coutinho (1850);                        |
| Eduardo Olímpio Machado (1851, 1854, 1855);                        |
| Antonio Cruz Machado (1856),                                       |
| Benevenuto Augusto de Magalhães Taques (1857),                     |
| Francisco Xavier Paes Barreto (1858),                              |
| João Pedro Dias Vieira (1858),                                     |
| João Lustosa da Cunha Paranaguá (1859),                            |
| João Silveira de Sousa (1861),                                     |
| Francisco Primo de Sousa Aguiar (1861),                            |
| Antonio Manoel de Campos Mello (1862),                             |
| Ambrosio Leitão da Cunha (1863),                                   |
| Lafayette Rodrigues Pereira (1866),                                |
| José da Silva Maya (1870),                                         |
| José Francisco de Viveiros (1874),                                 |
| Cincinnato Vieira da Silva (1881),                                 |
| José Manoel de Freitas (1883)                                      |
| João Capistrano Bandeira de Melo (1886);                           |

Fonte: elaboração própria (2025).

### 2.2.2 Eixos Metodológicos

A metodologia aplicada a esta pesquisa está organizada em três eixos sistematizados com base em Chartier (1994). Leva em conta a análise do objeto em sua materialidade, as diferentes práticas culturais por meio do mesmo objeto e a síntese entre essas dimensões, produzindo armaduras conceituais e estruturas psíquicas. Esses eixos orientam os passos para explorar o modo como o artefato cultural foi produzido e ressignificado, destacando as dinâmicas culturais e sociais do período.

O primeiro eixo, a história do objeto em sua materialidade, enfatiza a análise do livro escolar, em sua concretude e forma física. Ou seja, o livro em questão é examinado quanto à sua “forma, frequência, dispositivo e estrutura” (Castellanos, 2017, p. 24). Segundo Carvalho e Nunes (1993) a materialidade das fontes reflete a própria estrutura das relações de poder e do projeto civilizatório que a atravessa. Para Chartier (1991, p. 182) “é preciso lembrar que não há texto fora do suporte que lhe permite ser lido (ou ouvido) e que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja, que não dependa das formas pelas quais atinge o leitor.”. Aspectos como a escolha de materiais, o uso de ilustrações e a estrutura dos textos revelam não apenas as condições econômicas e tecnológicas da época, mas também as intencionalidades pedagógicas e ideológicas de seus produtores. É o que estamos chamando de ‘impressões digitais’ do tempo em que o livro foi publicado. Esse objeto está sendo tomado, nesta pesquisa,

[...] em sua forma/conteúdo para o desenvolvimento de um apanágio de práticas e de saberes, pelos quais os pesquisadores do tempo presente acabam ressuscitando situações, assuntos, operações, gestos, atos, negociações e nomes que, de alguma forma e em diversas ocasiões a história oficial ignorou, deixando-os encobertos pelas névoas e poeiras do tempo (Castellanos, 2017, p. 65).

Para Mortatti (2021, p. 45) o livro como documento-fonte deve ser “tratado como configurações textuais, mediadoras na busca de compreensão, explicação e interpretação do que foi”. Assim, com a expressão configuração textual, Mortatti (2021, p. 46) se refere às:

[...] opções temático-conteudistas (o que?) e as estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que apresenta como autor um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (pra quê?), visando a determinados efeitos em determinado tipo de leitor (pra quem?).

Metodologicamente inspirada em Mortatti (2021), esta pesquisa:

1. **identifica os elementos temático-conteudistas** (o quê?), investigando os tópicos e os conteúdos de *Licções de História Santa* e como esses temas refletem as preocupações e prioridades do período;
2. **analisa as opções estruturais-formais** (como?), buscando responder de que forma *Licções de História Santa* organizou o texto, qual linguagem foi utilizada, e como a estrutura textual reforça os valores ou mensagens centrais;
3. **contextualiza o autor e o ponto de vista** (quem? de onde? quando?), levando em consideração quem escreveu o livro, seu papel social, seu lugar na sociedade e o momento histórico em que o livro foi produzido;

4. **explora as motivações e objetivos** (por quê? pra quê?), analisando as intenções da criação do livro, os efeitos sociais esperados pelos autores;
5. **busca o público-alvo** (para quem?), descrevendo o tipo de leitor como público-alvo determinante na escolha dos temas, linguagem e abordagem.

A aplicação dessa abordagem implica uma análise detalhada do livro de ensino religioso *Licções de História Santa*, tratando-o como artefato que reflete escolhas deliberadas feitas em um contexto histórico e social específico. Ao adotar essa metodologia, a pesquisa não apenas interpreta o livro, tendo em vista sua produção textual, mas também sua condição de objeto cultural rico em significados, representações e intenções que moldaram as práticas escolares e sociais no período investigado.

Assim a pesquisa permite analisar o livro de ensino religioso não apenas como fonte, mas também como objeto material. Esse tipo de estudo, quando aplicado a artefatos culturais associa os textos às formas impressas que o fazem circular ou que os dão a ler. Assim o estudo da materialidade de um objeto é uma das partes indissociáveis do processo de compreensão das práticas relacionadas a ele e das formações sociais e culturais em que está inserido.

O segundo eixo metodológico é o da história das práticas em suas diferenças, associadas à variedade de usos desse livro nas atividades escolares. Esta pesquisa privilegia a noção de práticas discursivas, e, por meio delas, busca compreender a condição de produção, circulação e recepção. Isso significa atentar para os contextos históricos, os dispositivos institucionais e os regimes que autorizam determinadas falas e silenciam outras. A noção de práticas discursivas, tal como adotada nesta pesquisa, está ancorada nos aportes da história cultural, especialmente nas contribuições de Michel Foucault (2008), Michel De Certeau (2014) e Roger Chartier (1990; 2001; 2002), sendo compreendida como forma de ação social situada historicamente, que produz sentidos, regula condutas e organiza o mundo por meio da linguagem. Esta pesquisa em História Cultural se “recusa em trabalhar ideias desencarnadas das práticas dos agentes ou das formas impressas que as põem em circulação, possibilitando que sejam apropriadas” (Carvalho; Nunes, 1993, p. 48).

É o momento de observar e analisar as diferentes práticas discursivas que sustentam a pedagogia da moralidade no Brasil Imperial, articulando três níveis principais de discurso: o do Estado, o da Igreja e o da Escola. O discurso do Estado é analisado a partir de fontes como relatórios de presidentes de província, legislações educacionais e debates que ocorreram na Assembleia Legislativa publicados na imprensa. A instrução pública é concebida como estratégia de formação da ordem social, moralização das classes populares e consolidação da

autoridade imperial. O discurso da Igreja, por sua vez, é acessado por meio dos pronunciamentos de deputados eclesiásticos – Cônego Tavares e o Padre Moares Rego – e dos editoriais de jornais religiosos – *A Fé: Jornal Religioso e Literário* –, nos quais se observa uma defesa do ensino religioso como fundamento da moral pública e garantia da unidade nacional, numa perspectiva confessional e catequética. Já o discurso da Escola dá seus sinais na cultura material escolar, por meio dos livros adotados e dos métodos pedagógicos aplicados, entre eles, o lancasteriano ou de ensino mútuo; o intuitivo e o simultâneo.

Figura 6 - Exemplo de Debate da Assembleia publicado no Jornal



Fonte: BN Digital (2025)<sup>17</sup>.

As diferentes práticas discursivas, neste eixo, serão analisadas em *Licções de História Santa*, tratado como artefato pedagógico que condensa e transmite os valores dominantes da época como a obediência, o castigo, a autoridade e a disciplina. A análise do livro permite identificar o cruzamento dessas práticas, evidenciando como Estado, Igreja e Escola, embora

<sup>17</sup> BN DIGITAL. *Publicador Maranhense*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, anno 21, n. 122, 30 jul. 1866.

por vezes em tensão, colaboraram na produção e difusão de representações voltadas à formação de uma infância moralizada, disciplinada e submissa.

De Certeau (2014) oferece referencial para essa análise, ao distinguir entre estratégias — ações planejadas por instituições para impor normas — e táticas, que representam formas criativas e subversivas pelas quais os sujeitos reinterpretam ou resistem a essas imposições. No caso dos livros escolares, as estratégias podem ser observadas na regulamentação oficial, no controle da circulação desses materiais e nas orientações sobre o uso dos livros. Por outro lado, as táticas aparecem nas formas de uso indicadas pelo conteúdo lido nas aulas de religião, revelando adaptações ou resistências às normas estabelecidas. Como diz Castellanos (2017, p. 24), a história das práticas nas suas diferenças manifesta sua originalidade “no estudo do uso que o indivíduo, grupo ou sociedade faz de um texto ou de um artefato da cultura material escolar, isto é, as pluralidades socialmente enraizadas de empregos (do uso de um mesmo texto, de uma mesma imagem, de um mesmo livro escolar)”.

O terceiro eixo metodológico desta pesquisa fundamenta-se na abordagem da história cultural que articula a materialidade dos objetos escolares à história das práticas em suas diferenças, para compreender as formações sociais e simbólicas que moldaram o universo escolar oitocentista. Trata-se de considerar o livro *Licções de História Santa* não só como veículo de conteúdo de ensino religioso, mas também como objeto cultural carregado de significados, usos e disputas. Nesse sentido, a análise incide sobre três dimensões interdependentes: (1) as formações sociais, isto é, as posições e funções dos sujeitos envolvidos com a produção, prescrição, circulação e uso do livro escolar, como autor, presidentes de província, tipógrafos, e as relações institucionais e políticas que influenciaram as decisões sobre sua adoção e legitimação, observando as relações de poder circunscritas no processo de produção, indicação e inserção do livro na escola; (2) as estruturas conceituais (ou armaduras), representadas pelos modelos pedagógicos, critérios de moralidade e ideais religiosos que sustentaram o uso do livro como ferramenta de disciplinarização e formação moral, e que influenciaram sua aceitação por parte do Estado, da Igreja e da Escola; (3) as mudanças nas estruturas psíquicas e simbólicas, que se manifestam também na troca do livro escolar, nas disputas em torno dos conteúdos escolares, nas resistências ou apropriações do livro pelos agentes escolares, e nas transformações graduais dos sentidos atribuídos à educação moral ao longo do tempo.

Ao considerar essas três dimensões articuladas à materialidade do livro, o terceiro eixo permite compreender como os objetos escolares são atravessados por relações de poder, por valores históricos e por processos de reconfiguração cultural, revelando que a cultura escolar não se

limita à transmissão de saberes, mas é também lugar de disputa simbólica, formação de subjetividades, um espelho de seu tempo.

Quadro 5 - Eixos Metodológicos da Pesquisa

| História do Objeto                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Práticas Diversas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Formações Sociais                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Foco:</b> materialidade do <i>Licções de História Santa</i>.</p> <p><b>Dimensões de análise:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Forma, tipografia, ilustrações, organização</li> <li>– Frequência de circulação, condições de produção</li> <li>– “Impressões digitais” do tempo</li> </ul> <p><b>Referenciais:</b><br/>Carvalho e Nunes (1993), Mortatti (2021)</p> <p><b>Questões metodológicas</b> (Mortatti):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– O quê? (conteúdos)</li> <li>– Como? (estrutura textual)</li> <li>– Quem? De onde? (autor, contexto histórico)</li> <li>– Por quê? Pra quê? (intenções e efeitos sociais)</li> <li>– Para quem? (público-alvo)</li> </ul> | <p><b>Foco:</b> diferentes usos e práticas culturais associadas ao livro; práticas discursivas.</p> <p><b>Âmbitos discursivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Estado: relatórios, legislações, debates</li> <li>– Igreja: pronunciamentos, jornais religiosos</li> <li>– Escola: livros e métodos pedagógicos (mútuo, intuitivo, simultâneo)</li> </ul> <p><b>Referenciais:</b><br/>Foucault (2008), De Certeau (2014), Chartier (1990, 2001)</p> <p><b>Questões centrais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Estratégias (instituições normatizam, regulam, prescrevem)</li> <li>– Táticas (professores, alunos, leitores reinterpretam, adaptam, resistem)</li> </ul> | <p><b>Foco:</b> síntese entre materialidade e práticas → disputas de representação</p> <p><b>Dimensões de análise:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formações sociais (atores: autor, presidentes, tipógrafos, inspetores)</li> <li>2. Estruturas conceituais (modelos pedagógicos, moralidade, ideais religiosos)</li> <li>3. Mudanças psíquicas e simbólicas (disputas, resistências, apropriações)</li> </ol> <p><b>Referenciais:</b><br/>Chartier (1994)</p> <p><b>Objetivo:</b> compreender como o livro escolar é espaço de disputa simbólica e formação de subjetividades</p> |

Fonte: elaboração própria (2025).

### 2.2.3 O alcance social e pedagógico do compêndio na província do Maranhão

A análise da circulação e influência de *Licções de História Santa* (1ª edição em 1874; 2ª edição em 1882) na Província do Maranhão exige o confronto entre os marcos editoriais da obra e a demografia escolar do período. Para mensurar o público leitor potencial e, por extensão, o alcance pedagógico do compêndio, recorreremos aos dados oficiais apresentados nos relatórios e falas dos presidentes da província.

A Tabela 1 apresenta as matrículas nas escolas públicas maranhenses nos anos correspondentes e subsequentes às edições da obra, permitindo observar o alcance e as flutuações do público leitor escolarizado. A leitura dos dados revela uma aparente estagnação do sistema de ensino entre as duas edições do livro. No período de oito anos entre a primeira (1874) e a segunda publicação (1882), o total de alunos na rede pública cresceu de forma ínfima, passando de 4.567 para 4.624 matrículas. O primeiro aspecto a ser considerado é a restrita capilaridade da instrução pública frente à demografia da província. Relatórios coevos às edições

do livro indicam que a escolarização e, por extensão, o acesso direto ao texto escrito constituía um privilégio de uma minoria. Em 1885, o presidente da província, José Leandro de Godoy Vasconcellos (Viveiros, 1937), estimava a existência de 80.000 meninos em idade escolar (6 a 14 anos), dos quais cerca de 75.000 não recebiam instrução alguma.

Tabela 1 – Matrículas na instrução primária pública no Maranhão nos anos de circulação do compêndio (1874–1886)

| Ano de Referência | Contexto Editorial      | Presidente / Autor do Documento  | Sexo Masc. | Sexo Fem. | Total |
|-------------------|-------------------------|----------------------------------|------------|-----------|-------|
| 1874              | Lançamento da 1ª Edição | José Francisco de Viveiros       | 3.517      | 1.050     | 4.567 |
| 1883              | Circulação da 2ª Edição | José Manoel de Freitas           | 3.282      | 1.342     | 4.624 |
| 1886              | Consolidação da Obra    | João Capistrano Bandeira de Melo | 4.013      | 1.887     | 5.900 |

Fonte: elaboração própria (2025)<sup>18</sup>

Para dimensionar a real influência da primeira edição da obra, é imperativo confrontar os dados de matrícula com a demografia da infância maranhense. No ano de lançamento da primeira edição, o Recenseamento Geral anexo ao relatório do presidente Augusto Olympio Gomes de Castro (1874) fornece a dimensão exata da exclusão escolar. A província contava com 80.902 crianças na faixa etária de 7 a 15 anos, o que representava cerca de 24% da população total (335.325 habitantes).

O confronto entre esta procura potencial (80.902 crianças) e a oferta efetiva de vagas na rede pública (4.567 alunos) revela uma taxa de escolarização de apenas 5,64%. Este dado confirma o diagnóstico de exclusão estrutural que Gonçalves Dias já denunciava décadas antes, em 1852, quando alertava para a desproporção entre a população infantil e a capacidade das escolas (Moacyr, 1839).

Neste contexto, o livro *Licções de História Santa* circulava não como um bem de consumo de massa, mas como um artefato de distinção cultural e molar. O seu acesso estava restrito aos cerca de 5% de crianças escolarizadas, diferenciando-as da vasta maioria da população infantil que permanecia à margem da cultura letrada. O caráter elitista da obra é corroborado pelo índice geral de analfabetismo da província: segundo o mesmo censo, apenas 47.387 habitantes sabiam ler, o que correspondia a 14,1% da população total. Assim, a obra disputava a atenção de um público restrito, ilhado num mar de 86% de analfabetos.

<sup>18</sup> Baseado nos relatórios de Maranhão (1874; 1883; 1886).

No entanto, é necessário refletir que o impacto social de *Licções de História Santa* não deve ser medido exclusivamente pela métrica quantitativa. Não obstante o facto de o livro alcançar apenas uma minoria escolarizada (os 5,6% identificados no censo), podemos inferir que ele constituiu a base de formação moral de uma elite alfabetizada que viria a ocupar os espaços de poder da província.

Tratava-se de uma minoria estratégica, dotada da capacidade de definir, difundir e até impor as representações morais e religiosas recebidas em sua formação escolar ao restante do corpo social. O compêndio não atuava no vácuo; pelo contrário, corroborava outras estruturas e textos que difundiam as mesmas representações, integrando-se num conjunto cultural hegemônico. Assim, mesmo circulando em poucas mãos, o livro possuía uma capacidade ampliada de gerar impacto social, moldando o imaginário da classe dirigente que governaria os destinos e os valores da sociedade maranhense nas décadas finais do Império.

Por outro lado, se o crescimento total de alunos foi modesto, o recorte de gênero aponta para uma tendência significativa. Enquanto o número de meninos matriculados sofreu uma retração entre 1874 e 1882 (de 3.517 para 3.282), o contingente feminino experimentou um crescimento constante, saltando de 1.050 alunas no ano da primeira edição para 1.342 na segunda, e atingindo 1.887 alunas em 1886.

Esse aumento de aproximadamente 80% na escolarização feminina ao longo de doze anos sugere que a obra encontrou um terreno fértil na educação das meninas. Considerando a mentalidade oitocentista, que atribuía à mulher o papel de guardiã da moral no espaço doméstico, a adoção de um compêndio de História Santa alinhava-se estrategicamente à formação das futuras mães de família. A influência do livro, neste aspecto, transcendia os muros da escola, penetrando na esfera privada através da leitura feminina, onde os preceitos religiosos e morais seriam retransmitidos oralmente no ambiente familiar.

Por fim, a relevância do compêndio amplia-se quando observamos a sua inserção na formação docente. O lançamento da primeira edição, em 1874, coincidiu estrategicamente com a promulgação da Lei n.º 1089, de 19 de junho, que institucionalizou o ensino normal sob a tutela da Sociedade 11 de Agosto<sup>19</sup>. Esta legislação inseriu a disciplina de História Sagrada como cadeira obrigatória no currículo de formação dos professores.

---

<sup>19</sup> A Sociedade Onze de Agosto foi uma instituição educacional criada em 1870, em São Luís, Maranhão, durante o período imperial brasileiro. Seu principal objetivo era oferecer instrução gratuita das primeiras letras e conhecimentos práticos à população adulta, especialmente da classe operária. A sociedade priorizava conteúdos voltados para as artes mecânicas, industriais, comércio e lavoura, buscando formar mão de obra qualificada para atender às demandas locais. Além disso, a Sociedade Onze de Agosto fundou uma Escola Normal noturna em 1874, destinada à formação de professores para o ensino primário e para o ensino de atividades manuais e

Nesse contexto, o livro nasce no momento em que se definia o cânone pedagógico da província. Ao circular nesse ambiente, a obra alcançava os professores em formação, garantindo um efeito multiplicador: antes de chegar à criança, o texto formava a mentalidade do futuro mestre. Assim, o livro consolidava-se como ferramenta de autoridade, moldando a infância maranhense através daqueles que teriam a missão de educá-la.

Para além da sala de aula, é fundamental reconhecer a capacidade de influência do professor sobre a população geral. Numa província onde a presença do Estado era rarefeita, o professor primário operava como uma autoridade cultural e um mediador estratégico. Muitas vezes sendo o único indivíduo letrado da comunidade, ele detinha o poder de interpretar os textos e as normas.

Ao adotar *Licções de História Santa*, o mestre tornava-se o veículo de difusão das representações morais e religiosas da obra para toda a comunidade, muitas vezes através da oralidade. A precariedade da sua formação técnica — denunciada nos relatórios de 1883, paradoxalmente reforçava a autoridade do livro: inseguro teoricamente, o professor apegava-se ao compêndio como verdade. Assim, a obra influenciava a sociedade não apenas através dos alunos que a liam, mas através da voz de autoridade do professor que a reproduzia para a comunidade.

---

profissionais, como carpintaria, alfaiataria e sapateiro. A instituição também promovia conferências públicas e incentivava a produção de conhecimento pedagógico por meio de obras e debates. (Castro; Castellanos, 2015)

### 3 ESTADO DA ARTE: livros escolares de Ensino Religioso no século XIX

A história do ensino religioso está diretamente ligada à História da Educação, percurso que atravessou diversas facetas e identidades, permeadas por relações de poder e diferentes lutas de representações, passando pelo período do patriarcado da Igreja Católica, quando a matéria estava diretamente ligada à catequização, até o avanço da laicidade atual, onde a disciplina está relacionada à ciência da religião em uma perspectiva fenomenológica e histórica.

Dessa forma, os primeiros passos desta investigação foram a busca por pesquisas de pós-graduação produzidas sobre esse objeto, nos últimos 10 anos. Compreendemos que teses e dissertações são produções com peso e rigor acadêmico relevantes para investigar os caminhos percorridos sobre o tema, no Brasil. Para tal, estas produções foram localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, publicadas entre os anos de 2014 e 2024, com descritores ligados à matéria Ensino Religioso, preferencialmente com um aspecto histórico, situando-se total ou parcialmente no período do Império e abordando a questão dos livros escolares. Uma vez que o objeto desta pesquisa é Livro escolar de ensino religioso, faremos a busca por descritores que estejam relacionados à matéria ensino religioso e sua manifestação no livro escolar, dando prioridade a pesquisas que adotam uma abordagem histórica.

Pesquisou-se por meio de descritores restritos a teses e dissertações defendidas entre 2014 e 2024, conforme o quadro a seguir:

Quadro 6 - Quantidade de teses e dissertações encontradas por descritor

| Descritor                               | Filtro 1           | Filtro 2  | Pesquisas |
|-----------------------------------------|--------------------|-----------|-----------|
| Ensino religioso                        | Teses/Dissertações | 2014-2024 | 548       |
| Ensino religioso; Séc. XIX              | Teses/Dissertações | 2014-2024 | 1         |
| Ensino religioso; Maranhão              | Teses/Dissertações | 2014-2024 | 0         |
| Ensino religioso; oitocentos            | Teses/Dissertações | 2014-2024 | 0         |
| Ensino religioso; império               | Teses/Dissertações | 2014-2024 | 0         |
| Ensino religioso; livro                 | Teses/Dissertações | 2014-2024 | 12        |
| Ensino de religião                      | Teses/Dissertações | 2014-2024 | 609       |
| Ensino de religião; livro escolar       | Teses/Dissertações | 2014-2024 | 0         |
| Catecismo                               | Teses/Dissertações | 2014-2024 | 20        |
| Ensino religioso; moralidade            | Teses/Dissertações | 2014-2024 | 6         |
| Ensino religioso; história da educação  | Teses/Dissertações | 2014-2024 | 8         |
| Religião; história da educação          | Teses/Dissertações | 2014-2024 | 22        |
| Ensino religioso; perspectiva histórica | Teses/Dissertações | 2014-2024 | 42        |
| Ensino religioso                        | Teses              | 2014-2024 | 86        |

Fonte: elaboração própria (2025).

Com base nessa triagem inicial, selecionamos 15 teses e 16 dissertações que mais se alinham ao objeto e recorte da pesquisa, contribuindo com o objeto livros escolares de ensino religioso no Maranhão entre 1847 e 1882. Mesmo que as dissertações sobre ensino religioso sejam mais abundantes que as teses, buscamos o máximo de teses possíveis por representarem pesquisas mais robustas e apuradas. As categorias que nortearam a seleção foram: livro escolar, história do ensino religioso, relações de poder, moralidade, projeto civilizatório, práticas pedagógicas e legislação escolar.

### 3.1 Mapeamento dos resultados

As 15 teses e 16 dissertações selecionadas estão organizadas nos quadros abaixo, conforme sua modalidade e ano de defesa.

Quadro 7 - Teses sobre Ensino Religioso entre 2014 e 20024.

(continuação)

| Nº | Título                                                                                                                                                                                                                               | Autor/universidade/ano                                     |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 1  | Diversidade, ensino religioso e a cultura da paz: uma leitura de livros didáticos do 1º ano do ensino fundamental;                                                                                                                   | Claudia Regina Condello de Oliveira Kluck<br>PUC-PR / 2019 |
| 2  | Moral, Educação e Religião na Civilização da Infância no Segundo Reinado (1854-1879);                                                                                                                                                | Felipe Ziotti Narita<br>Unesp / 2016                       |
| 3  | Garanhuns-PE, Ações Educativas e Dinâmica Socioespacial: uma análise geo-história das relações estabelecidas entre religião, estado e educação;                                                                                      | Carlos Roberto Cruz Ubirajara<br>UFCE / 2015               |
| 4  | A liberdade religiosa como direito fundamental no estado democrático de direito em face do ensino religioso;                                                                                                                         | Márcio Eduardo Pedrosa Moraes<br>PUC-MG / 2014             |
| 5  | Modelos divergentes de ensino religioso? Análise faz experiências do RJ e SC;                                                                                                                                                        | Lucelmo Lacerda de Brito<br>PUC-SP / 2015                  |
| 6  | Ensino Religioso: um estudo comparativo entre duas escolas católicas no norte de Minas;                                                                                                                                              | Janice Machado Ribeiro<br>Rodrigues<br>PUC-SP / 2015       |
| 7  | Parcerias entre escolas públicas e instituições religiosas no contexto da educação integral e(m) tempo integral: a experiência do Programa Escolar Integrada em Belo Horizonte (MG) e suas implicações para a laicidade na educação; | Frávia Russo Silva Paiva<br>UFRJ / 2018                    |
| 8  | A laicidade do Estado e a ocupação do espaço público: uma análise a partir da perspectiva das religiões afro-brasileiras;                                                                                                            | Juliano Aparecido Rinck<br>USP / 2019                      |
| 9  | A laicização do ensino no Brasil (1889-1934);                                                                                                                                                                                        | Elcio Cecchetti<br>EFSC / 2016                             |
| 10 | O ensino religioso nas escolas públicas paulistas (1930-1945);                                                                                                                                                                       | Angelo Antonio Greco<br>USP / 2016                         |

(conclusão)

|    |                                                                                                                                      |                                                   |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| 11 | Estado laico, religião e educação: análise da controversa presença do ensino religioso em escolas públicas no Brasil;                | Márcio Hoff<br>PUC-RS / 2017                      |
| 12 | Para salvar a nação: uma teorização sobre educação, saúde e religião na assembleia constituinte de 1934;                             | Rafael de Souza Oliveira<br>Metodista - SP / 2018 |
| 13 | A Educação Missionária no Brasil: da devoção religiosa ao projeto civilizador da Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos (1838-1895) | Claudio Ferraz Zioli<br>UFG / 2020                |
| 14 | Política, Religião e Instituições Escolares no Alto Sertão da Bahia: Memória, História e os usos da educação em Caetité (1900-1930)  | Fernanda de Oliveira Matos<br>UESB / 2021         |
| 15 | Coalizão conservadora religiosa em políticas educacionais - desafios a uma educação plural e laica                                   | Allan do Carmo Silva<br>PUC-RJ / 2023             |

Fonte: elaboração própria (2025).

## Quadro 8 - Dissertações sobre Ensino Religioso entre 2014 e 2024

(continuação)

| Nº | Título                                                                                                                                  | Autor/universidade/ano                                        |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| 1  | A Imagem no livro didático do Ensino Religioso;                                                                                         | Dafiana do Socorro Soares<br>Vicente Carlos<br>UFPB / 2015    |
| 2  | O papel do livro didático na construção do ensino religioso;                                                                            | Claudia Regina Condello de<br>Oliveira Kluck<br>PUC-PR / 2015 |
| 3  | O ensino religioso como componente curricular e sua identidade epistemológica: uma análise a partir dos catecismos católicos;           | Mauro Sérgio Ferreira Cruz<br>UFAC / 2016                     |
| 4  | A Pedagogia dos catecismos protestantes (1864-1911): a história de uma categoria de impressos a serviço da educação brasileira;         | Josué dos Santos Alves<br>Unit / 2021                         |
| 5  | De antídoto da desordem a obstáculo do progresso: ensino moral e religioso na Instrução Pública Primária do Ceará Imperial (1874-1890); | Cleidiane da Silva Morais<br>UFCE / 2017                      |
| 6  | Escola pública sob disputa: moralidade e religião;                                                                                      | Sarah Laurindo Monteiro<br>PUC-RJ / 2018                      |
| 7  | Ensino Religioso nas Escolas Municipais de Cascavel-Paraná;                                                                             | Flávia Paim Kunzler<br>UNIOESTE-PR / 2018                     |
| 8  | As Escolas Paroquiais Capuchinhas no Interior do Maranhão;                                                                              | Jeaneth Carvalho da Silva<br>Cardoso / UFMA / 2018            |
| 9  | Pioneirismo Revelado: O Trabalho Educativo das Filhas da Caridade em São José de Ribamar-MA;                                            | Rosiane Silveira Rodrigues<br>Veloso Amorim<br>UFMA / 2017    |
| 10 | Educação e Catequização no Período Colonial: O Papel do Diabo como Instrumento Educacional;                                             | Lara Eliani Marques Bifaroni da<br>Motta<br>UNIFAL-MG / 2022  |
| 11 | A Disciplina Ensino Religioso no Currículo Escolar Brasileiro;                                                                          | Tamiris Alves Muniz<br>UFG / 2014                             |
| 12 | Ensino Religioso: história, currículo e desafios docentes na Rede Pública Municipal de Uberlândia-MG;                                   | Fabício de Moura Bassi<br>UFU / 2021                          |

(conclusão)

|    |                                                                                                                                       |                                                               |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| 13 | História do Ensino Religioso Brasileiro: do Período Colonial à República;                                                             | Maria de Fátima Pimentel Pereira Galveas<br>Unida – ES / 2017 |
| 14 | Desenvolvimento Histórico do Cristianismo, Catolicismo no Brasil e Ensino Religioso em um Estado Laico;                               | Eloi Angelos Guio<br>Unida – ES / 2015                        |
| 15 | A Confessionalidade da Educação: O Ensino Religioso na Escola Pública;                                                                | Vanessa de Oliveira Bonfa<br>UFScar / 2019                    |
| 16 | Educação escolar e diversidade religiosa: notas sobre o ensino religioso em duas escolas públicas municipais na cidade de Timon – MA. | Lourdinan Hévellyn Gomes Barbosa<br>UFPI / 2020               |

Fonte: elaboração própria (2025).

### 3.2 Análise de categorias

A seguir, os trabalhos são discutidos com base nas principais categorias analíticas que estruturam esta pesquisa. Cada grupo de teses e dissertações foi classificado conforme sua contribuição para uma ou mais dessas categorias, que orientam a leitura crítica do estado da arte e fundamentam os eixos da investigação.

#### 1) Projeto civilizatório

Quadro 9 – Teses sobre o projeto civilizatório

| Nº | Título                                                                                                                                          | Autor/universidade/ano                            |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| 1  | Moral, Educação e Religião na Civilização da Infância no Segundo Reinado (1854-1879);                                                           | Felipe Ziotti Narita/ Unesp / 2016                |
| 2  | Garanhuns-PE, Ações Educativas e Dinâmica Socioespacial: uma análise geo-história das relações estabelecidas entre religião, estado e educação; | Carlos Roberto Cruz Ubirajara<br>UFCE / 2015      |
| 3  | Para salvar a nação: uma teorização sobre educação, saúde e religião na assembleia constituinte de 1934                                         | Rafael de Souza Oliveira<br>Metodista - SP / 2018 |
| 4  | A Educação Missionária no Brasil: da devoção religiosa ao projeto civilizador da Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos (1838-1895)            | Claudio Ferraz Zioli<br>UFG / 2020                |

Fonte: elaboração própria (2025).

O Ensino religioso no Brasil está relacionado ao ideário civilizatório no século XIX. O Estado Imperial intentava, por meio da educação, formar cidadãos, por um lado capazes de viver de acordo com as leis e contribuir com o desenvolvimento do Estado e por outro vislumbrava um formar um povo obediente e disciplinado.

Felipe Ziotti Naritta (2016), em *Moral, Educação e Religião na Civilização da Infância no Segundo Reinado*, tese apresentada na Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, discute a interrelação entre moral educação e religião e seu impacto na formação da

infância naquele período. É uma pesquisa que contribui com a descrição das práticas educativas religiosas e morais da época, ao identificar as influências de então. Por meio de uma pesquisa histórica e análise documental, Naritta (2016) estabelece a relação entre Educação e Moral como reflexo da visão de mundo da sociedade imperial. Sua investigação se baseia em Emile Durkheim (1925, p. 78 *apud* Narita, 2016), que diz: “a educação moral é uma função essencial das sociedades que visa a formação de cidadãos capazes de viver em harmonia com os valores coletivos”. Contribui por meio da discussão entre projeto civilizatório, religião, educação e moral.

Por sua vez, Carlos Roberto Cruz Ubirajara (2015), na tese *Garanhuns/PE, Ações Educativas e Dinâmica Socioespacial: uma análise geo-histórica das relações estabelecidas entre religião, estado e educação*, apresentada na Universidade Federal do Ceará, para o Programa de Geografia, por meio da categoria espaço, propõe-se a investigar as dinâmicas histórico-geográficas que configuraram essas relações, em Garanhuns/PE, e analisa essa complexa rede que influencia as práticas escolares. Esse pesquisador utiliza a teoria social de Anthony Guiddens (1834, p. 35 *apud* Ubirajara, 2015), para explicar que “as práticas sociais são constantemente moldadas e remoldadas por interações entre agentes e estruturas”. Essa tese aborda, por meio da história oral e análise geo-histórica, o ensino religioso e sua produção de sentido, na formação de sujeitos sociais, moldados pela interação entre religião, estado e escola.

Já o pesquisador Rafael de Sousa Oliveira (2018), em sua tese apresentada ao Programa de Educação da Universidade metodista de São Paulo, em 2018, com o tema *Para salvar a nação: uma teorização sobre educação, saúde e religião na Assembleia Constituinte, em 1934*, busca analisar a articulação entre políticas de educação, saúde e religião, naquela Assembleia, e suas implicações para o desenvolvimento nacional. No processo de investigação, identifica as políticas educacionais propostas, analisa os discursos religiosos e os impactos dessas políticas no contexto educacional e social.

Outra tese encontrada na plataforma da CAPES sob o título *A Educação Missionária no Brasil: da devoção religiosa ao projeto civilizador da Igreja Presbiteriana nos Estados Unidos (1838 a 1895)*, apresentada na UFU, foi produzida pelo pesquisador Claudio Ferraz Zioli, com o objetivo de investigar o impacto da educação missionária da Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos, no desenvolvimento educacional do Brasil, no período de 1838 a 1895. Descreve quais as principais ações educativas das missões e avalia seu impacto na formação de valores e práticas sociais. Utiliza a metodologia de análise documental e história comparativa, tendo como fonte principal os relatórios missionários. Zioli (2020) contribui com a análise da

influência da educação presbiteriana para o ideário civilizatório, buscando transformar a sociedade brasileira por meio da instrução religiosa.

Tais pesquisas contribuem com esta investigação, por tratarem da categoria Projeto Civilizatório como marca do interesse político do Estado. Discutem como a educação moral está intrinsecamente ligada à finalidade da escola na busca de interesses coletivos, articulando escola, educação, religião e moral, moldando práticas sociais e a formação de sujeitos como frutos dessa interação. Tal projeto intentava tanto progresso econômico quanto controle social.

## 2) Legislação escolar

Quadro 10 – Teses sobre Legislação escolar

| Nº | Título                                                                                                                                       | Autor/universidade/ano                        |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| 1  | A laicização do ensino no Brasil (1889-1934)                                                                                                 | Elcio Cecchetti / EFSC / 2016                 |
| 2  | Estado laico, religião e educação: análise da controversa presença do ensino religioso em escolas públicas no Brasil                         | Márcio Hoff / PUC-RJ / 2017                   |
| 3  | A Liberdade Religiosa como Direito Fundamental no Estado Democrático de Direito em Face do Ensino Religioso                                  | Márcio Eduardo Pedrosa Moraes / PUC-MG / 2014 |
| 4  | Ensino Religioso: história, currículo e desafios docentes na rede pública municipal de educação de Uberlândia-MG a partir da Lei no. 9475/97 | Fabício de Moura Bassi / UFU / 2014           |

Fonte: elaboração própria (2025).

A categoria legislação escolar é recorrente nas análises das teses e dissertações sobre ensino religioso, refletindo as relações de poder, especialmente entre o estado e a igreja e a representação da matéria. Essas pesquisas analisam como as mudanças nas leis e nos regulamentos educacionais impactam as práticas escolares e apresentam as alterações conceituais sobre o objeto ao longo da história.

Elcio Cecchetti (2016), em *A Laicização do ensino no Brasil (1889-1934)*, tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, investiga as transformações políticas e sociais que promoveram a laicização do ensino no Brasil, durante o período da Primeira República. Conclui que esse período no Brasil foi complexo e multifacetado, envolvendo resistências políticas e religiosas, promovendo mudanças sociais e redefinindo a relação Estado e Igreja para a educação. O autor aplica a teoria de Max Weber (2002), para refletir sobre a importância da secularização para o progresso e o avanço em direção à modernidade. Fundamenta-se em Charles Taylor (2011) para argumentar sobre a categoria laicidade como um princípio que visa a garantir a neutralidade do Estado em relação à religião. Contribui para a categoria Legislação escolar para explorar as mudanças legais e institucionais que promoveram a dissociação entre Igreja e Estado no contexto

educacional e avaliar como as transformações políticas e legais moldaram o sistema educacional brasileiro.

Com essa mesma categoria, Marcio Hoff (2017) contribui, ao destacar por meio de uma análise histórica e legal do ensino religioso nas escolas públicas do Brasil as complexas relações de poder e de interesses entre diferentes grupos religiosos e o Estado. Foi apresentada junto ao Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da PUC-RJ, em 2017, com o tema *Estado laico, religião e educação: análise da controversa presença do ensino religioso em escolas públicas no Brasil*. A análise aconteceu a partir das categorias teóricas laicidade por Jean Baubérrot (2006).

A pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da PUC- MG sobre o tema *A Liberdade Religiosa como Direito Fundamental no Estado Democrático de Direito em Face do Ensino Religioso* foi apresentada por Márcio Eduardo Pedrosa Moraes (2014), com a finalidade de investigar a liberdade religiosa como direito fundamental no contexto do ensino religioso que, nas escolas pública, fere a categoria laicidade no Estado Democrático. Para tal, examina a legislação brasileira sobre ensino religioso e avalia sua prática nas escolas públicas, com interesse especial em casos de conflito entre ensino religioso e liberdade religiosa. Esse exame faz uma análise das políticas públicas propostas na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases e em outras normas e regulamentos. A pesquisa explica como diferentes Estados e Municípios implementaram essas políticas, mostrando também que diferentes interpretações da lei influenciaram diferentes práticas educativas. É de interesse de nossa pesquisa considerar que a mesma lei pode gerar diferentes interpretações e diferentes práticas escolares.

Ainda a dissertação de Mestrado de Fabrício de Moura Bassi (2014) (Quadro 10), com o tema *Ensino Religioso: história, currículo e desafios docentes na rede pública municipal de educação de Uberlândia-MG a partir da Lei no. 9475/97*, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, PPGDE-UFU. É uma pesquisa que examina o impacto da lei no ensino religioso, ao destacar as implicações legais na prática educativa e as tensões geradas pela legislação entre os docentes, quanto à sua aplicação. A pesquisa segue uma análise documental referente a essa Lei e articula legislação escolar com dinâmicas de poder e práticas pedagógicas.

Investigar outras discussões sobre Legislação Escolar dá acesso a caminhos metodológicos de pesquisa que utilizam leis e regulamentos para compreender o ensino religioso na Província do Maranhão nos Oitocentos. Tais pesquisas nos ajudam a compreender

as relações de poder que se expressam na legislação e como suas transformações interferem nas instituições escolares e nas práticas docentes.

### 3) Relação de poder

Quadro 11 – Teses sobre relações de poder

| Nº | Título                                                                                                                   | Autor/universidade/ano                   |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| 1  | Política, Religião e Instituições Escolares no Alto Sertão da Bahia                                                      | Fernanda de Oliveira Matos / UESB / 2016 |
| 2  | O ensino religioso nas escolas públicas paulistas (1930/1945)                                                            | Ângelo Antonio Greco / USP / 2016        |
| 3  | A Laicidade do Estado e a ocupação do espaço público: uma análise a partir da perspectiva das religiões afro-brasileiras | Juliano Aparecido Rinck / USP / 2019     |
| 4  | Modelos Divergentes de Ensino Religioso? Análise das experiências do RJ e SC                                             | Lucelmo Lacerda de Brito / PUC-SP / 2015 |

Fonte: elaboração própria (2025).

A categoria “relação de poder” é relevante para compreender como a interação entre diferentes grupos molda as práticas educativas e influenciam no processo formativo da escola. É especialmente relevante quando relacionada ao ensino religioso na intersecção entre religião, política e educação, revelando complexas dinâmicas de controle e resistência e nos permite perceber que a matéria ensino religioso é fruto da disputa entre diferentes grupos sociais.

Fernanda de Oliveira Matos (2016), em sua tese *Política, religião e instituições escolares no alto sertão da Bahia*, apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em 2016, tem como objetivo geral investigar a interação entre política, religião e instituições escolares no alto sertão da Bahia e seu impacto na formação educacional e social da região. Sob a perspectiva teórica da Nova História, abrangendo aspectos da História cultural, utiliza como fonte documentos históricos e educacionais, tendo a categoria memória como fio condutor da pesquisa. Matos (2016) demonstra que as relações de poder entre Igreja e Estado são fundamentais para compreender a configuração do sistema educacional e as forças que moldam as práticas escolares, contribuindo com esta pesquisa na percepção de como as relações de poder podem moldar as finalidades do ensino religioso na escola, de como o Estado e a Igreja utilizam-se do ensino religioso como um campo de disputa de influência e controle.

Por outro lado, Ângelo Greco (2016), em sua tese *O Ensino Religioso nas Escolas Públicas Paulistas (1930/1945)*, de 2016, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da USP, pesquisou a implementação e os impactos do ensino religioso nas escolas públicas de São Paulo durante a era Vargas, com especial interesse no papel da Igreja

Católica nesse processo, identificando a participação da igreja na educação pública e os efeitos do ensino religioso na formação dos alunos. Por meio de uma abordagem histórico-documental, Greco (2016) apresenta como o ensino religioso foi um instrumento pelo qual a igreja reconquistou espaços sociais perdidos, fortalecendo seu lugar no espaço através de ações de romanização, ultramontanismo e ação católica. A tese traz grande contribuição para este projeto, pois ilustra como as relações de poder entre Igreja e Estado moldam o ensino religioso nas escolas.

*A Laicidade do Estado e a ocupação do espaço público: uma análise a partir da perspectiva das religiões afro-brasileiras* é o tema da pesquisa de doutorado de Juliano Aparecido Rinck (2019), apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Direito, da Faculdade de Direito da USP, em 2019. Investigou a relação entre laicidade do Estado e a ocupação do Estado pelas religiões afro-brasileiras, a partir das categorias secularização e diversidade religiosa, por meio de uma pesquisa fundamentada na teoria das análises de políticas públicas e etnografia. A pesquisa conclui que as religiões afro-brasileiras enfrentam um significativo desafio em relação à laicidade e ocupação de um lugar na escola, por meio de análise metodológica baseadas nos conceitos de desencantamento do mundo e racionalização de Weber (2004); teoria da secularização por Peter Berger (2013), analisando o fenômeno do pluralismo e do mercado religioso; e privatização da religião por José Casanova (2007; 2009). Com isso contribui, ao abordar a relação de poder, para demonstrar a maneira como as religiões afro-brasileiras disputam espaço de reconhecimento dentro da escola, destacando as imposições legais e sociais e as resistências a elas.

O Doutor Lucelmo Lacerda de Brito (2015), na PUC-SP, produziu, em 2015, sua tese sobre os *Modelos Divergentes de Ensino Religioso? Análise das experiências do RJ e SC*. Teve como objetivo comparar como diferentes modelos de ensino religioso implementados no Rio de Janeiro e Santa Catarina, apresentando as variações significativas nos programas de ensino e nas práticas pedagógicas. Seu interesse está em analisar como as políticas de laicidade influenciam a implementação do ensino religioso. A pesquisa se fundamenta na teoria de que defende que “as finalidades de uma disciplina mudam para atender a um público escolar diferenciado e como resposta às suas necessidades sociais e culturais inseridas no conjunto da sociedade.” (Bittencourt, 2000, p. 144 *apud* Brito, 2015). Demonstra como diferentes abordagens do ensino religioso expressam a disputa de poder entre diferentes grupos religiosos e seculares e como essas disputas moldam as práticas e o currículo.

As teses analisadas oferecem a compreensão das relações de poder no contexto do ensino religioso. Cada pesquisa, com diferentes abordagens teórico-metodológicas, destacou

como diferentes grupos religiosos estão inseridos em um campo de disputa, na busca de exercer influência e controle, por meio da educação. Como afirma Michel Foucault (1979, p. 30) “onde a poder, há resistência”. Essas pesquisas demonstram como essas resistências se manifestam nas interações entre política, religião e educação, oferecendo discussões valiosas para compreender como as dinâmicas de poder moldam o campo educacional.

#### 4) Práticas pedagógicas

Quadro 12 – Teses sobre práticas pedagógicas

| Nº | Título                                                                                                                                                                                                                             | Autor/universidade/ano                                 |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| 1  | Ensino Religioso: um estudo comparativo entre duas escolas católicas no norte de Minas                                                                                                                                             | Janice Machado Ribeiro Rodrigues / PUC-SP / 2015       |
| 2  | Parcerias entre Escolas Públicas e Instituições Religiosas no Contexto da Educação Integral E(M) Tempo Integral: a experiência do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte (MG) e suas implicações para a laicidade na educação | Frávia Russo Silva Paiva / UERJ / 2018                 |
| 3  | As Escolas Paroquiais Capuchinhas no Interior do Maranhão (1960-1979: a ação pedagógica dos capuchinhos lombardos nas escolas paroquiais no interior do Maranhão no período de 1960 a 1970                                         | Jeaneth Carvalho da Silva Cardoso / UFMA / 2018        |
| 4  | Pioneirismo revelado: o trabalho educativo das filhas da caridade em São José de Ribamar-MA (1944-1952)                                                                                                                            | Rosiane Silveira Rodrigues Veloso Amorim / UFMA / 2017 |

Fonte: elaboração própria (2025)

Quatro pesquisas foram selecionadas por trazerem uma discussão que interessa a nossa investigação, em função de apresentarem um olhar sobre as práticas pedagógicas como resultado de múltiplos interesses, espaços de intencionalidades, expressão de relações de poder, modos de pensar, as quais moldam sociedades. Tais pesquisas nos possibilitam perceber que as práticas pedagógicas não são neutras.

Na tese *Ensino Religioso: um estudo comparativo entre duas escolas católicas no norte de Minas*, realizada na PUC-SP, Janice Machado Ribeiro Rodrigues (2015), investiga a influência da confessionalidade e da secularização nas práticas pedagógicas do ensino religioso em duas escolas católicas da cidade de Montes Claros. Analisa a influência da religião e da secularização das práticas pedagógicas por meio de um estudo comparativo. Janice Rodrigues (2015, p. 74) contribui com a nossa pesquisa, uma vez que “estabelece relação entre prática pedagógica, produção de sentido e representação cultural, quando afirma que o ensino religioso reflete a produção de sentido e a representação cultural das escolas católicas”.

Flávia Russo Silva Paiva (2018) pesquisou, no doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sobre *Parcerias entre*

*Escolas Públicas e Instituições Religiosas no Contexto da Educação Integral E(M) Tempo Integral: a experiência do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte (MG) e suas implicações para a laicidade na educação*, com a finalidade de investigar como as parcerias entre escolas públicas e as Instituições religiosas influenciam a educação integral, por meio de um estudo das políticas públicas que promovem essas parcerias. A pesquisa foi qualitativa, através de análise documental e entrevistas. Flávia Paiva (2018) contribui com nossa pesquisa ao investigar como as relações de poder se manifestam pelas parcerias entre Estado, Igreja e Escola, moldando o currículo e as práticas pedagógicas.

No mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Janeth Carvalho da Silva Cardoso (2018) realizou a pesquisa sobre *As Escolas Paroquiais Capuchinhas no Interior do Maranhão (1960-1979)*, para analisar a ação pedagógica dos capuchinhos lombardos nas escolas paroquiais no interior do Maranhão no período de 1960 a 1970. Foi uma pesquisa qualitativa, documental e de campo, vinculada ao NEDHEL, fundamentada em Bourdieu (2013), Chartier (1990), De Certeau (2014), Hunt (2001), Castro; Castellanos e Felgueiras (2012) e Nunes (2005). Analisou livros de tombo, estatutos das escolas paroquiais e relatórios anuais dos religiosos, investigando a oferta do ensino primário e da catequese como instrumentos de fortalecimento do catolicismo e de combate ao protestantismo no interior do Maranhão na segunda metade do século XX. Esta pesquisa contribui para fortalecer a ideia de que as práticas pedagógicas não são neutras, a exemplo da orientação capuchinha que modelou as práticas do Estado do Maranhão, especialmente relacionada a ensino religioso, o que, segundo a pesquisadora, perduram até hoje.

Ainda no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, Rosiane Silveira Rodrigues Veloso Amorim (2017), realizou a pesquisa sobre *Pioneirismo revelado: o trabalho educativo das filhas da caridade em São José de Ribamar-MA (1944-1952)*. Investigou a atuação de mulheres religiosas, de forma específica as Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo na educação maranhense. Foi uma pesquisa bibliográfica e qualitativa que analisou documentos do Santuário de São José de Ribamar e São Luís, além de documentos iconográficos. Baseou-se em Flinton (1989), Azzi (2008), entre outros. Contribui para analisar como as Filhas da Caridade implementaram práticas pedagógicas inovadoras, priorizando a educação integral, por meio de uma abordagem personalizada que incluía atenção a cada aluno, individualmente, para a busca de uma formação constituída tanto de saberes acadêmicos quanto de formação moral e espiritual das crianças.

Essas pesquisas nos ajudam a compreender como as práticas pedagógicas integradas aos valores religiosos e morais podem influenciar na formação dos indivíduos e da comunidade.

Para Bourdieu (1982, p. 42), “as escolas como instituições sociais são espaços onde se produz e se reproduz o capital cultural, sendo fundamentais para a formação das disposições e das práticas dos indivíduos”.

### 5) Livro escolar

Quadro 13 – Teses sobre o livro escolar

| Nº | Título                                                                                                            | Autor/universidade/ano                          |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| 1  | O papel dos livros didáticos na construção do ensino religioso                                                    | Claudia Regina Kluck / PUC-PR / 2015            |
| 2  | Diversidade, Ensino Religioso e a Cultura da Paz: uma leitura de livros didáticos do 1º Ano do Ensino Fundamental | Claudia Regina Kluck / PUC-PR / 2019            |
| 3  | Desenvolvimento Histórico do Cristianismo, Catolicismo no Brasil e Ensino Religioso em Estado Laico               | Eloi Angelos Ghio / Unida-ES / 2015             |
| 4  | A Imagem no livro didático do Ensino Religioso                                                                    | Dafiana do Socorro Vicente Carlos / UFPB / 2015 |

Fonte: elaboração própria (2025).

A categoria “livro escolar” desempenha papel crucial na educação e nesta pesquisa, uma vez que funciona como artefato essencial para transmissão de conhecimentos e valores na escola. No ensino religioso, os livros moldam as percepções e sensibilidade dos alunos, por meio de textos cuidadosamente selecionados. As pesquisas a seguir contribuem para uma compreensão abrangente de como esses livros são escolhidos e utilizados em uma rede de interesses e tensões que moldaram o conteúdo e a intenção pedagógica de seus autores.

Claudia Regina Condello Candido de Oliveira Kluck (2015) realizou a pesquisa *O papel dos livros didáticos na construção do ensino religioso*, orientada pelo pesquisador Prof. Doutor Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teologia da PUC-PR, em 2015. Essa tese investiga a influência dos livros didáticos de ensino religioso, analisando como os livros escolares impactam a formação das crianças por meio da inculcação de valores de tolerância e respeito. É uma pesquisa que buscou os livros didáticos utilizados para ensino religioso, os conteúdos apresentados e as estratégias pedagógicas para promover a cultura de paz. Foi realizada por meio de análise de conteúdo dos livros didáticos e entrevista de professores e alunos. Concluiu que os conteúdos dos livros didáticos de ensino religioso foram elaborados para produzir sentidos e promover representações, influenciando a formação inicial das crianças, incentivando a tolerância e o respeito.

Já na sua tese *Diversidade, Ensino Religioso e a Cultura da Paz: uma leitura de livros didáticos do 1º Ano do Ensino Fundamental*, realizada também na PUC-PR, em 2019, com o objetivo de analisar como a diversidade cultural religiosa é atendida nos livros didáticos do

primeiro ano do ensino fundamental, Claudia Regina Condello Candido de Oliveira Kluck (2019), trata, especificamente, da contribuição da Teologia para uma cultura de paz. Essa foi uma pesquisa qualitativa, documental, utilizando a metodologia da análise do conteúdo, conforme Bardin (2006). Essa tese contribui, ao explorar detalhadamente, como os livros didáticos de Ensino Religioso atendem aos interesses sócio-políticos. Nesse caso, a diversidade religiosa promove um diálogo inter-religioso.

O pesquisador Eloi Angelos Ghio (2015) realizou, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, na Faculdade Unida de Vitória, a pesquisa *Desenvolvimento Histórico do Cristianismo, Catolicismo no Brasil e Ensino Religioso em Estado Laico*. Essa investigação teve o objetivo de analisar a trajetória histórica do Cristianismo no Brasil e discutir a instauração e a evolução do Ensino Religioso no país. Contribui para esta pesquisa com a análise da evolução do ensino religioso, desde o período colonial até o estado laico moderno, mostrando como os livros escolares e outros materiais didáticos influenciaram essas mudanças. Mostra também como os livros escolares foram utilizados para promoverem a educação religiosa e moral, adaptando-se, entretanto, às mudanças políticas ao longo da história.

Por sua vez, Dafiana do Socorro Soares Vicente Carlos (2015), em sua pesquisa, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Federal da Paraíba, *A imagem no livro didático do Ensino Religioso*, analisa as imagens visuais presentes nos livros didáticos de ensino religioso, visando a identificar as estruturas de sensibilidade heroica, mística e dramática presentes nas imagens. uma análise baseada na metodologia da hermenêutica simbólica que entende o imaginário como sistema dinâmico e organizado das imagens. Assim, essa pesquisa contribui com a nossa, ao analisar como o livro didático de ensino religioso desempenha um papel importante na formação da sensibilidade entre os alunos e na formação social, considerando o conceito de imaginário.

A análise desses livros escolares para o ensino religioso revela a complexidade e a importância desse artefato escolar, apontando para disputas de poder entre o Estado e a Igreja e para a instrumentalização do ensino religioso, por meio do qual torna-se possível inculcar valores morais e moldar uma sociedade.

## 6) Moralidade

Quadro 14 – Teses sobre a moralidade

| Nº | Título                                                                                            | Autor/universidade/ano               |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| 1  | Coalizão conservadora religiosa em políticas educacionais: desafios a uma educação plural e laica | Allan do Carmo Silva / PUC-RJ / 2023 |

|   |                                                                                                                                        |                                                          |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| 2 | De andídoto da desordem a obstáculo do progresso: ensino moral e religioso na instrução pública primária do Ceará Imperial (1874-1890) | Cleidiane da Silva Morais / UFCE / 2017                  |
| 3 | Escola pública sob disputa: moralidade e religião                                                                                      | Sarah Laurindo Monteiro / PUC-RJ / 2018                  |
| 4 | Educação e Catequização no Período Colonial: o papel do diabo como instrumento educacional nos autos anchietanos                       | Lara Eliani Marques Bifaroni da Motta / UNIFAL-MG / 2022 |

Fonte: elaboração própria (2025).

A categoria moralidade é essencial para a compreensão do papel da escola nos oitocentos e a finalidade do ensino religioso como matéria escolar. No contexto brasileiro, a moralidade foi profundamente influenciada pelos valores religiosos, tendo então função decisiva no processo educacional das crianças. Os trabalhos a seguir examinam sua aplicação pedagógica, suas tensões políticas e suas finalidades e contribuem para nossa investigação.

A pesquisa de Allan do Carmo Silva (2023), *Coalizão conservadora religiosa em políticas educacionais: desafios a uma educação plural e laica*, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na PUC-RJ, em 2023, com o objetivo de investigar como as coalizões conservadoras utilizam sua influência para moldar as políticas educacionais, promovendo uma moralidade específica. Para isso, analisa três leis municipais: a Lei 45 76/16 que proíbe a divulgação sobre diversidade sexual nas escolas públicas; a Lei 4619/16 que autoriza o Estado a distribuir a Bíblia nas escolas e a Lei 4865/19 que implementa ensino religioso na Rede Municipal. Essa análise contribui para nossa pesquisa, porque discute como interesses políticos conservadores impõem a moralidade cristã para a formação das crianças na escola. A moralidade cristã é instrumentalizada sob o argumento de que há necessidade do controle moral e da disciplina na escola pública e que isso se dá por meio do ensino de religião.

A dissertação *De andídoto da desordem a obstáculo do progresso: ensino moral e religioso na instrução pública primária do Ceará Imperial (1874-1890)*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Ceará, foi produzida por Cleidiane da Silva Morais (2017). Teve o objetivo de investigar o papel do ensino moral e religioso, a consolidação de valores morais e cívicos na educação primária do Ceará do Período Imperial. Esta descreve o contexto histórico e social do Ceará em relação ao ensino moral e religioso, identifica as regulamentações e diretrizes, analisa as práticas pedagógicas e os conteúdos ministrados. Assim, contribui para entender como a moralidade foi incorporada na formação educacional e cívica, refletindo os valores da época e influenciando a formação, o comportamento e a ética dos futuros cidadãos.

Por sua vez, Sarah Laurindo Monteiro (2018) pesquisou no mestrado da PUC-RJ sobre *Escola pública sob disputa: moralidade e religião*, no ano de 2018. Investigou a forma como

os valores religiosos influenciam as práticas e os valores ensinados nas escolas públicas, para analisar como a moralidade e a religião se entrelaçam e disputam espaço na escola e suas implicações na formação dos alunos. A pesquisa traçou a história da influência da igreja na escola pública, examinou as práticas pedagógicas e discursos sobre moralidade e religião e ainda investigou a presença dos valores religiosos na formação dos alunos. A metodologia empregada teve como referencial teórico a categoria secularização e laicidade com base em Max Weber (1982), Charles Taylor (2010), Angela Paiva (2010) e Ricardo Mariano (2011) aplicando a Análise do Discurso. Esta pesquisa contribui ao discutir como a moralidade religiosa é transmitida na escola, refletindo tensões entre valores seculares e religiosos.

Por meio de *Educação e Catequização no Período Colonial: o papel do diabo como instrumento educacional nos autos anchietanos*, Lara Eliani Marques Bifaroni da Motta (2022) apresentou sua pesquisa de mestrado na Universidade Federal de Alfenas, na área de concentração Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais. A pesquisa questionou como o diabo foi utilizado nos autos de José de Anchieta para ensinar moralidade. Assim, investigou a função pedagógica desse personagem e seu impacto na moralização dos indígenas. A pesquisa foi realizada por meio da análise literária e histórica desses autos, tendo como categorias teóricas teatro pedagógico e moralidade. É um estudo que contribui com nossa pesquisa ao demonstrar como o medo foi utilizado como estratégia pedagógica para moldar o comportamento e o ensino de valores morais.

Dessa forma, a moralidade cristã tem sido utilizada como estratégia de controle social ao longo da história, demonstrada nessas pesquisas de diferentes formas e em diferentes contextos. Para Durkheim (1925), a moralidade é um sistema de regras de ações e condutas individuais e coletivas, instituindo obrigações reconhecidas e aceitas por todos. Max Weber (1982), no entanto, argumenta que a ética religiosa é um fator determinante na formação moral dos indivíduos, influenciando as decisões e ações dentro da escola. É nesse sentido que essa discussão interessa para nossa pesquisa que considera a pedagogia da moralidade como uma de suas categorias, para expressar a relação entre religião e moralidade e entender o ensino religioso como instrumento tanto da Igreja quanto do Estado.

## 7) História do Ensino Religioso

Quadro 15 – Teses sobre a História do Ensino Religioso

(continuação)

| Nº | Título                                                                   | Autor/universidade/ano                            |
|----|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| 1  | História do Ensino Religioso Brasileiro: do Período Colonial à República | Maria de Fátima P. P. Galveas / Unida – ES / 2017 |

(conclusão)

|   |                                                                                                                                      |                                                |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| 2 | Educação Escolar e Diversidade Religiosa: Notas sobre o Ensino Religioso em duas Escolas Públicas Municipais na Cidade de Timon – MA | Lourdinan Hévellyn Gomes Barbosa / UFPI / 2020 |
| 3 | O ensino religioso como componente curricular e sua identidade epistemológica                                                        | Mauro Sérgio Ferreira Cruz / UFAC / 2016       |
| 4 | A Confessionalidade da Educação: O Ensino Religioso na Escola Pública                                                                | Vanessa de Oliveira Bonfá / UFScar / 2019      |

Fonte: elaboração própria (2025).

A categoria história do ensino religioso é central para nossa pesquisa. Buscar o processo de escolarização da religião em seus processos legais, métodos abordados, grupos que os influenciaram está diretamente ligado à pesquisa que realizamos. As pesquisas levantadas contribuem com a nossa, ao esboçar, por diferentes pontos de vista, uma narrativa do processo de escolarização no Brasil, permitindo-nos compreender a sua trajetória e seu papel na formação dos alunos.

*História do Ensino Religioso Brasileiro: do Período Colonial à República*, apresentada ao programa de pós-graduação em ciência da religião da Faculdade Unida de Vitória, em 2017, analisa a trajetória histórica do Ensino Religioso no Brasil, destacando os modelos e influências que moldaram sua implementação nas escolas públicas. A pesquisa se propôs a traçar um histórico do Ensino Religioso no Brasil, identificando os diferentes modelos e teve especial interesse em analisar a importância da matéria/disciplina na formação cidadã e ética dos alunos. Essa contribui ao escrever, em sua primeira seção, uma versão da história do Ensino Religioso no período colonial, no período imperial e no período republicano, destacando os diferentes modelos de ensino religioso utilizados: o catequético, o teológico e o modelo das ciências da religião. Por fim analisa seu valor social, político e pedagógico.

Já a dissertação *Educação Escolar e Diversidade*

*Religiosa: notas sobre o Ensino Religioso em duas Escolas Públicas Municipais na Cidade de Timon – MA* foi apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal do Piauí, em 2020. Lourdinan Hévellyn Gomes Barbosa (2020) analisa a abordagem da diversidade religiosa no Ensino Religioso nas escolas públicas, tendo como objetivos específicos compreender a história do Ensino Religioso no Brasil; investigar a abordagem da diversidade religiosa nas escolas e analisar a implementação do Ensino Religioso confessional. Esta foi uma pesquisa de caráter documental e bibliográfica de abordagem

etnográfica. Ela aponta para como o ensino religioso é usado ao longo da história como uma ferramenta de promover valores que contribuam para o próprio ambiente escolar, neste caso, promovendo inclusão e tolerância na escola.

Por sua vez, Mauro Sérgio Ferreira da Cruz (2016) contribui para nossa pesquisa em estudo que investiga a base epistemológica do Ensino Religioso e sua implementação como componente curricular nas escolas. Na dissertação apresentada, em 2016, ao programa de mestrado em educação da Universidade Federal do Acre, intitulada *O ensino religioso como componente curricular e a sua identidade epistemológica: uma análise a partir dos catecismos católicos*, Cruz (2016) busca compreender qual é a identidade da matéria como componente curricular, analisando a relação entre ciências e disciplinas escolares, investigando sua base epistemológica e a constituição de seu currículo. A análise documental revela como o currículo de Ensino Religioso foi constituído ao longo do tempo, e como ele se relaciona com outras disciplinas escolares.

Por fim, Vanessa de Oliveira Bonfá (2019), em sua dissertação *A Confessionalidade da Educação: o Ensino Religioso na Escola Pública*, que foi apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade de São Carlos, analisa a história da disciplina Ensino Religioso, desde suas origens até as políticas públicas atuais que moldam a prática educacional. A análise documental e a revisão bibliográfica mostram o impacto de como o Ensino Religioso é ensinado, destacando as tensões entre as tradições religiosas e a laicidade do Estado ao longo da história. Este estudo contribui por meio do breve histórico do ensino religioso no Brasil, com ênfase na relação entre diferentes grupos ideológicos.

As pesquisas levantadas para a categoria “História do Ensino Religioso” são fundamentais para a compreensão dos diversos processos e influências que moldaram a escolarização da religião no Brasil, destacando sua importância na formação cidadã e ética dos alunos. O uso da matéria para a disciplinarização das crianças na escola, os livros escolares utilizados, sua interação com o currículo escolar, e as tensões entre estado e igreja ao longo do tempo, assim como o histórico do Ensino Religioso e suas implicações políticas e ideológicas mostram que “A história do Ensino Religioso na educação brasileira foi sempre um processo político de disputa entre tradições religiosas e o Estado” (Gálvêas, 2017, p. 16). Em conjunto, essas dissertações oferecem uma rica tapeçaria de perspectivas que, ao serem integradas, permitem uma reconstrução abrangente da história do Ensino Religioso no Brasil. Elas elucidam como diferentes contextos históricos, modelos pedagógicos, políticas públicas e influências religiosas contribuíram para a configuração atual do Ensino Religioso, proporcionando uma base sólida para futuras pesquisas e para a prática educativa.

### 3.3 Contribuições metodológicas

Sobre as bases teórico-metodológicas afins à nossa investigação, entre as pesquisas levantadas, 3 teses e 4 dissertações utilizaram a metodologia da história cultural. Estas apresentam uma rica aplicação da história cultural ao objeto e uma robusta base teórica e metodológica que pode ser aplicada à nossa pesquisa, fornecendo informações, análises e insights valiosos sobre a escolarização, as representações e as práticas do ensino religioso ao longo do tempo no Brasil.

A dissertação *A Disciplina Ensino Religioso no Currículo Escolar Brasileiro: institucionalização e permanência* utiliza a história cultural como a principal abordagem metodológica, tendo Burke (2005; 1992), Chartier (1990) como principal referencial teórico-metodológico. Essa pesquisa examina a inserção e desenvolvimento do ensino religioso no currículo escolar brasileiro, focando nas representações difundidas e nas dinâmicas culturais e sociais reveladas.

Já a dissertação *O papel do livro didático na construção do livro religioso* associa a história cultural à análise do conteúdo para desenvolver sua compreensão sobre a produção, circulação e consumo dos livros escolares de ensino religioso e de que forma eles contribuíram para a formação cultural e social. Por meio das principais categorias metodológicas, representação e apropriação, a partir de Chartier (1990, 2002), a pesquisa oferece exemplos de como os livros escolares moldaram a formação cultural, social e ideológica dos alunos, dando especial atenção à formação das identidades culturais.

A dissertação *As Escolas Paroquiais Capuchinhas no Interior do Maranhão (1960-1970)* busca compreender as práticas educativas das escolas capuchinhas, por meio da História Cultural. Utilizando as teorias de Bourdieu (2013) e De Certeau (2014), a pesquisa investiga a articulação entre as práticas culturais e as estruturas sociais nessas instituições. Analisa as trocas simbólicas e a construção de identidades culturais dentro das escolas, revelando como essas instituições integraram práticas culturais e religiosas. Este estudo oferece um exemplo de como a educação religiosa pode ser entendida dentro de um contexto cultural e social específico e como acontecem as interações entre educação, cultura e religião.

Por fim, o estudo *A Pedagogia dos Catecismos Protestantes (1864-1911): a História de uma Categoria de Impressos a Serviço da Educação Brasileira* utiliza a História Cultural como abordagem teórico-metodológica para uma análise dos catecismos protestantes no contexto da História do Livro e da Leitura. Tendo Chartier como referencial teórico, o estudo examina como esses impressos foram produzidos e disseminados, influenciando a educação e a cultura

religiosa. Essa análise oferece uma visão de como os catecismos protestantes foram utilizados como ferramentas pedagógicas, demonstrando sua influência na educação e na formação cultural.

Quanto às teses, a primeira, intitulada *Política, Religião e Instituições Escolares no Alto Sertão da Bahia* (2016), investiga a História da Educação em Caetité entre 1900 e 1930, considerando o contexto político e religioso que influenciou a oferta e os usos da educação local. Utilizando a História Cultural, a pesquisa explora como a educação contribuiu para a conformação cultural da sociedade e para a construção da identidade local. As categorias teórico-metodológicas utilizadas incluem construção social e representações de Chartier (1990), focando na construção social das práticas culturais e educativas. A pesquisa se aplicou à análise de fontes documentais, cartográficas e imagéticas para examinar as práticas educativas e as instituições escolares por meio da materialidade, representação e apropriação dos fenômenos educativos.

Já a tese *A Educação Missionária no Brasil: da devoção religiosa ao projeto civilizador da Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos (1838-1895)*, de 2020, utiliza a perspectiva de De Certeau para investigar como a inserção de práticas religiosas pelos missionários presbiterianos se adaptava às culturas locais. Por fim, a terceira tese, *Moral, educação e religião na civilização da infância no Segundo Reinado (1854-1879)*, de 2016, utiliza documentos históricos, como relatórios oficiais, documentos de instituições de ensino, livros escolares e periódicos, para estudar a construção de imagens e saberes sobre a infância durante o Segundo Reinado. Influenciada pelos trabalhos de Chartier (1991; 1994), a pesquisa explora como a moral, educação e religião moldaram a concepção de infância na época. A tese destaca a importância de entender a educação como um tema de investigação cultural relevante para a formação da sociedade, analisando como as práticas educativas e religiosas contribuíram para a construção das normas e valores da infância no contexto imperial.

Os trabalhos que utilizaram a metodologia da História Cultural fornecem uma base teórico-metodológica e um conjunto de exemplos práticos que podem ser aplicados à nossa pesquisa sobre o ensino religioso. Eles revelam como as práticas educativas e as representações culturais contribuem para a compreensão do ensino religioso no contexto brasileiro.

### 3.4 Livros

Além das teses e dissertações, alguns livros são fundamentais para fornecer subsídios para a análise do objeto:

Quadro 16 – Livros sobre o Ensino Religioso no Brasil

| Nº | Título                                                                                | Autor                                  | Ano  |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|------|
| 1  | O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil                             | Sérgio Junqueira                       | 2002 |
| 2  | Trajetória do Ensino Religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul: legislação e prática | Pedro Ruedell                          | 2005 |
| 3  | Compêndio do Ensino Religioso                                                         | Junqueira, Brandenburg e Klein (orgs.) | 2017 |
| 4  | Ensino Religioso e formação docente                                                   | Luzia Sena (org.)                      | 2007 |

Fonte: elaboração própria (2025).

*O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil* de Sérgio Junqueira (2002) é uma publicação relevante para a perspectiva histórica da matéria/disciplina. Contribui para essa pesquisa, ao buscar, nas origens do Brasil, a compreensão do surgimento do ensino religioso, seu desenvolvimento e permanência na escola. O livro se organiza em torno dos três modelos que a disciplina assume: confessional, inter-relacional e fenomenológico. O primeiro modelo se dedica ao ensino de uma única religião com o objetivo catequizante; o segundo modelo, embora permita indicar um caminho de fé, apresenta mais do que uma tradição religiosa, normalmente cristãs; já a terceira abordagem valoriza o pluralismo e a diversidade religiosa em prol de construir uma cultura de paz em uma nação marcada por grande diversidade cultural. Esta última está enraizada especialmente na segunda alteração da LDB Nº 9.475/97. O livro apresenta as disputas de poder, incluindo questões econômicas, políticas e religiosas, que influenciaram a formação de cada modelo.

Dialogando com este mesmo tema, *Trajetória do Ensino Religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul: legislação e prática*, de Pedro Ruedell (2005), publicado por meio da parceria entre o Centro Universitário La Salle e Editora Sulina, é outro livro importante para a compreensão desse objeto na história. O autor trata da evolução do ensino religioso no Brasil ao pesquisar as escolas estaduais do Rio Grande do Sul de 1770 a 1998, buscando as características e práticas que o ensino religioso foi assumindo ao longo dos últimos 230 anos. Tem como fonte principal as legislações civis e eclesiásticas, os agentes promotores da disciplina e suas modificações ao longo do tempo. O livro divide a história do objeto em três partes: Colônias, Império e República, chegando à conclusão de que a abordagem mais significativa foi a confessional. A partir de 1960, uma nova perspectiva vai se configurando, até que, por meio da Lei nº 9.475/97, o ensino religioso se desprende das instituições religiosas e

passa a estar ligado à formação básica do cidadão, mais relacionada a uma perspectiva ecumênica, antropológica e pedagógica.

Junqueira, em conjunto com Brandenburg e Klein (2017), organizou um livro chamado *Compêndio do Ensino Religioso*, em 2017, publicado por uma parceria entre a Editora Vozes, a Editora Sinodal e a Faculdade EST. O livro está organizado em cinco partes: história e legislação; ensino e aprendizagem; ensino religioso na escola; formação e pesquisa; e diferentes espaços de diálogo. O livro contribui especialmente com a organização da história do ensino religioso no Brasil, com artigos que exploram sua origem, sua história, os movimentos favoráveis e os contrários, a história da legislação, as metodologias utilizadas e as organizações civis e religiosas envolvidas.

Ainda, o livro *Ensino Religioso e formação docente*, organizado por Luzia Sena (2007) e publicado pela Editora Paulinas, apresenta vários artigos de conceituação do objeto, na busca de compreender e explicar o ensino religioso como disciplina escolar, sua mediação epistemológica, suas finalidades pedagógicas e sua área de conhecimento. Este livro é um diálogo sobre o ensino religioso e sua identidade com as ciências da religião, contribuindo para compreender a identidade da disciplina.

Ester Nascimento (2022), em seu livro *Educar, curar e salvar: uma ilha de civilização no Brasil tropical*, dialoga com o projeto civilizatório desenvolvido no sertão baiano por religiosos presbiterianos entre 1871 e 1937. A autora promove um diálogo entre a ideia de civilizar grupos inferiores, religião, educação e circulação de livros. Este trabalho contribui ao nos apresentar como a religião estava imbricada com o projeto civilizatório e sua articulação com os livros escolares.

### 3.5 Artigos

Alguns artigos são fundamentais para a compreensão do objeto ensino religioso e as categorias norteadoras das nossas análises.

Quadro 17 – Artigos utilizados na fundamentação teórica sobre ensino religioso

| Nº | Título                                                                                                  | Autor                           | Ano  |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|------|
| 1  | <i>Catecismo de Fleury na instrução maranhense oitocentista: método catequético ou método histórico</i> | Castellanos                     | 2018 |
| 2  | <i>O Catecismo de Montpellier e a educação da criança no Brasil imperial</i>                            | Juarez José Tuchinski dos Anjos | 2016 |
| 3  | <i>Pedagogia da moralidade: a ordem civilizatória imperial</i>                                          | Castanha                        | 2007 |
| 4  | <i>Instrução elementar no século XIX</i>                                                                | Luciano Mendes de Faria Filho   | 2007 |
| 5  | <i>A escola modelar da República e a escolarização da infância no Brasil</i>                            | Rosa Fátima de Souza            | 2013 |

Fonte: elaboração própria (2025).

O pesquisador Castellanos (2018), em seu artigo *Catecismo de Fleury na instrução maranhense oitocentista: método catequético ou método histórico*, analisa o catecismo que servia de instrumento tanto para o ensino de leitura, quanto para a inculcação de valores morais e religiosos, tendo tido grande circulação na Província do Maranhão, como uma das obras que mais tempo permaneceu entre os livros indicados e aprovados para uso escolar na província. Esse artigo contribui com nossa pesquisa por ser sobre um livro que tinha o estilo literário próprio das narrativas de história santa; por revelar na sua história as disputas de poder, os diferentes interesses, as metodologias vigentes e as representações envolvidas com o ensino religioso nas escolas públicas da província do Maranhão.

Já o artigo *O Catecismo de Montpellier e a educação da criança no Brasil imperial* de Juarez José Tuchinski dos Anjos (2016) apresenta como esse catecismo era responsável pela circulação de representações sobre a educação da criança a serviço dos interesses do Estado Brasileiro Imperial. O artigo apresenta as relações de poder entre o Estado e a Igreja e as representações que geraram. Apresenta também disputas de poder dentro do próprio catolicismo e em suas diferentes doutrinas políticas: o galicanismo e o movimento ultramontano. O primeiro ligado ao regalismo que se manifestou no padroado brasileiro, buscava diminuir a influência papal no país, concedendo mais espaço ao bispo da jurisdição, fortalecendo o imperador; o segundo, ligado a Roma, tinha o objetivo de diminuir a relação entre o Estado e a Igreja, centralizando o poder na figura papal. O Catecismo de Montpellier foi de grande circulação no Brasil, pois era um material fruto do galicanismo, servindo aos interesses do Estado para a formação de crianças morigeradas, civilizadas e obedientes ao Estado. Contribui com nossa pesquisa na análise de como um livro escolar está inserido em uma rede de interesses, fazendo circular representações específicas, especialmente a serviço dos interesses políticos.

O artigo *Pedagogia da moralidade: a ordem civilizatória imperial* de Castanha (2007) apresenta a lógica da organização da sociedade imperial e seu processo de hierarquização e sua ideia de moralidade pública. A principal ferramenta do Estado para este projeto civilizatório está ligada à instrução pública, operando especialmente por meio de leis e regulamentos. O projeto pedagógico a serviço dessa cadeia de poderes com o objetivo de ordenar e disciplinar os indivíduos produz, então, a pedagogia da moralidade. Contribui ao demonstrar como a escola por meio do ensino religioso é instrumento para a moralidade pública por meio de uma pedagogia onde ser moral é ser católico.

Faria Filho (2007), em seu artigo *Instrução elementar no século XIX*, apresenta o processo de escolarização ao longo do período imperial, em prol desse projeto civilizatório, sobretudo das “camadas inferiores” da sociedade. Esse processo remodelou ao longo de um século saberes, espaços, tempos, sensibilidades e valores do que chamamos hoje de escola. Faria Filho demonstra como o Estado usa a Escola como instrumento de controle, um mecanismo de atuação sobre a população, criando as condições para a existência e perpetuação do Estado. Os oitocentos foi um período de multiplicação dos saberes escolares. Entre eles, é inserido o ensino religioso para a formação básica, como matéria de grande interesse do Estado. Essa pesquisa contribui ao demonstrar como o progressivo fortalecimento do Estado Imperial tem êxito ao difundir a ideia de que a educação escolar está acima da Família e da Igreja, tirando delas a primazia sobre o ensino religioso e transportando-a para a responsabilidade do Estado, por meio da Escola.

Rosa Fátima de Souza (2013) em *A escola modelar da República e a escolarização da infância no Brasil: reflexões sobre uma investigação comparada de âmbito nacional* contribui ao construir a trajetória da “escola de verdade” e a construção da “forma escolar”. A existência dessa nova organização do tempo e do espaço escolar e dos alunos em classes exigiu a introdução de controle, racionalização e eficiência, ou seja, a própria escola precisou estabelecer uma nova economia moral de ensino. Esta pesquisa nos faz refletir sobre o papel do ensino religioso como instrumento de moralização em prol dos interesses também da escola. Perguntamos: qual o papel do ensino religioso para a construção da forma escolar nos Oitocentos?

O ensino religioso tem sido objeto de interesse em diversos programas de pós-graduação em diferentes estados brasileiros. No entanto, interessa à nossa pesquisa saber quais são os maiores interessados, quais estados mais envolvidos e quais programas têm investigado mais esse objeto e observado como seus caminhos de pesquisa e como contribuem com a nossa, que está inserida no campo da história da educação do ensino religioso, especificamente, na província do Maranhão dos Oitocentos.

Tabela 2 - Programas que mais pesquisam o ensino religioso

(continuação)

| Programa             | Quantidade |
|----------------------|------------|
| Educação             | 15         |
| Ciências da Religião | 4          |
| História             | 3          |
| Teologia             | 2          |

(conclusão)

|                         |          |
|-------------------------|----------|
| <b>Ciências Sociais</b> | <b>2</b> |
| <b>Direito</b>          | 2        |
| <b>Antropologia</b>     | 1        |
| <b>Geografia</b>        | 1        |

Fonte: elaboração própria (2025).

A análise dos dados sobre as teses e dissertações sobre o ensino religioso e seus livros escolares no Império mostra que pesquisas sobre este objeto têm sido realizadas em programas de pós-graduação de diferentes campos, com destaque para a Educação, que conta com 15 pesquisas, sendo 9 dissertações e 6 teses. Também encontramos pesquisas em Ciências da Religião, Teologia, Ciências Sociais, Direito, Antropologia e Geografia.

Já no Maranhão, foram produzidas nos últimos 10 anos apenas duas dissertações sobre ensino religioso, ambas pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, orientadas pelo Prof. Dr. Cesar Augusto Castro e pela Profª. Dra. Iran de Maria Leitão Nunes. Nenhuma tese de doutorado foi encontrada sobre o tema, provavelmente pelo fato de o curso de doutorado do programa ter sido reconhecido pelo MEC recentemente, em 13 de maio de 2020. No entanto, a ênfase desses trabalhos não está nos livros de ensino religioso, mas em práticas educativas, instituições escolares e educação feminina.

Importa ressaltar que entre as pesquisas levantadas, apenas 08 utilizaram a metodologia da história cultural, abordando o objeto a partir de categorias metodológicas como representação, produção de sentido, apropriação e analisando-o como fruto de relações de poder entre diversos sujeitos sociais, para influenciar a formação dos alunos e a construção da sociedade.

Esta tese avança, ao explorar os livros escolares de ensino religioso, sob a perspectiva da História Cultural, na medida em que buscamos suas representações e as relações de poder em que o objeto está envolvido. Acrescenta também à produção de conhecimento sobre o assunto, pelo fato de investigar ensino religioso na articulação entre processo de escolarização e o estabelecimento da forma escolar. Uma pesquisa inédita que analisa o livro *Licções de História Santa* de Antonio Augusto Rodrigues como instrumento de uma pedagogia da moralidade na instrução pública do Maranhão.

#### **4 O LIVRO DE ENSINO RELIGIOSO NO MARANHÃO:** materialidade e conteúdo de *Licções de história santa*.

Esta seção investiga *Licções de História Santa*, livro escolar de ensino religioso utilizado na Província do Maranhão durante o período imperial, aplicando o primeiro eixo metodológico da história cultural: a materialidade dos objetos. Por meio da “arqueologia dos objetos”, o livro é analisado como artefato cultural, o que transcende à sua função pedagógica, revelando práticas culturais, disputas de poder e representações do contexto histórico. O estudo se estrutura em quatro subitens. O primeiro aborda os livros de ensino religioso adotados no período, sua circulação e veiculação na imprensa. O segundo aborda a vida do autor de *Licções de História Santa*: táticas de um professor da cultura escolar do século XIX. O terceiro subitem foca nas estruturas formais do livro, explorando elementos como capa, diagramação e divisão textual, de acordo com a perspectiva teórica de Chartier (1994). A quarta examina os temas e conteúdo do livro, destacando sua relação com a pedagogia da moralidade (Castanha, 2009).

Esse material condensava disputas ideológicas e culturais, funcionando como veículo de moralização e disciplinarização. É tratado como objeto cultural e histórico que, além de atender a propósitos educacionais, espelha as dinâmicas sociais e políticas do Maranhão oitocentista, oferecendo novas perspectivas para interpretar a cultura material e simbólica da época.

##### **4.1 Os livros escolares de Ensino Religioso do Maranhão (1847-1888)**

O objetivo deste subitem é inventariar os livros escolares utilizados por professores e alunos nas aulas de Ensino Religioso na Província do Maranhão durante o período imperial, entre os quais está *Licções de História Santa*. Esse levantamento abrange os livros, seus autores, editores, processos de autorização e distribuição. Investigar e analisar os livros escolares de Ensino Religioso como objetos da cultura material escolar permite compreender suas intenções, as representações difundidas, as práticas escolares associadas e até mesmo identificar as relações de poder que os cercavam. A cultura material escolar está ligada aos objetos inseridos e necessários para o funcionamento da escola e do processo educacional assim como caderno, lápis, livros didáticos, lousas, mapas, cartilhas nas práticas que eles produziram (Souza, 2007). Identificá-los e analisá-los como artefatos da cultura material escolar permite, na perspectiva de Vinão Frago (1995), compreender os diversos significados que um mesmo objeto adquiriu dentro de uma mesma sociedade. Isso significa observar tanto os objetivos declarados pelos que propuseram esses objetos escolares quanto as diferentes apropriações a que foram submetidos.

Já na perspectiva de Castellanos (2017), a análise do livro como objeto cultural escolar revela os ideários, disputas e projetos em curso em determinado período histórico.

Assim, a jornada desta pesquisa sobre *Licções de História Santa* inicia-se com a identificação dos livros, mas não se limita a catalogá-los, pois busca, por meio deles, compreender a complexa rede de representações e apropriações que os moldaram, seja pela história de sua materialidade, seja por meio de seu discurso ou pelas disputas por sua publicação e aprovação pública e social, manifestando-se na sua circulação, recepção ou rejeição. Dessa forma, os livros de ensino religioso podem ser compreendidos como artefatos que, para além de refletirem seu tempo, participaram ativamente da difusão de valores, normas e projetos de formação, o que exige examiná-los também em suas relações com a instrução pública e com as estratégias de regulação das condutas no interior da cultura escolar.

Nessa perspectiva, como observa Chartier (1994) ao tratar do controle do impresso no Antigo Regime Francês, as autoridades atribuíam aos textos a capacidade de produzir, “sob ponto de vista prático, condutas reconhecidas como conformes às normas sociais ou religiosas. É o caso, por exemplo, dos tratados de civilidade que visavam fazer os indivíduos incorporarem as regras da polidez mundana ou da decência cristã” (Chartier, 1994, p. 25). Em função da cultura escrita que vai se estabelecendo, acreditava-se que os textos tinham capacidade de regular condutas e modelar os espíritos cumprindo um papel disciplinador. Dessa forma “os controles exercidos sobre o impresso, (eram) submetidos a uma censura que deveria apartar tudo o que pusesse em perigo a ordem, a religião ou a moral” (Chartier, 1994, p. 25).

Por sua vez, De Certeau (2014) denomina de “mito da educação” a ideia, desenvolvida no séc. XVIII no contexto do Iluminismo, de que “o livro fosse capaz de reformar a sociedade, que a vulgarização escolar transformasse os hábitos e costumes” (Chartier, 2014, p. 237). No entanto, para Chartier (1994, p. 40), essa visão era ingênua, pois “toda leitura modifica o seu objeto”, na medida que o autor tenta impor sua ordem, mas o leitor, com astúcia, afasta-se dessa imposição, ganha autonomia e constrói seu próprio sentido. Em suas palavras, “o livro é um efeito (uma construção) do leitor” (Chartier, 2014, p. 241).

Para Chartier (1994), há diversas formas de utilização do texto escrito. Assim, “contra todas as reduções que anulam a força criativa e inventiva dos usos, [...] a leitura não é jamais limitada, não podendo, assim, ser deduzida dos textos dos quais ela se apropria” (Chartier, 1994, p. 27). Enquanto os autores apresentam o texto como uma estratégia de imposição, tentando construir um “lugar próprio” e atribuir-lhe um sentido, os leitores, por sua vez, empregam táticas que geram desvios, produzindo novas e diferentes leituras e usos para o mesmo texto.

No território brasileiro, os livros sempre foram objeto de preocupação e controle pelas autoridades que “pensavam regular as condutas e as maneiras de regular os espíritos” (Chartier, 1994, p. 25). No período Colonial e Imperial, a circulação de impressos era restrita, especialmente em função de questões ideológicas e comerciais. Por meio da Real Mesa Censória<sup>20</sup>, o Império português censurava e controlava todas as publicações e ideias que circulavam à época, tanto em Portugal quanto nas colônias. Essa instituição foi criada para controlar a circulação de pensamentos subversivos ou heréticos, contrários aos interesses da Coroa e da Igreja Católica (Beline, 2021).

Diante dessa herança, “a arte da impressão de livros é de cunho relativamente tardio no Brasil” (Tambara, 2002, p. 27). O primeiro foi produzido em 1747 no Rio de Janeiro pelo tipógrafo Antônio Isidoro da Fonseca, mas a tipografia foi imediatamente fechada, a mando da Coroa. Somente com a chegada da família real em 1808, deu-se início ao processo de produção de impressos no Brasil, pela organização da imprensa régia, com uma estrutura gráfica cujo objetivo era divulgar as ações do governo e difundir obras literárias e científicas. Esta era a única imprensa autorizada a funcionar no período (Tambara, 2002).

Após a independência do Brasil, o foco do controle estatal deslocou-se da circulação dos impressos para a organização da escola, inaugurando-se um processo de legislação do ensino brasileiro, especialmente a partir da Lei Geral do Ensino de 1827 e do Ato Adicional de 1834. Embora esse Ato tenha descentralizado a responsabilidade sobre a instrução no Império brasileiro, a legislação do Município Neutro ainda gozava de especial poder de influência sobre as províncias, de forma que as decisões tomadas no Município da Corte se tornavam um modelo para as demais.

Havia, em todo o território nacional, um plano conduzido pelo Estado e pelas províncias, que visava ordenar, controlar e supervisionar o sistema de ensino, bem como os livros e compêndios nele adotados. O objetivo era garantir o sucesso desse projeto, cuja finalidade estava mais ligada à moralização e ao controle do que à instrução propriamente dita. “Essa política visava, em última instância, executar um processo de uniformização de procedimento técnico-metodológico e, principalmente, de caráter ideológico” (Tambara, 2002, p. 28). Assim, mesmo depois da independência do Brasil, os livros escolares continuavam sob constante

---

<sup>20</sup> A Real Mesa Censória foi um órgão estatal instituído em 1768 pelo Marquês de Pombal com o objetivo de centralizar o controle cultural no Império Luso-Brasileiro, retirando a autoridade censória da Igreja (Inquisição e Ordinário) e subjugando-a exclusivamente ao Estado Absolutistas. O órgão estabeleceu um novo Index Expurgatorius e regras rigorosas para o exame, impressão e circulação de livros, atuando fortemente na proibição de obras e ideias jesuíticas. Ela foi criada em 1768, sendo uma das medidas pombalinas que durou até 1821 (Beline, 2021)

vigilância e controle, prevalecendo uma “concepção de que constituía tarefa inarredável do Estado a supervisão dos manuais e compêndios usados no sistema escolar.” (Tambara, 2002, p. 28).

O livro de ensino religioso já vinha sendo aplicado dentro da colônia, como parte do projeto civilizatório brasileiro, por meio da catequização dos colonos e indígenas, mas somente em 15 de outubro de 1827, com a primeira lei geral da educação (Brasil, 1827, não paginado), o Ensino Religioso é oficializado como matéria oficial. Mesmo depois da independência do Brasil, o catolicismo permanece com grande influência sobre o Estado, estabelecendo-se como religião oficial (Brasil, 1824, não paginado), tanto que o culto de outras religiões só podia acontecer em âmbito doméstico e privado. A Igreja ocupava alguns espaços próprios do Estado, como registros de nascimento e morte e de propriedade de terra.

Foi assim que o livro de ensino religioso teve papel no projeto político-pedagógico imposto pelo Estado Imperial, ladeado da Igreja Católica. É fruto de uma relação de interdependência entre vários agentes sociais, especialmente o Estado, a Igreja Católica e a própria escola. Sua identidade vai sendo definida por meio da relação de forças entre esses agentes sociais e seus interesses específicos. Para Elias (2001), cada formação social é um resultado, o produto de uma rede específica de interdependência, onde sujeitos ou grupos sociais ligados uns aos outros são consequências de um equilíbrio móvel de tensões<sup>21</sup>. Para De Certeau (2014), a noção de “produção cultural” é fruto da relação constante entre fortes e fracos, definida por suas estratégias e táticas. Não é apenas o que as instituições produzem, mas o que é feito com o que é produzido por elas. Neste caso, o Estado produz cultura ao usar um livro da igreja. Não se trata de criar algo novo para a escola, mas de produzir novos sentidos na reinterpretação de discursos, gerando novas práticas para novas maneiras de viver em sociedade. O livro se movimenta entre diferentes usos, interesses, sentidos e projetos.

A escolarização foi estruturada não apenas como meio de instrução, mas como estratégia de dominação cultural, controle social e imposição de um pensamento dominante, subordinando os sujeitos às normas do Estado e às regras da escola, reorganizando as relações sociais sob uma nova gramática pedagógica. No século XIX, o ensino religioso foi incorporado à escola como parte do projeto civilizatório do Estado Imperial, com a função de moralizar a infância e formar cidadãos obedientes às leis e à ordem social. A moral cristã passou a ser usada como

---

<sup>21</sup> “Uma figuração é uma formação social, cujas dimensões podem ser muito variáveis ( os jogadores de um cartado, a sociedade de um café, uma classe escolar, uma aldeia, uma cidade, uma nação), em que os indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependências recíprocas cuja reprodução supõe um equilíbrio móvel de tensões” (Elias, 2001, p. 13).

fundamento ético para disciplinar crianças, alinhando-se ao interesse do Estado em controlar socialmente a população.

Ao ser integrado à escola, o ensino religioso tornou-se um saber sistematizado: com conteúdo, horários, professores e avaliações, deixando de ser transmitido apenas no ambiente familiar ou comunitário. Assim, contribuiu para consolidar a escola como espaço de controle e para a interiorização das normas sociais, fortalecendo a função da escola como aparelho ideológico do Estado. Ele atuou como instrumento de domínio simbólico do Estado e da Igreja sobre os corpos, os afetos e as consciências das crianças brasileiras.

Para a efetivação de projeto-pedagógico e das matérias escolares, o livro escolar adotado é de grande importância, porque põe em prática concepções de ensino e podem revelar as representações difundidas por meio do Ensino Religioso, sabendo que as representações “embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam” (Chartier, 1990, p. 17). Os livros como objeto material escolar serviam como instrumento que auxiliava as práticas pedagógicas, contendo os saberes escolarizados, autorizados pelo Estado, a serem transmitidos aos alunos. Estes acabavam por servir como guia para o programa da matéria a ser ministrada pelos mestres. Difundiam saberes, valores, costumes e o discurso autorizado a ser ensinado às crianças em determinado espaço e tempo (Santos, 2022, p. 11).

Diante de sua importância, o livro escolar estava inserido nesta complexa relação de poder. Definir e fiscalizar a aplicação dos livros escolares era necessário para o controle da escola, conseqüentemente da sociedade, e precisavam ser autorizados. Como descrito no documento intitulado *Memória de Martim Francisco Ribeiro d’Andrada sobre a Reforma de Estudos da Capitania de São Paulo* (1816, p. 470)<sup>22</sup>:

Os compêndios destinados para o primeiro grau de instrução encerrando em si elementos mais, e princípios de verdade geralmente reconhecida, que nunca experimentam a influência das novas descobertas, devem ser compostos debaixo da vigilância e inspecção do Estado, porque desta forma sua doutrina nunca será

---

<sup>22</sup> *Memória sobre a Reforma dos Estudos da Capitania de São Paulo* foi elaborada pelo intelectual e político Martim Francisco Ribeiro de Andrada Machado por volta de 1815 ou 1816, visando estruturar um sistema organizado de instrução pública. Originalmente, o plano foi desenvolvido para ser implantado na Capitania de São Paulo, que na época estava sob sua administração. Posteriormente, em 1823, Martim Francisco reapresentou o texto na condição de deputado à Comissão de Instrução da primeira Assembleia Constituinte do Brasil independente, propondo-o como a base para um sistema nacional de educação de todo o novo Império. A obra apropriou-se intensamente do pensamento pedagógico iluminista do revolucionário francês Condorcet, mas nunca chegou a ser aplicada na prática: recebeu parecer desfavorável em 1816 por questões políticas e foi novamente silenciada ao ser reapresentada na Assembleia Constituinte de 1823, devido às turbulências do Parlamento (Bontempi Júnior; Boto, 2014).

desnaturalizada, pela superstição ou negligência, e por isso hão de ser de necessidades melhores.

A relação entre Império Brasileiro e Igreja Católica é decisiva para compreender o livro escolar de Ensino Religioso naquele período. Foi marcada por um regime de forte vinculação institucional, regulada pelo sistema do Padroado, que conferia ao Estado o controle sobre a administração eclesiástica, nem sempre estável. O Império brasileiro foi constituído por três períodos específicos: o primeiro reinado, de 1822 a 1831, sob a liderança de D. Pedro I, funcionou como poder moderador, com estabilidade na relação com a Igreja. O Imperador nomeava bispos, controlava decisões eclesiásticas, criava dioceses, fundava seminários e até mesmo publicava bulas papais. A Igreja funcionava como instrumento do Império. Havia poucos bispos e muitos padres malformados, ligados, em sua grande maioria, à nobreza local. Na transição entre o Primeiro Reinado e o Segundo, acontece o Período Regencial, entre 1831 e 1840, período de estabilidade política, quando a autoridade do Estado sobre a Igreja ficou enfraquecida. Faltava uma liderança forte para mediar os conflitos entre o poder imperial e o episcopado, eclodindo diversos movimentos populares, como a Cabanagem e a Balaiada.

Na terceira fase do Estado Imperial, com a maioridade de D. Pedro II, dá-se o início do Segundo Reinado. Foi um período de relativa estabilidade política e crescimento econômico, especialmente com a expansão da cafeicultura, o desenvolvimento de infraestrutura, a chegada de imigrantes europeus e o avanço da imprensa e da educação, marcado por grandes debates políticos, especialmente sobre a questão religiosa, militar e abolicionista e pelas reformas da educação brasileira de Couto Ferraz e Leôncio de Carvalho.

Quanto à relação entre Estado e Igreja, observa-se, nesse período, a intensificação dos debates liberais europeus e o avanço do pensamento ultramontano, que defendia maior autonomia da Igreja Católica. Tratou-se de uma fase de acirramento das tensões entre Igreja e Estado, pois, enquanto o poder civil buscava limitar a ingerência religiosa e recusava a intervenção do Papa nos assuntos internos do Império, a Igreja reivindicava maior autonomia. Nesse contexto, delineava-se o processo de enfraquecimento do Padroado, que seria definitivamente rompido com a Proclamação da República.

Em meio a essas tensões a escolha e adoção dos livros de ensino religioso resultou de uma dinâmica de negociação entre o Estado, a Igreja e a própria escola. Inicialmente os professores tinham mais liberdade para escolher seus livros e compêndios. No Maranhão, desde a criação do Liceu, todas as aulas públicas estavam sujeitas à sua inspeção (Viveiros, 1937), conforme a lei de 24 de julho de 1838, que, em seu artigo 5º, determina que “Todas as Aulas Públicas Provinciais ficam sujeitas à inspeção da Congregação do Liceu, que poderá servir-se

de Inspectores de sua nomeação nos lugares fora da Capital para melhor desempenho desta obrigação” (Castro, 2009, p. 50). Em 1841, um *ad referendum* da Assembleia Legislativa da Província do Maranhão entrega ao diretor do Liceu a Inspetoria da Instrução Pública, sendo o primeiro Inspetor da Instrução Pública da Província do Maranhão. Até 1843, “os professores públicos primários não eram obrigados a adotar os mesmos livros em suas escolas” (Viveiros, 1937, p. 19), tendo a liberdade de adotar os que seriam utilizados na matéria segundo seus próprios critérios. Foi o segundo Inspetor da Instrução Pública, Casimiro José de Moraes Sarmiento, o responsável por liderar a primeira escolha oficial de livros para instrução primária do Maranhão, em 1844. Os primeiros livros adotados oficialmente pela inspetoria da instrução do Maranhão foram livros relacionados à matéria de Ensino Religioso e Moral, “História Sagrada” e “Tratado Moral”, de autoria do próprio Inspetor, e o Catecismo de Fleury. Essa primeira lista de livros oficiais foi aprovada pelo presidente da Província, João José Magalhães, em ofício de 4 de outubro, em seu primeiro dia como presidente provincial, posição em que permanece por apenas 19 dias. Mesmo sendo da responsabilidade do Diretor do Liceu a escolha dos compêndios, “[estes] só eram adotados depois da aprovação pelo presidente da Província” (Viveiros, 1937, p. 19, grifo nosso). Esse dado reforça que a presença dos livros de ensino religioso na escola pública maranhense não decorria exclusivamente de uma decisão eclesiástica, mas de um processo de validação estatal, no qual a religião era mobilizada como instrumento de moralização pública e de ordenamento social.<sup>23</sup>

O controle sobre o livro na escola vai tendo alterações ao longo do século, uma vez que várias reformas educacionais foram implementadas para melhor organizar o sistema de ensino que formasse cidadãos letrados e civilizados, segundo os valores do Estado e da Igreja. Essas reformas refletem a mentalidade política, social e religiosa de um tempo e a disputa entre centralização e autonomia provincial. A primeira acontece com a lei de 15 de outubro de 1827 que determinou a criação de escolas de primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, tornando obrigatório o ensino de ler, escrever e contar e os princípios de moral cristã e doutrina católica. Apesar de ser uma lei avançada para sua época, teve pouca aplicação prática, pois ficou sob a responsabilidade das províncias. Intensificava na verdade as diferenças sociais em todo o Brasil, pois havia escassez de recursos, professores e fiscalização. Em 1854, a Reforma Couto Ferraz o ensino secundário e promove uma maior unificação da educação no

---

<sup>23</sup> Nesse sentido, a adoção de livros religiosos pelo poder provincial pode ser lida no interior de uma cultura política regalista, na qual o Estado conservava forte ingerência sobre os assuntos religiosos e educacionais. Embora o século XIX também tenha sido marcado pelo fortalecimento ultramontano e pela aproximação de setores da Igreja brasileira com Roma, a instrução pública provincial continuava organizada por mecanismos administrativos que submetiam a escolha dos compêndios à aprovação das autoridades civis.

Império. Influenciada pelas ideias liberais, a Reforma manteve um ensino fortemente centralizado, dando maior controle do Império sobre estrutura, matérias e organização das escolas. O Governo Imperial controlava o que se ensinava, quem ensinava e como se avaliava, impondo uma padronização nacional que reforçava a autoridade do Estado e buscava formar uma elite homogênea e fiel ao projeto do Império.

Em 1879, a Reforma de Leôncio de Carvalho, ministro liberal, estabeleceu maior liberdade de ensino, menos controle estatal sobre as escolas privadas, permitindo o ensino misto, flexibilidade curricular e incentivando o ensino laico, por meio da retirada da obrigatoriedade da matrícula do aluno na matéria ensino religioso.

Na província do Maranhão, no Liceu, a escolha dos livros utilizados pelos professores já era determinada pela Congregação dos Lentes desde seu estatuto de 1838 (Castro, 2009). No entanto, ao ser criada a figura do Inspetor e dos delegados da Instrução Pública pela Lei de 15 de outubro de 1843, “a escolha dos compêndios pertencerá a congregação [do Liceu], mas, uma vez escolhidos, só poderão ser mudados com consentimento do Governo, ouvido o Inspetor” (Castro, 2009, p. 70, grifo nosso). Na reforma de Couto Ferraz, em seu “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município da corte” e seguido pelo “Regulamento da instrução pública” da Província do Maranhão, pelo presidente Eduardo Olímpio Machado, ambas de fevereiro de 1854, determinam ainda que, quando se tratar de livro ou compêndio que contenham matéria do ensino religioso, além da aprovação do Inspetor e do Conselho de Lentes, também se procederá sempre à aprovação do Bispo Diocesano (Castro, 2009; Castanha, 2013).

Um ano após a Reforma Couto Ferraz, em 20 de outubro de 1855, é publicado o Regimento interno das escolas públicas de instrução primária do Município da Corte. Agora, no artigo 2º, o professor fica proibido de usar material em sala de aula que não tenha sido devidamente designado pelo Inspetor Geral. “O professor só poderá usar na sua Escola dos livros e compêndios, que forem designados pelo Inspetor Geral” (Castanha, 2013, p. 167). No entanto, nas “Conferências sobre a Instrução Primária”, que eram prescritas pelo art. 76 do Regulamento de Couto Ferraz, que aconteceriam duas vezes ao ano, nas férias da Páscoa e nas férias de dezembro, haveria um momento, conforme prescrito no art. 4º de seu documento de instruções (1872), em que os professores, junto ao Inspetor Geral e o Conselho Diretor - responsáveis pela escolha dos livros e compêndios no Município da Corte faziam a “apreciação dos livros usados nas escolas e dos que convi[ria] adotar” (Castanha, 2013, p. 192, grifo nosso). Esse era o momento em que os professores ainda tinham alguma voz diante dos livros adotados ou a adotar.

O regulamento da Instrução pública da província do Maranhão de 1874 cria, seguindo o Município da Corte, o Conselho de Instrução Pública. Este era composto por cinco membros, nomeados pelo presidente da província sob a indicação do inspetor da instrução pública. Entre as atribuições do Conselho está a de “dar parecer sobre os livros e compêndios que tiverem que ser adaptados na escola pública [...] [está em sua atribuição também] julgar infrações disciplinares [dos professores] a que sejam impostas as penas de multas, [...] suspensão de vencimento, [...] e demissão.” (Castro, 2009, p. 400). Podendo essas ser aplicadas àqueles que usarem livros e compêndios não designados para o uso na matéria (Castro, 2009).

No século XIX, os livros de ensino religioso ocupavam um lugar relevante na instrução pública brasileira, mas sua presença não se restringia à matéria de instrução religiosa, porque alcançava outras, a exemplo de ensino de leitura, história, moral, formação cívica<sup>24</sup>. Tambara (2012) destaca que o *Catecismo Histórico de Fleury* estava entre os livros mais utilizados para o ensino de leitura. Acrescenta ainda que outros livros como *Fábulas de Isopo*, *Tesouro dos Meninos* e *O Livro do Povo*, os quais eram utilizados na Província do Rio de Janeiro para o exercício da leitura, tinham como característica comum “a agregação de textos de caráter moral-doutrinário” (Tambara, 2012, p. 32), evidenciando a “forte interferência ideológica católica” (Tambara, 2012, p. 42) no ambiente escolar.

A presença dos textos religiosos na escola estava ligada não só a interesses pedagógicos, mas também a interesses políticos, eclesiásticos e comerciais. Tambara (2012, p. 43) diz que “o poder público figurava como principal cliente dos editores de textos escolares”, ao passo que a legitimação dessas obras frequentemente recorria às autoridades eclesiásticas de seus autores e aprovadores. A exemplo, a *Selecta em Prosa e Verso dos Melhores Autores Brasileiros e Portugueses* (1884), obra de ampla circulação no sul do Brasil, teve como autor e organizador um deputado do Rio Grande do Sul pelo Partido Católico eleito para a Assembleia Constituinte, Alfredo Clemente Pinto (1884), que ocupava posição relevante nesse campo político-religioso. Outro exemplo de influência política e comercial é o *Catecismo Histórico de Fleury*, o qual foi adotado e distribuído no Maranhão por Casemiro Sarmiento, Inspetor da instrução pública e “[...] o tradutor da obra, [obtendo] autorização para adotá-la em todas as aulas de primeiras

---

<sup>24</sup> As obras distribuídas pelo poder público eram, na sua grande maioria, livros para a formação moral e cívica das crianças. Como percebe Tambara (2012), entre estes se destacam os livros de contos e categorias morais e ideológicas, sendo os Contos de Schmid, de grande relevo. Este era um compêndio de contos morais escritos pelo cônego alemão Schmid. Além desses destaca-se *Os Novos contos Recreativos e Doutrinaes de um Pai a seus Filhos* e *O Livro Variado*, ambos de F. Hoffmann, também alemão. Estes livros tinham como objetivo inspirar o amor, a virtude e mostrar as consequências dos vícios. Além desse, ainda se destaca *O legado de um mestre aos seus discípulos: contos Moraes, deveres das moças e algumas poesias*, escrito pelo autor francês Casimiro Lieutaud. Esta lista de livros mostra a influência europeia de moral, naquele momento, tendo a Alemanha e a França como modelos de moralidade e civilidade (Tambara, 2012, p. 44).

letras na Província e, consequentemente, [lucrando] com sua divulgação, adoção e consumo” (Castellanos, 2018, p. 115, grifo nosso).

Além de sua função pedagógica e moralizadora, os livros de conteúdo religioso se inseriam em uma lógica econômica que favorecia sua circulação em larga escala e consequentemente lucros a seus autores e editores. Por exemplo, o cônego J. C. Fernandes Pinheiro ganhou de direitos autorais somente na sexta edição de seu livro *Histórias Sagradas Ilustradas* (1876) o valor de 270\$000 reis para cada mil livros. A quarta edição foi de quatro mil trezentos e sessenta livros, o que gerou de lucro para o cônego o valor de \$1.177\$000 reis, o que correspondia a cerca de 3 anos de salário de um professor (Tambara, 2012, p. 47).

Alguns compêndios alcançaram ampla circulação no Brasil Imperial, entre eles destacam-se o *Catecismo Histórico de Fleury* e o *Catecismo de Montpellier*, ambos utilizados na doutrinação católica na escola. “Dificilmente encontra-se uma escola, no Brasil no século XIX, que não tenha, em algum momento se utilizado desses compêndios no processo de ensino e aprendizagem” (Tambara, 2012, p. 40).

A Quadro 18, a seguir, apresenta, segundo Elomar Tambara (2012, p. 41), os principais livros relacionados ao Ensino Religioso no Brasil:

Quadro 18 - Livros Escolares de Ensino Religioso em Circulação no Brasil Império

(continuação)

| Livros Escolares de Ensino Religioso em Circulação no Brasil Império |                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                                                                    | Catecismo Histórico de Claude Fleury                                                                                                                                                                                     |
| 2                                                                    | Catecismo de Montpellier do bispo Charency                                                                                                                                                                               |
| 3                                                                    | Catechismo de doutrina Cristã do Cônego Fernandes Pinheiro                                                                                                                                                               |
| 4                                                                    | Cartilha da Doutrina Christã, ordenada à maneira de dialogos para ensinar os meninos, pelo P. Marcos Jorge, Doutor em Theologia, accrescentada e emendada pelo P. Ignacio Martins, Doutor Theologo                       |
| 5                                                                    | Cartilha, ou compendio da Doutina Christãa, Contém a doutrina, orações, etc., por Antonio José de Mesquita Pimentel, Abbade de Salamonde. Novissima edição, augmentada com boas estampas, e impressa em bom papel (p. 2) |
| 6                                                                    | Catecismo da Doutrina Christã, impresso por ordem do Exmo e Revmo Sr. Bispo do Rio de Janeiro para uso de sua diocese, adoptado pelo Exmo. e Revmo Sr. Bispo do Pará                                                     |
| 7                                                                    | Cathecismo do Patriarchado, disposto em melhor ordem e publicado por mandado do exm. E Revmo. Senhor Cardeal Patriarcha D. Manuel Bento Rodrigues                                                                        |
| 8                                                                    | Compendio da Doutrina Christã, para uso dáquelles que a não souberem, e dos meninos que começam a ler                                                                                                                    |
| 9                                                                    | Resumo da Historia Sagrada, para uso dos meninos; pelo presbytero J. I. Roquete. Com figuras no                                                                                                                          |

(conclusão)

|    |                                                                                                                                                                           |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | texto                                                                                                                                                                     |
| 10 | Catecismo de Doutrina Cristã por Antonio Queri (popular nas escolas do Brasil Meridional)                                                                                 |
| 11 | “Catecismo de Doutrina Cristã” do Pe. Zeferino Dias Lopes editado em Porto Alegre e publicado em meados do século XIX. (Popular no sul do Brasil)                         |
| 12 | Lições de doutrina Cristã de Felix Albuquerque                                                                                                                            |
| 13 | Breve Compendio de Doutrina Christã de Salvador Henrique Albuquerque                                                                                                      |
| 14 | Cathecismo ou Livro dos Meninos, 1826, de José Araújo                                                                                                                     |
| 15 | Compendio de Civilidade Christã. 1858 de Antonio Barker                                                                                                                   |
| 16 | Cathecismo Christão (composto para jovens virgens a educar nos Institutos) de João Baptista Campos                                                                        |
| 17 | Cathecismo de Doutrina Christã, 1867 de Frei Bento Cortez                                                                                                                 |
| 18 | Compendio da Civilidade Christã, 1880, de D. Antonio Costa                                                                                                                |
| 19 | Cathecismo da Doutrina Christã de D. José Caetano Coutinho                                                                                                                |
| 20 | Cartilha Catholica de D. Pedro Maria de Lacerda                                                                                                                           |
| 21 | Cathecismo Histórico, Moral e Lithurgico da Doutrina Christã para uso das escolas primárias e dos fiéis, 1856, de José Joaquim da Fonseca Lima                            |
| 22 | Cathecismo Histórico de José Egydio Lorena                                                                                                                                |
| 23 | Instrução moral e religiosa para uso das aulas de primeiras letras: obra accomodada à Intelligencia dos meninos de Ignácio Francisco dos Santos                           |
| 24 | Compendio de história sagrada por perguntas e respostas, 1847, de Casimiro José de Moraes Sarmiento                                                                       |
| 25 | Cathecismo brasileiro para uso das escolas primárias de ambos os sexos, 1882, de Cyriaco Antonio dos Santos e Silva                                                       |
| 26 | Lei de Deus: Lendas baseadas pelo decálogo. Manoel Francisco Dias da Silva                                                                                                |
| 27 | Pequeno catechismo histórico, 1848, de Joaquim José da Silveira                                                                                                           |
| 28 | Cathecismo da doutrina christã, abreviado e seguido de um tratado e de um resumo da história sagrada, dedicado a juventude estudiosa, 1861 de Vicente Rodrigues da Soares |
| 29 | Resumo da doutrina christã, organizado segundo o último programma para o ensino para esta disciplina nas escolas primarias, 1876, de Antonio Francisco Toscano            |

Fonte: elaboração própria (2025)

Esses livros podem ser encontrados nos catálogos das tipografias da época como o Catálogo Laemmert, tipografia responsável por publicar livros importantes como o *Catecismo de Montpellier*, o *Catálogo Geral da Casa Aillaud, Guillard* e a tipografia do Centro de Porto Alegre (Laemmert, 1862, p. 80).

No Maranhão é possível encontrar nos jornais registros da autorização, circulação e uso de alguns livros utilizados. Esses se encontram nas seções oficiais do governo, no editorial, no

noticiário, na propaganda das livrarias e na publicação de catálogos. Essa pesquisa foi realizada pelo site da Hemeroteca Nacional que disponibiliza a digitalização dos jornais da época.

### 1) *Catecismo de Montpellier*

Um dos livros que mais circulou na província do Maranhão, à época, é o *Catecismo de Montpellier (1817)*, tanto que há registro de seu uso no próprio texto das leis e regulamentos da instrução pública do Maranhão. O *Regulamento da Casa dos Educandos Artífices do Maranhão*, de 1855, art. 60, parágrafo 2º define que cabe ao capelão “ensinar aos educandos a doutrina cristã pelo catecismo de Montpellier, ou pelo que indicar o reverendo bispo da diocese a pedido do presidente da Província” (Castro, 2009, p. 330). Ainda no relatório de Gonçalves Dias, escrito durante sua missão ao Imperador D. Pedro II, o autor relata ter sido “encarregado de visitar algumas das províncias do norte do Brasil” (Moacyr, 1839, p. 494) para verificar as condições da instrução pública, incluindo o “estado de adiantamento, a nacionalidade dos diretores, a época da fundação, as matérias que se ensinavam, o método de ensino, os compêndios de que se fazia uso, a moralidade que se observava” (Dias, 1852, p. 495). O objetivo da missão era habilitar o governo a “promover os melhoramentos e os progressos da educação da mocidade” (Dias, 1852, p. 494).

Figura 7 - Catecismo de Montpellier



Fonte: Catecismos..(1855)<sup>25</sup>

<sup>25</sup> CATECISMOS da Diocese de Montpellier. Porto: [s. n.], 1855. Disponível em: <https://www.todocoleccion.net/libros-antiguos-religion/catecismos-da-diocese-montpellier-catecismo-diocesis-montpelier-porto-1855~x25735554>. Acesso em: 19 jan. 2026.

No relato, Gonçalves Dias também observa que havia, na prática, alguma uniformidade nas matérias de ensino das escolas primárias (Moacyr, 1839). Ele descreve que “o que se ensina nas escolas primárias é ler, escrever e contar, pouco da gramática, muito pouco de religião, cujo ensino cifra-se na cartilha e no catecismo de Montpellier” (Moacyr, 1839, p. 523). Mencionado no relatório, era amplamente utilizado na região e se destacava como uma unanimidade nas províncias do norte.

O *Catecismo de Montpellier* torna-se muito popular, uma vez que servia aos interesses do Estado Regalista no Brasil Imperial. O Regalismo era uma doutrina de cunho político que subordinava as decisões da Igreja Católica ao soberano do país. Nesse livro era ensinada a obediência ao Estado, por exemplo, a partir do quarto mandamento da Lei de Deus, que era visto como um “propagador da obediência, não só ao pai, mas também às autoridades acima dele” (Anjos, 2016, p. 1046). Era um instrumento do Estado difundindo representações sociais, “com poder de modificar a realidade que parece refletir” (Burke, 2021, p. 83), reforçando as identidades existentes, refletindo relações de poder e influenciando a maneira como as pessoas se veem e veem o Estado.

Naquele tempo, o *Catecismo de Montpellier* torna-se popular, apesar de todas as polêmicas que ele gerou, por ser um livro que expressava o galicanismo, doutrina de cunho político que defendia a descentralização do poder da Igreja Católica de Roma para os Bispos regionais; e jansenismo, de cunho religioso que se aproximava da perspectiva luterana e calvinista da doutrina do pecado e da graça. Dessa forma, torna-se suspeito de heresia, enfrentando grande oposição de Roma, até ser incluído no Índice dos livros proibidos pela igreja. Mesmo assim, em função dos interesses políticos regalistas, consegue driblar as barreiras impostas, desvelando as disputas de poder entre a Igreja e o Estado, tonando-se um *best-seller*. (Anjos, 2016).

O Regalismo foi uma política que subordinava a Igreja ao controle do Estado, conferindo ao monarca autoridade sobre assuntos eclesiásticos, como a nomeação de bispos e a administração dos bens da Igreja. Essa prática tinha o objetivo de limitar o poder da Igreja e garantir que suas ações estivessem alinhadas com os interesses do governo. Já o Padroado foi um acordo formal entre a Igreja Católica e a Coroa Portuguesa, pelo qual o monarca assumia a responsabilidade pela evangelização e o sustento da Igreja nos territórios coloniais, em troca de poderes sobre a administração eclesiástica, como a nomeação de clérigos e o controle dos bens da Igreja. No Brasil, o Padroado foi fundamental na relação entre a Igreja e o Estado, garantindo que a religião fosse um instrumento de poder e controle social.

O Galicanismo foi um movimento que defendia a autonomia das igrejas nacionais em relação à autoridade do papa, particularmente na França. Os galicanos acreditavam que o monarca ou o governo civil deveria ter controle sobre questões eclesiásticas locais, como a nomeação de bispos e a administração dos bens da Igreja, limitando a influência direta de Roma. Em oposição a esse movimento, o Ultramontanismo afirmava a supremacia absoluta do papa em todas as questões religiosas, doutrinárias e administrativas. Defendia que o poder da Igreja deveria estar centralizado em Roma e que a autoridade papal deveria ser reconhecida como superior a qualquer controle local ou estatal. O Ultramontanismo culminou com a proclamação do dogma da infalibilidade papal no Concílio Vaticano I (1870), consolidando a posição do papa como a autoridade final sobre toda a Igreja Católica.

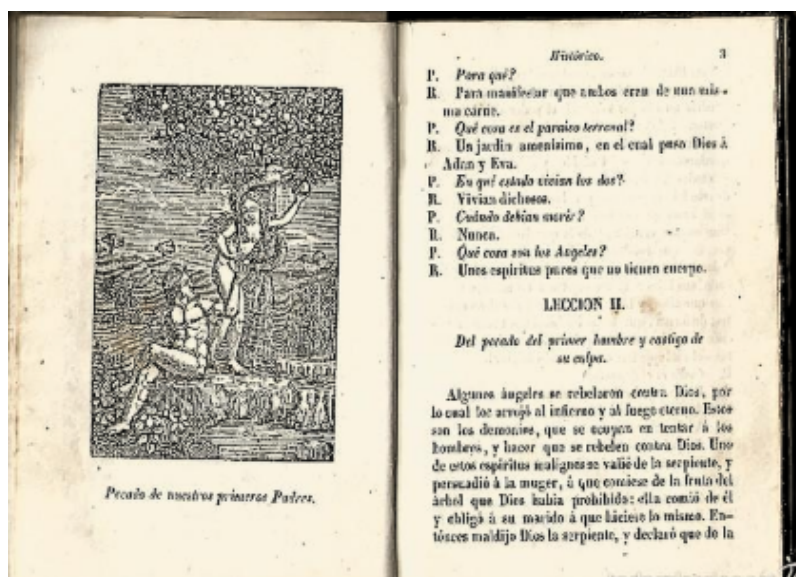
Há ainda registro da circulação do *Catecismo de Montpellier* na imprensa maranhense. Por exemplo, é chegado no Maranhão em 1843 para a loja J. A. Gonçalves de Magalhães um “bom sortimento de livros, em portugez, e em francez cheg[ado] de Paris pelo último navio Inglês” (Publicador Maranhense, 1843, p. 4, grifo nosso). Ainda é possível encontrar na imprensa maranhense anúncios do Catecismo como no *Publicador Maranhense* de 1843, com a ressalva de que “esta [...] obra destinada para a instrução da mocidade pelo Sr. Inspector da Instrução Pública nesta Província” pela “Loja de livros à Rua Grande n. 40” (Publicador Maranhense, 1843, p. 4). Também em 1845, em anúncio da mesma livraria. Ainda se encontra, datado de 1890, o registro de doação de uma edição do *Catecismo de Montpellier* pelo Sr. Dias da Silva Junior ao *Jornal Pacotilha* (1890, p. 1). O Catecismo circula pela Província do Maranhão por boa parte do século XIX.

## 2) Catecismo de Fleury

O *Catecismo de Fleury* também tem registro de circulação e uso nas escolas públicas e particulares do Maranhão. Em 1844, o Inspetor da Instrução Pública envia uma lista de livros ao Presidente da Província, por meio do ofício nº 442 de 3 de outubro. Este ofício solicitava a aprovação de alguns livros para serem adotados nas escolas públicas da Província, conforme regulamento de 9 de outubro de 1844 e 20 de outubro de 1842. Em resposta, o governo da Província, em expediente do dia 28 de outubro de 1844 ao Inspetor da Instrução Pública, informa: “tenho em resposta dizer-lhe, que aprovo a escolha que fez dos livros, compêndios e translado, de que faz menção” (Publicador Maranhense, 1844, p. 1). A lista de livros continha *História Sagrada* e *O pequeno tratado elementar de Moral de Shell* traduzidos pelo próprio inspetor Casimiro José Morais Sarmiento (Viveiros, 1937). Os dois livros recebem, por parte do presidente da província João José de Moura Magalhães, especial louvor. “Não podendo eu

deixar de reconhecer as duas mencionadas obras, tem feito à instrução pública um importante e valioso serviço” (Maranhão, 1844, p. 2), “aprovo a escolha que fez dos livros, compendio e traslado, de que faz menção, especialmente do excelente opúsculo da *História Sagrada* por Vmc. traduzido” (Maranhão, 1844, p. 1). No entanto o presidente da província faz uma ressalva para reconhecer a “importância do Cathecismo de Fleury” (Maranhão, 1844, p. 2), compêndio que estava sendo adotado nas escolas de primeiras letras do Município da Corte e que havia solicitado ao Ministro do Império que enviasse alguns exemplares para serem distribuídos nas escolas de primeiras letras na Província do Maranhão. A solicitação do Presidente da Província ao Ministro do Império teve resposta positiva e em 20 de novembro do mesmo ano, por meio de expediente, a remessa de livros é distribuída para as escolas do Maranhão. Foram enviados 90 exemplares do *Cathecismo de Fleury* para o Inspector da Instrução Pública, 4 exemplares para o Collegio de N. S. dos Remédios e 1 para a Biblioteca Pública.

Figura 8 - Catecismo Histórico de Fleury



Fonte: Todocoleccion<sup>26</sup>

O *Cathecismo de Fleury*, mesmo antes de ter sido adotado pela Província, já circulava como ferramenta de ensino religioso na província. Em 1822, ano da instauração do Império Brasileiro, o catecismo já era um livro escolar utilizado para o ensino religioso nas cadeiras de primeiras Letras (Castellanos, 2018, p. 121). No anúncio (O Conciliador do Maranhão, 1822) do professor Justino da Silva Obreis, para aulas particulares, o catecismo é divulgado como o

<sup>26</sup> *Id.*, 1860, p. 3.

livro escolar utilizado para o ensino de doutrina cristã. Ainda em 1831, a escola N. S. da Conceição ensina as classes nas aulas de leitura e caligrafia pelo *Cathecismo de Fleury* e *Montpellier* (Jornal dos Annuncios, 1831). Em 1827, o catecismo está sendo adotado pelo professor José Candido de Moraes e Silva como um dos livros utilizados para o estudo de língua francesa (O Amigo do Homem, 1827). Em 1845, o livro encontra-se circulando na Província, como visto no anúncio de venda do *Publicador Maranhense* (1845, p. 4) pela “Loja de Manoel Luiz dos Santos”, na Rua Grande, n.30. No entanto, a partir deste período o *Cathecismo de Fleury* vai sendo substituído pelo de Montpellier, por ser uma obra mais barata e um texto mais simples para uso nas escolas de primeiras letras (Castellanos, 2018).

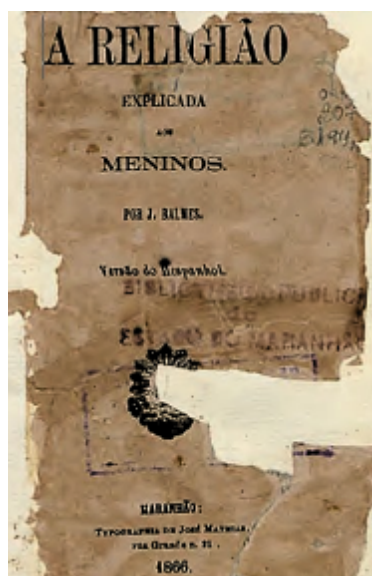
### 3) *A Religião explicada aos Meninos*

*A Religião Explicada aos Meninos* (1866) foi um livro escolar para a instrução primária (O Paiz, 1866), publicado no Maranhão pela Typografia de José Mathias, em 1866. O autor, Jaime Luciano Antonio Balmes y Urpiá é padre, teólogo e filósofo espanhol e principal expoente do catolicismo conservador em sua vertente mais antiliberal, o pensamento ultramontano. O movimento conservador católico está em disputa no Brasil contra um pensamento em crescimento no século XIX, uma via secularizada que apoiava o princípio da liberdade religiosa, do estado laico, marcada pelo avanço do protestantismo e pela fundação do Partido Republicano Paulista. Assim, no Brasil, as obras de Balmes eram citadas nos jornais (O Paiz, 1878) e nos debates nas assembleias legislativas (O Paiz, 1874). No Maranhão, o Deputado Sr. Conego Tavares, em debate na Assembleia provincial, faz uso de trecho de Balmes, em discurso em que defende o ensino religioso católico na instrução pública e a manutenção dos cultos não católicos apenas dentro de seus prédios ou casas particulares, mas nunca de maneira pública. Para o deputado:

[...] nas escolas é a educação moral e religiosa uma necessidade que não pode desprezar-se. [...] E qualquer governo, que deseje seriamente cuidar do bem-estar do povo que lhe foi confiado, não poderá legislar de uma maneira útil e aproveitável, sem que attenda para o estado moral, e intelectual, desse mesmo povo[...]. Ora a instrução e educação de qualquer povo deve estar em harmonia com seu estado intelectual e moral: se o governo é o primeiro interessado em possuir *O Paiz* cidadãos morigerados, e defensores das suas instituições: como dizer-se, que nas escholas deve correr à revelia a formação das novas gerações? Ai de nós *O Paiz* se a mocidade desde a infância não for preparada e fortalecida pela fê e pelos costumes! Sem freio, e entregue à descripção das paixões, o que será o bem público com semelhantes systemas de instrução? [...] Não é só no lar doméstico, e da boca do sacerdote, que a infância deve aprender os princípios religiosos; ella também os deve ouvir da boca do professor, que se lhe deve ostentar como exemplo vivo à seguir; pois que, como diz Balmes, se bem me recordo, a fortuna, e a desgraça dos homens depende-se ou ao lar, ou a eschola (*Publicador Maranhense*, 1866, p. 2).

Entre suas obras de destaque no Brasil está *O protestantismo comparado com o catolicismo*, obra escrita em resposta ao calvinista François Guizot. Nestas obras, Balmes (1866) defendia o lugar da religião católica como a base para construção da sociedade moderna, e lidera a disputa ideológica em suas estratégias no sentido de manter a sua autoridade e a sobrevivência da Igreja Católica no mundo contemporâneo.

Figura 9 - A religião explicada aos meninos



Fonte: arquivo pessoal do autor (2025).

No Brasil, o livro de Balmes (1866) segue esse mesmo espírito ultramontano europeu, uma outra representação circulando na escola. O autor descreve seu livro, não como “catecismo de doutrina cristã”, nem um “compêndio da história da Religião”. Antes seria uma ferramenta para instruir os meninos a “defender a fé” contra aqueles que têm se dedicado a “combater a Religião” (católica). Este seria então um livro escolar de apologia católica. Um livro de ensino religioso engajado na disputa de poder entre conservadores e liberais, galicanistas e jansenistas, católicos e protestantes, que incutia, na mentalidade das crianças, a representação da igreja católica como a verdadeira religião, superior às demais propostas religiosas, mesmo cristãs, e especialmente o protestantismo. Como diz o título no capítulo IX, o livro defende a “existência de uma Religião verdadeira”. Apresenta as principais doutrinas católicas e refuta os argumentos dos “indiferentes a religião” (cap. X), do maometismo (cap. XIX-XX), dos protestantes (cap. XXII-XXIV) além de defender e “prova[r] a existência e necessidade do Sumo Pontificado (cap. XXVII) e argumentar “sobre o poder de a Igreja impor preceitos aos fieis” (cap. XXXVIII), assim como na “autoridade da Igreja na proibição dos maos livros” (Cap. XXIX).

Uma publicação inserida em uma luta de representações, golpeia a relação de submissão ao Estado, difundindo um ponto de vista.

#### 4) O Novo Testamento de Nosso Senhor Jesus Christo

Existem ainda testemunhas da adoção e circulação do livro *O Novo Testamento de Nosso Senhor Jesus Christo* (1847) na Província do Maranhão nos Oitocentos e seu uso na instrução pública. Entre eles o registro do jornalista Jeronimo de Viveiros (1937), denominado *Apointamentos para a História da Instrução Pública e Particular do Maranhão*, publicado no jornal *O Combate* (1837) que, ao tratar sobre o Liceu Maranhense, afirma que pouco sobrou da documentação desta instituição que exerceu grande influência sobre o Conselho da Instrução Pública (Viveiros, 1937). No entanto, dos documentos que sobraram, descreve Viveiros (1937, p. 37), que “escaparam das traças os pareceres opinando pela adoção de alguns livros didáticos”, entre eles encontrava-se o parecer a favor da adoção do livro *Novo Testamento, pelo Bispo d. Frei Joaquim de Nossa Senhora de Nazaré* (1885) (Viveiros, 1937). O despacho de aprovação pelo secretário da instrução pública é de 20 de março de 1848, e publicada em *A Revista* (1848, p. 3).

Figura 10 – Documento de adoção do Novo Testamento do Nosso Senhor Jesus Christo



Fonte: BN Digital (2025)<sup>27</sup>

Sua publicação ocorre a pedido, no ano de 1847, por meio de um grupo de assinantes administrados pelo Sr. Manoel Joze de Medeiros, com um custo muito mais acessível do que a

<sup>27</sup> BN Digital. *A Revista*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1848.

versão impressa de Portugal. A versão impressa por S. A. De Farias, no Maranhão, custava 320 reis para quem morava na capital e 400 reis para quem morava no interior (O Progresso, 1847), enquanto o livro impresso em Portugal custava mais de 18.000 reis, “quantia que só pessoas mui afortunadas podião dispendar” (O Progresso, 1847, p. 4). O objetivo da formação do grupo de assinantes era não só baratear o custo para acesso ao material, mas também “cooperar para ser derramada por toda a Província a Ley do Salvador do Mundo, ignorada por quase todos os Habitantes” (O Progresso, 1847, p. 4). Ainda mais, o projeto tinha como intento, não somente a distribuição, como também o seu uso na escola da província, pois “sendo a original Doutrina devião ser os Snrs. Professores da Instrucção Pública responsáveis a subministrá-la a seus Alumnos, quaes instruidos nella teria a Provincia para o futuro cidadãos mui bem morigerados” (O Progresso, 1847, p. 4). Ainda, o livro foi representado como “o que melhor se poderia escolher para educação da mocidade” pelo jornal *O Progresso* (1847, p. 4), um folhetim “ligado a facção no poder” (Cabral, 1984, p. 41). Segundo o Sr. Manoel Medeiros, seu projeto não tinha fins pecuniários, mas o preço que cobrava pelo livro teve apenas caráter indenizatório para cobrir as despesas na elaboração e impressão do livro, no intuito de expandir e difundir a fé e a moralidade cristã católica.

O livro foi escrito por D. Fr. Joaquim de Nossa Senhora de Nazateh, ex-Bispo da diocese da Província do Maranhão, naquele momento Bispo de Coimbra, Conde de Arganil e Senhor de Coja, “observando [...] o estado de desmoralização da Província [do Maranhão]” (O Progresso, 1847, p. 4, grifo nosso), empenhou-se a traduzir o Novo testamento, segundo a vulgata Latina, e o organizou em 3 tomos (O Progresso, 1847).

Figura 11 - O Novo Testamento do Nosso Senhor Jesus Christo



Fonte: arquivo pessoal do autor (2025).

A capa apresenta, como visto na Figura 11, um resumo do que continha o livro. Este era composto pelo texto do Novo Testamento, traduzido para o português conforme a vulgata Latina contendo anotações “segundo o sentido dos santos padres e expositores católicos”. Consistiam de uma “advertência preliminar” antes de cada livro do Novo Testamento, contendo explicações iniciais sobre autoria, destinatário e suas questões históricas e geográficas, assim como um resumo do conteúdo geral do referido livro da Bíblia. Cada capítulo da Bíblia contém um pequeno texto introdutório apresentando sua ideia central, em seguida a passagem da Bíblia em Latim e em Português, notas de rodapé explicativas que esclarecem o seu sentido conforme, como apresenta a capa, “a verdadeira doutrina do texto sagrado” além de refutações a erros de interpretação do texto por diferentes grupos dissidentes da história, tanto antiga quanto moderna. O Terceiro Tomo do Novo Testamento, usado para desenvolver a descrição acima está disponível na Biblioteca Pública Benedito Leite<sup>28</sup>. Conforme Malzoni (2016), essa foi a primeira tradução feita da Bíblia no país. Segundo ele, “o ano de 1845 marca o início da publicação da Bíblia no Brasil, a partir de uma tradução, também ela, feita no Brasil. Não é ainda a Bíblia inteira, mas apenas o Novo Testamento. A publicação foi feita no Maranhão” (Malzoni, 2016, p. 55). Assim, esse fato evidencia o pioneirismo da Província em diversos temas: tipografia, religião e ensino religioso.

##### 5) Compêndio de História Sagrada

Como já observado, foram adotados para o ensino religioso na Província do Maranhão os livros *Compêndio de História Sagrada* e *Tratado de Moral por Snell*. O *Compêndio de História Sagrada* é de autoria do próprio Casimiro José Morais Sarmento, inspetor da instrução pública. Há registro desses livros tanto no ofício do Presidente da Província publicado no jornal na seção oficial como nos anúncios da Livraria da Rua Grande do ano de 1845 (*Publicador Maranhense*, 1845). A livraria da Rua Grande anunciou com frequência no *Publicador Maranhense* nos anos de 1844 e 1845 os livros *Compêndio de História Sagrada*, *Tratado de Moral por Snell*, assim como o *Catecismo de Montpellier*. Ainda é possível ver anúncio da Typografia de J. A. G. em 1849, o compêndio sendo oferecido como “livros d’instrução à venda nesta typografia” (*A Epocha*, 1849, p. 6), ou seja, o uso do livro avança ao longo dos anos na província do Maranhão.

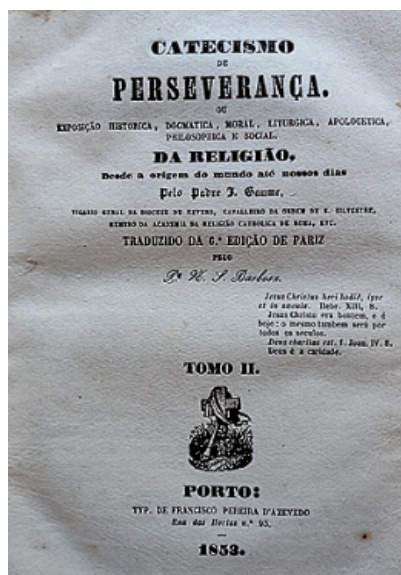
---

<sup>28</sup> Os tomos I e II não foram encontrados por esta pesquisa.

## 6) Outros livros de Ensino Religioso

Outros compêndios e catecismos ligados ao ensino religioso circularam pela província do Maranhão Império. É possível ainda encontrar na imprensa maranhense, por meio da Hemeroteca Digital Brasileira, a presença e circulação de outros livros destinados ao ensino religioso. No entanto, esta pesquisa não conseguiu detectar sua possível aprovação pelo presidente de província ou seu uso nas escolas de primeiras letras. Entre esses está o *Catecismo de Perseverança*, anunciado pela Livraria Gonçalves & Pinto, em 1871 (Publicador Maranhense, 1871) e pela Livraria de Luiz & Neves em 1880 (Publicador Maranhense, 1880). Esse livro foi anunciado como *Catecismo de perseverança e exposição histórica, dogmática, moral, litúrgica, apologética, filosófica e social da Religião* em 10 volumes pelo Padre J. Gaume. Este mesmo anúncio ainda pode ser encontrado ao longo dos anos, demonstrando sua popularidade à época como no *Diário do Maranhão* (1877). O que sabemos deste Catecismo é que ele foi utilizado pelo Bispo para o preparo das crianças para a 1ª comunhão e para o povo no início do século XX (Diário do Maranhão, 1903).

Figura 12 – Catecismo da Perseverança



Fonte: Gaume (1853)<sup>29</sup>

Ainda é encontrado na imprensa o livro *Nova História Sagrada do Antigo e Novo Testamento*, “narrando em resumo e por ordem chronológica os sucessos mais notáveis de toda

<sup>29</sup> GAUME, J. *Catecismo de perseverança ou Exposição Histórica, Dogmatica, Moral, Liturgica, Apologetica, Philofophica e Social*. Porto: Typ. de Francisco Pereira D' Azevedo, 1853. Disponível em: [https://livroantigoalfarrabista.com/site\\_artigo.php?id=78851](https://livroantigoalfarrabista.com/site_artigo.php?id=78851). Acesso em: 19 jan. 2026.

Esriptura Sagrada” (Publicador Maranhense, 1866, p. 4) traduzida da lingua alemã pelo padre José Manoel da Conceição oferecido pela Officina de encadernação de Magalhães, Pinto & C (Publicador Maranhense, 1866). Em 1880 ele ainda se encontra em circulação sendo oferecido para venda pela Livraria Popular (O Paiz, 1880). O Padre José Manoel da Conceição acabou se tornando presbiteriano em 1864 e posteriormente pastor<sup>30</sup>, o primeiro ministro presbiteriano ordenado no Brasil, sendo condenado no juízo eclesiástico católico por crime de apostasia. Como registra o jornal *A Fé* (1867, p. 4), o autor “não contente em abjurar as doutrinas do catholicismo, o padre José Manoel procurou fazer proselytos para o protestantismo, cujos erros abraçou com deplorável tenacidade, pregando contra o culto das sagradas imagens e contra as demais doutrinas do catholicismo”.

Figura 13 - José Manoel da Conceição



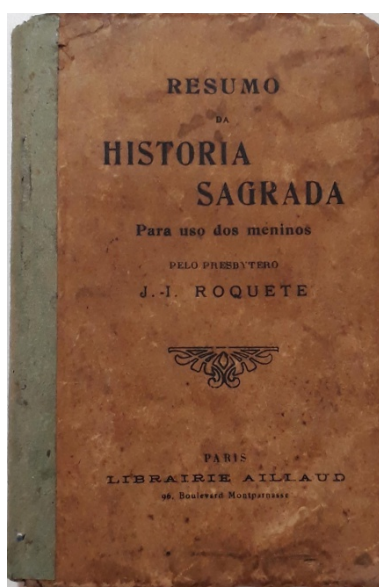
Fonte: Museu da Igreja Presbiteriana do Brasil (2026)

Em 1866, é possível encontrar, em anúncio de jornal, um livro denominado *História Sagrada*, de autoria do cônego Dr. José C. Fernandes Pinheiro cuja circulação se demonstra no jornal entre 1866, divulgado pela livraria de Antonio Pereira Ramos de Almeida sobre o título *História Sagrada por Pinheiro* (Publicador Maranhense, 1866) e 1869, anunciado pela Livraria Universal (Publicador Maranhense, 1868, p. 3), como um “livro de História Sagrada ilustrada para uso da infância”. Neste mesmo anúncio, apresenta-se um outro livro chamado *História Sagrada Pitoresca*, onde o autor não é divulgado, mas é apresentado como um livro contendo

<sup>30</sup> ÉMILE, G. L. D. **O Protestantismo Brasileiro**: estudo de Eclesiologia e História Social. Tradução do manuscrito original em francês por Linneu de Camargo Schützer. São Paulo, SP: ASTE, 1963.

“magníficos quadros coloridos” das representações das histórias de maneira fiel à escritura sagrada. Ambos, sem nenhuma menção ao uso na instrução pública ou privada da província. No entanto, há indícios de que sua circulação foi duradoura, pois em 1884 o livro ainda pode ser encontrado no catálogo da livraria de João de Aguiar Almeida & Companhia (Publicador Maranhense, 1884).

Figura 14 - História Sagrada de L. J. Roquete



Fonte: Flavia Santos Leilões (2026)

Neste mesmo catálogo, nos últimos anos do período do Império brasileiro, ainda são divulgados outros dois livros de ensino religioso: o livro *História Sagrada* de L. J. Roquete e o livro *História Sagrada Antigo e Novo Testamento* de A. Estevam da Costa Cunha. O Livro *História Sagrada* de L. J. Roquete circulou ao longo dos Oitocentos na Província do Maranhão. Na capa do livro de L. J. Roquete, está escrito o título ‘História Sagrada do Antigo e Novo Testamento enriquecida com notas e reflexões moraes para a instrução e santificação dos fiéis’. O tom utilizado para essa obra transparece em seu título: “reflexões morais”. O livro escolar dava indício do que fazia com o ensino religioso e a catequização nas escolas: moralizar as crianças, construir no estado brasileiro cidadãos morigerados e obedientes. Este foi um dos livros que Antonio Marques Rodrigues utiliza como referência para produzir o *Livro do Povo* (Costa, 2013). Em seu prefácio, o autor afirma que:

[...] quando começamos a realizar o nosso intento vem-nos a mão a História Sagrada do Ilmo Sr. Padre I. J. Roquette encontramos a narração dos quatro evangelistas apanhada com singela formosura, e clareza. Então, auxiliado por tão belo trabalho, e

pela própria narrativa dos evangelistas, publicamos [...] o Livro do Povo. (Rodrigues, 1865, p. 8).

A circulação do livro dá indícios na província do Maranhão quando na década de 50 é anunciada a venda pela Livraria do Frutuoso (Correio D'annuncios, 1851) e ainda na década de 80 pode ser encontrado anúncio do livro à venda na Livraria Popular (O Paiz, 1883).

Roquette escreveu muitos outros livros para a instrução, entre eles o *Código de bom tom e regras da civilidade e de bom viver no século XIX* (Publicador Maranhense, 1866), “Epistolas e Evangelhos dos Domingos e principaes festas do ano” (Publicador Maranhense, 1862, p. 4), “Livro de ouro dos meninos para servir de introdução a adolescência, Thesouro de meninas ou lição de uma mãe a sua filha acerca dos bons costumes e da religião autorizada com admiráveis exemplos de virtudes e de piedade” (Publicador Maranhense 1866, p. 3), *Dicionário Fonseca e Roquete* (Português-Francês), *Gramática de Roquette* (Francês) (Publicador Maranhense 1865).

#### 7) *Lições de História Santa* e lições de moral

Por fim e no cerne desta pesquisa, o livro *Licções de História Santa* de Antonio Augusto Rodrigues (Diário do Maranhão, 1874) pela tipografia Antonio Pereira Ramos d'Almeida & C. O processo pelo qual o livro foi adotado no Maranhão encontra-se nos pré-textuais do livro, assim como é possível encontrar no jornal *Diário do Maranhão* (1874, p. 2) a publicação feita pela Instrução pública, anunciando: “faço público, de ordem do Ilmo. Sr. Dr. Inspetor da instrução pública, que se achão aprovados para uso nas escolas de primeiras letras da província o compêndio denominado *Licções de História Santa do Antigo e Novo Testamento escripto pelo professor Antonio Augusto Rodrigues*<sup>31</sup>”. Essa obra em especial é digna de nota, selecionada como objeto e fonte desta tese, por ser um livro de ensino religioso autorizado para uso na Província, escrito por um professor público da cadeira de primeiras letras maranhense. Outro livro utilizado para a matéria ensino religioso e moral, também pelo professor Antonio Augusto Rodrigues, foi o livro *Licções de Moral*, de 1865. Apesar de esta pesquisa não ter tido acesso ao livro, a não ser pelos anúncios de jornal, sabemos que tratava de assunto religioso, pois foi enviado pelo presidente da província para análise e autorização do Bispo Diocesano sobre a doutrina nele contida (Publicador Maranhense, 1865). Pelo anúncio, o livro podia ser adquirido nos estabelecimentos da Pereira e Irmão. *Lições de História Santa*, em sua edição de 1882,

---

<sup>31</sup> Os documentos históricos citados estão transcritos preservando a grafia do texto original.

consultado nesta pesquisa, está disponível na Biblioteca Pública Benedito Leite. O autor deste livro de Ensino Religioso é um professor da escola pública.

Figura 15- Capa do livro *Licções de História Santa*



Fonte: arquivo pessoal do autor (2026).

Assim, os livros encontrados para ensino religioso na instrução pública foram seis. No entanto, esta pesquisa se ocupa em investigar especificamente o livro *Licções de História Santa* e compará-lo com os livros *A Religião explicada aos meninos* e *O Novo Testamento de Nosso Senhor Jesus Christo*. O critério utilizado de seleção se faz por serem livros explicitamente autorizados pela província e por serem publicados por tipografias maranhenses. Uma vez que um livro escrito por um professor da instrução pública, e outros dois escritos por padres e políticos, é possível acessar uma realidade bem próxima da vivida na Província, manifestada por diferentes sujeitos e por diferentes grupos sociais. Por meio de *Licções de História Santa*, pretendemos adentrar o espaço da escola e identificar as representações difundidas, as lutas de representação, as disputas de poder, seja na história de sua materialidade ou de seu conteúdo e compreender o papel do ensino religioso no processo de escolarização da província do Maranhão e sua instrumentalização em favor de uma pedagogia da moralidade, seja para atender aos interesses do Estado, da Igreja ou da Escola.

**4.2 A vida do autor de licções de História Santa: táticas de um professor na cultura escolar do século XIX.**

Esta biografia de Antonio Augusto Rodrigues não se propõe apenas a reconstituir os marcos cronológicos de sua vida, mas a compreender como sua trajetória ajuda a iluminar os processos de escolarização da disciplina Ensino Religioso no Maranhão oitocentista. Ao considerar o autor como sujeito ativo na conformação da cultura escolar do Império, busca-se compreender o livro *Licções de História Santa* não apenas como um texto didático, mas como um artefato da cultura material escolar, produto das disputas entre Igreja, Estado e Escola, veículos de estratégias de disciplinamento e moralização da infância. Além de reconstruir sua trajetória individual, busca-se também compreender como o fato de o livro *Licções de História Santa* ter sido escrito por um professor, e não por um sacerdote, revela táticas próprias da escola no uso do Ensino Religioso. Escrita por alguém do campo da educação, a obra atende a objetivos escolares específicos, como a moralização da infância e a organização do saber conforme a nova gramática escolar, evidenciando o papel ativo da escola na apropriação dos conteúdos religiosos.

A escrita da biografia do professor e autor oitocentista que atuou na província maranhense permite perceber redes de relações, disputas de poder, estratégias de imposição, táticas de apropriação, disputas por legitimidade e circulação de representação e saberes dentro do sistema educacional. Antonio Augusto Rodrigues é um desses sujeitos cuja trajetória se entrelaça com o processo de escolarização no Maranhão, em especial com o Ensino Religioso como matéria. Ao analisar sua formação, prática docente, produção intelectual e inserção política, compreende-se como ele se tornou figura central na construção da cultura escolar do Império.

Esta biografia reconstrói, com base em fontes primárias como jornais, relatórios de presidentes de província, anúncios escolares e obras publicadas, os caminhos percorridos por Antonio Augusto Rodrigues. Mais do que uma narrativa linear de sua vida, busca-se aqui compreender suas ações como táticas de apropriação do autor e da escola como resposta às estratégias de imposição do Estado e da Igreja. A partir da história cultural, a biografia é tratada como uma chave interpretativa das relações entre sujeito, saber e poder.

Esta biografia está ancorada nos pressupostos da história cultural, especialmente nas contribuições de Roger Chartier (1994), Pierre Bourdieu (2003a) e Michel De Certeau (2014). A noção de livro como artefato da cultura material escolar permite compreender como *Licções de História Santa* carrega representações, disputas e intenções. O fato de ter sido escrito por um professor e não pela igreja é interpretado aqui como evidência empírica de que a escola, por meio dos próprios agentes, apropriou-se dos conteúdos religiosos para adaptá-los a seus interesses internos, à lógica do disciplinamento e às estratégias de moralização. Assim, a

biografia ilumina não apenas o autor, mas também a função estratégica da escola na produção e circulação do saber religioso no Império, especialmente por meio do livro escolar.

Antonio Augusto Rodrigues nasceu em 10 de maio de 1841 (Pacotilha, 1884). Sua relação com a escola primária começou bem cedo. Filho do professor Alexandre José Rodrigues, cresceu no ambiente da instrução pública e, aos 15 anos, já iniciava sua trajetória como professor. Em 1857, passou no concurso para professor adjunto, sendo nomeado como ajudante do próprio pai, nas aulas de ensino primário na cidade de São Luís, com gratificação anual de 120 mil réis (Publicador Maranhense, 1857).

No ano seguinte, em 19 de agosto de 1858, recebeu um aumento de salário, passando a ganhar 180 mil réis por ano, “em razão de seu comportamento e aplicação” (Publicador Maranhense, 1858, p. 2). Demonstrando desde cedo espírito empreendedor, no dia 25 de novembro de 1859, com apenas 18 anos, obteve licença junto à Secretaria da Província para fundar uma escola particular de primeiras letras (Publicador Maranhense, 1859).

Esse período inicial evidencia a conjunção de três fatores fundamentais na trajetória de Antonio Augusto: o enraizamento familiar na cultura escolar, a inserção precoce no magistério e a disposição para empreender no campo educacional. Desde então, ele atuaria em espaços públicos e privados, moldando a instrução primária não apenas como agente do Estado, mas também como sujeito autônomo que organizava escolas, fundava instituições e escrevia diversos livros escolares.

O início precoce de sua atuação docente e o enraizamento familiar na cultura escolar ajudam a compreender que Antonio Augusto Rodrigues não foi apenas um participante do sistema de ensino, mas alguém que conhecia profundamente sua lógica interna. Sua inserção desde cedo no campo educacional reforça que sua produção intelectual, incluindo o *Licções de História Santa*, tem raízes pedagógicas, e não meramente doutrinárias.

Para Bourdieu (2003a, p. 89), campos são “espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)” e é nesse campo, o espaço simbólico, no qual as lutas dos agentes determinam, validam e legitimam as representações. O ingresso precoce de Antonio Augusto no magistério, aliado ao capital cultural herdado da família, coloca-o em uma posição especial dentro do campo educacional como alguém que não apenas participava do sistema, mas compreendia suas engrenagens. Sua trajetória revela um sujeito que, ao longo dos anos, acumulou reconhecimento por meio da docência, da escrita de livros didáticos e da atuação pública, operando com desenvoltura nas lógicas de consagração e reconhecimento do seu tempo. Como Bourdieu (2003a) aponta, os

agentes se definem pela posição que ocupam no espaço das relações e é justamente nesta posição de agente posicionado que Rodrigues constrói sua autoridade. Ele não se limitava a reproduzir os discursos dominantes do Estado ou da Igreja; ao contrário, articulava-se estrategicamente com essas instituições, garantindo visibilidade, influência e permanência dentro da cultura escolar oitocentista.

Ao fim da década de 1860, Antonio Augusto Rodrigues passou a consolidar sua atuação no campo educacional também por meio da iniciativa privada, ao mesmo tempo em que revela algumas das estratégias pedagógicas que marcariam sua prática docente. Em dezembro de 1859, o jornal *Publicador Maranhense* anunciava que a escola particular de Antonio Augusto Rodrigues iniciaria as atividades no dia 2 de janeiro de 1860. No anúncio, listava as disciplinas que seriam ensinadas: Gramática portuguesa analisada, Aritmética, Geografia, Geometria (primeiras noções), Moral, elementos de civilidade e doutrina (*Publicador Maranhense*, 1859).

Além das disciplinas, indicava a metodologia utilizada: “argumento geral, ditados e recapitulações das matérias”. Destacava ainda seu compromisso pedagógico com a frase: “não pouparia esforços para o adiantamento de seus alunos”. As aulas começaram em sua residência, na rua das Violas, número 72, com número limitado de vagas, destinadas a alunos cujos responsáveis podiam pagar a mensalidade de 2 mil réis. Em 1865, a escola foi transferida para a rua Formosa (*Publicador Maranhense*, 1865).

Nesse período, Antonio Augusto foi afastado da cadeira pública de instrução primária (*Publicador Maranhense*, 1860) e passou a se dedicar integralmente ao ensino particular e à prestação de serviços como despachante tanto em causas do foro civil quanto eclesiástico. Desde 1862, encontram-se diversos anúncios nos jornais oferecendo seus serviços nessas áreas (*Publicador Maranhense*, 1862).

Essa dupla atuação, como educador e despachante, revela não apenas a versatilidade do autor, mas sua capacidade de articular redes nos campos educacional, jurídico e religioso que influenciarão sua carreira e suas publicações. As experiências dessa fase seriam fundamentais para a forma como ele estruturaria suas obras, os discursos de legitimação que construía e a forma como compreendia a escola como espaço de ação política e moralizadora.

A trajetória de Antonio Augusto mostra como ele soube mobilizar suas experiências como despachante e educador para estabelecer conexões estratégicas com as autoridades civis e religiosas. Essas alianças foram decisivas tanto para a aprovação de seus livros quanto para sua permanência nos espaços escolares e políticos, evidenciando sua habilidade de articular táticas de legitimação nas margens das estratégias estatais e eclesiásticas. Esse relacionamento é evidente na aprovação dos livros e na sua futura vida política, marcada pela militância no

partido conservador e republicano, garantindo que o livro fosse bem aceito pelas instituições responsáveis pela sua validação.

A escolha do nome dado à disciplina, indica como Antonio Augusto empregava uma linguagem alinhada aos ideais de civilidade, disciplinamento e à gramática da escola moderna. Essa escolha não é casual: reflete os objetivos escolares e antecipa as disputas em torno do Ensino Religioso. Como observa De Certeau (2014), os sujeitos subordinados às grandes estratégias institucionais muitas vezes recorrem a táticas de apropriação para agir dentro das estruturas dominantes. No caso de Antonio Augusto Rodrigues, as escolhas terminológicas e títulos, moldadas a partir da experiência docente e da lógica escolar revelam sua habilidade em responder aos dispositivos normativos do Estado e da Igreja com formas próprias de inserção e criação. Suas ações não subvertem frontalmente os modelos impostos, mas os reconfiguram, praticando o que De Certeau (2014) chamaria de uma 'arte do fazer' na escola dentro das margens possíveis.

A trajetória autoral de Antonio Augusto Rodrigues no campo da educação começa de forma paralela à sua atuação como professor. Em 1859, Antonio Augusto já figurava como membro da Associação Literária Maranhense, ocupando o cargo de segundo secretário. Essa informação aparece em comunicado publicado no jornal *Publicador Maranhense* (1859), revelando seu precoce engajamento em círculos intelectuais da província e ampliando a compreensão sobre seu capital simbólico e cultural desde jovem. Ainda jovem, em 1864, publica sua primeira obra: *O Tutor*, uma comédia em um ato, voltada ao público juvenil. O livro ganhou espaço no jornal *O Paiz* (1864, p. 2), que o destacou como um “escrito mimoso e engraçado, um livro cheio de risos e fragrâncias”. O jornal elogiava a leveza literária do texto, mas também chamava atenção para “o lado moral da lição que dela colhe” (*O Paiz*, 1864, p. 2). Desde essa publicação, já se evidenciava uma marca que acompanharia toda a sua produção: o compromisso com a formação moral da juventude.

No ano seguinte, 1865, Antonio Augusto publica *Lições de Moral*, obra voltada ao ensino nas escolas de primeiras letras. O jornal *Publicador Maranhense* (1865, p. 2 da citação, grifo nosso), de 25 de agosto, anuncia a obra e a qualifica como um “livrinho tão resumido como útil, [sendo um] valioso serviço que o Sr. Rodrigues presta à instrução pública primária”. Trata-se de um material pedagógico com clara função formativa, coerente com o espírito da época e com o projeto de moralização da infância que perpassava as políticas de ensino do Império.

Logo após sua publicação, o presidente de província solicita ao bispo diocesano parecer sobre o conteúdo doutrinário do livro, como previa o regulamento de instrução pública de 1854.

A solicitação aparece na seção Parte Oficial do jornal *Publicador Maranhense* (1865), datado de 4 de setembro de 1865. Esse pedido visava garantir a ortodoxia do conteúdo religioso antes de sua adoção nas escolas, revelando a relação entre Estado e Igreja no processo de legitimação dos saberes escolarizados.

O processo de escolarização da religião revela uma negociação ambígua: embora o Estado submetesse os livros ao crivo da Igreja, tal submissão revela-se estratégica. Ao se apropriar da doutrina religiosa e incorporá-la como disciplina escolar, o Estado não apenas legitima seu projeto moralizador, mas também instrumentaliza a fé como ferramenta de ordenação social.

A disputa de poder é evidente. Embora o Estado Imperial tenha sua própria agenda e projeto civilizatório, ele utiliza as imposições da Igreja Católica, religião dominante, para seus próprios interesses. O presidente de província submete os livros escolares à Igreja para análise e aprovação do conteúdo doutrinário. Embora se submeta às estratégias da Igreja, ao transformar o ensino religioso em saber escolarizado, o Estado se apropria desse ensino para seus propósitos de dominação. Assim, na relação com a Igreja, o Estado utiliza táticas de apropriação da doutrina com fins moralizantes, impondo suas estratégias sobre a escola por meio de leis e regulamentos.

O livro foi posteriormente reeditado com o título *Lições de Moral e Religião*, e continuou a ser utilizado nas escolas maranhenses nas décadas seguintes. Sua estrutura simples, com conteúdos adaptados à compreensão infantil, e sua linguagem acessível, confirmam o esforço do autor em produzir obras pedagógicas que dialogassem com os desafios da sala de aula e com os objetivos do ensino moral e religioso na escola oitocentista. Como propõe Chartier (1994), os livros escolares devem ser compreendidos como objetos da cultura material que transportam práticas sociais, valores normativos e disputas simbólicas.

Os livros didáticos são tomados em seu papel de materializadores da cultura escolar. Os manuais registram o patrimônio cultural que identifica as histórias e elementos de determinadas comunidades. Eles têm servido para padronizar conteúdos e métodos de ensino, formalizar currículos, apontar normas de conduta desejadas e orientar os trabalhos dos docentes (Mello; Pezzato; Vosta, 2022).

Para Chartier (1994, p. 8), “as obras, os discursos, só existem quando se tornam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro” ou seja, não se trata apenas do conteúdo dos textos, mas de suas formas de produção, circulação e apropriação pelos leitores em contextos determinados uma vez que “compreender os princípios que governam a ordem do discurso” (Chartier, 1994, p. 8) pressupõe decifrar, com todo o rigor, aqueles outros que

fundamentam os processos de produção, de comunicação e de recepção dos livros (e de outros objetos que veiculem o escrito) (Chartier, 1994). A adequação de seus livros às exigências dos regulamentos de instrução pública e a preocupação com a simplificação da linguagem mostram como seu trabalho está orientado para as necessidades escolares com ênfase na instrução, na moralização e na formação de hábitos escolares. Nesse sentido, as obras de Antonio Augusto Rodrigues não apenas ensinam conteúdos, mas constroem e refletem práticas escolares, revelando a escola como espaço de disputa de representações e de construção de sentidos sociais.

Com essas primeiras publicações, Antonio Augusto ganha visibilidade como autor escolar e reforça seu lugar como intelectual engajado no projeto civilizatório do Império. Seu compromisso com a educação da infância, aliado à sua habilidade de transitar entre o discurso pedagógico e o religioso, posiciona-o como figura relevante na consolidação do Ensino Religioso como disciplina escolar. Rodrigues não só reproduzia os discursos do Estado ou da Igreja; mas também sabia se articular com essas instituições, garantindo prestígio e evidência dentro da cultura escolar oitocentista.

A década de 1870 marca a produção de sua principal obra didática: *Licções de História Santa*, publicada em 1874. A produção do livro coincide com a transferência do autor para a cidade de Tury-assú, onde assume, em 15 de janeiro, a cadeira pública de primeiras letras, conforme registrado no *Publicador Maranhense* (1874).

A capa da edição de 1882 do livro revela seu objetivo pedagógico: “resumidas e acomodadas à inteligência dos meninos, mandadas adotar pelo governo da província nas escolas de primeiras letras” (Rodrigues, 1882, capa). A linguagem revela a intenção de adaptar o conteúdo religioso à nova gramática escolar que se consolidava nos Oitocentos. O livro torna-se rapidamente uma referência entre os materiais escolares utilizados para a disciplina Ensino Religioso, em conformidade com os regulamentos educacionais e as expectativas tanto do Estado quanto da Igreja.

Ainda em Tury-assú, Antonio Augusto publica *Licções de Geographia* (Diário do Maranhão, 1876), consolidando-se como autor prolífico de livros escolares. Sua obra circula entre as escolas públicas e privadas e passa a integrar o rol dos livros aprovados pelas autoridades. Em 1878, a pedido, transfere-se para a cidade de Alcântara, onde leciona até sua aposentadoria em 1881. O *Relatório do presidente da província* (1878) e o *Publicador Maranhense* (1878) confirmam sua exoneração e reconhecimento como professor aposentado.

Após sua aposentadoria e o falecimento de seu pai em 1883, Antonio Augusto retorna a São Luís e reassume a direção da escola fundada por ele, agora denominada Externato Santa

Eulália, localizada na rua da Estrella, n. 55 (Diário do Maranhão, 1883). O anúncio da escola, publicado em jornais da época, revela a permanência da disciplina Ensino Religioso sob o nome *Licções de História Santa do Antigo Testamento, Moral e Religião*. Os livros adotados continuam sendo *Licções de História Santa* e *Lições de Moral e Religião*, ambos de sua autoria, sendo utilizado também o *Cathecismo de doutrina cristã*, de D. Manoel J. da Silveira.

O empenho em submeter sua obra à análise de inspetores, conselhos e figuras eclesiásticas e em divulgar pareceres em jornais demonstra o domínio que Antonio Augusto tinha sobre os dispositivos de legitimação escolar. Essa postura evidencia que sua produção está diretamente articulada com o campo educacional e não com a produção doutrinária. Por outro lado, a disputa de poder entre o Estado Imperial, a igreja Católica e a própria escola no processo de escolarização da disciplina Ensino Religioso no Maranhão parecem ainda mais evidentes por meio do processo de publicação do livro *Licções de História Santa*. A questão literária, segundo Bourdier (2004), é uma questão de poder entre publicar ou recusar a publicação. Assim, para ser um livro publicado, é preciso do apoio de um autor mais antigo ou de uma instituição que lhe dê suporte, por exemplo: um autor consagrado pode transferir credibilidade por meio de “comentário elogioso”. No processo de publicação e aceitação de um livro observam-se relações de força, estratégias e interesses.

Essa continuidade entre obra e prática escolar evidencia a coerência entre a produção intelectual do autor e a aplicação concreta no cotidiano das escolas oitocentistas. O autor, além de professor e diretor, coloca-se como estrategista no processo de institucionalização do Ensino Religioso, sabendo dialogar com os interesses do Estado, as exigências da Igreja e as dinâmicas da escola moderna. Suas obras não apenas ocupam o espaço escolar: elas contribuem para defini-lo.

A partir de 1883, com o falecimento de seu pai e a consolidação do Externato Santa Eulália em São Luís, Antonio Augusto passa a expandir sua atuação para além dos limites da educação primária. Em 1885, transfere-se novamente para a cidade de Alcântara, onde fixa residência definitiva. Lá continua a lecionar e, ao mesmo tempo, retoma com vigor sua inserção na vida pública. Em 1888, é aprovado como advogado e passa a exercer essa função, conforme registrado em diversos anúncios daquele ano. Sua atuação profissional se diversifica, sendo nomeado Delegado de Polícia e conselheiro da Intendência Municipal de Alcântara (Pacotilha, 1892).

O professor, agora também advogado e agente público, continua, contudo, seu compromisso com a educação. Em 1892, funda na cidade o Externato Santo Antonio. A nova instituição adota a matéria ‘Moral, Religião e princípios de História Sagrada’, demonstrando a

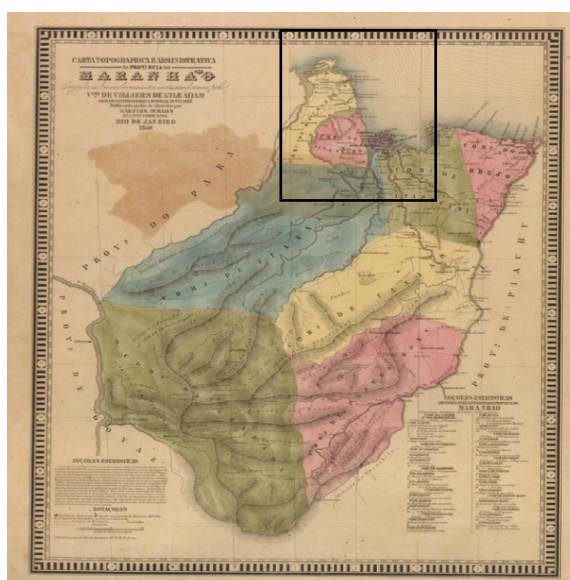
continuidade metodológica e filosófica de sua proposta pedagógica. Esse período final de sua vida também foi marcado por problemas de saúde recorrentes. Entre 1876 e 1880, e novamente em 1892, obteve diversas licenças com e sem vencimentos por motivo de enfermidade, como evidenciam os registros oficiais e as notas de imprensa. No mesmo ano da fundação do novo externato, Antonio Augusto Rodrigues faleceu, encerrando uma trajetória marcada por múltiplas contribuições à instrução e à vida pública do Maranhão (Pacotilha, 1892), lecionando em quatro cidades da província: São Luís, Arari, Tury-Assú e Alcântara, conforme mapa abaixo.

Figura 16 – Mapa das cidades que Antonio A. Rodrigues lecionou.



Fonte: elaboração própria (2026).

Figura 17 – Mapa da Província do Maranhão em 1850



Fonte: L'ile-Adam (1850)<sup>32</sup>.

Mesmo nos últimos anos de vida, ao fundar novas escolas e adaptar os nomes da disciplina às exigências e terminologias em vigor como ‘Moral, Religião e princípios de História Sagrada’, Antonio Augusto reafirma seu comprometimento com os objetivos escolares e com a função moralizadora da escola.

Seu falecimento gerou grande repercussão na imprensa da capital e de Alcântara. O jornal *Pacotilha* (1892, p. 2) prestou-lhe honras e reconhecimentos, qualificando-o como “educador da mocidade”, “homem ativo e dedicado à instrução da primeira idade” e “distinto entre os mais distintos educadores do Estado”. Seus livros foram descritos como “obras consagradas”. O partido conservador também prestou homenagem, mencionando sua trajetória política e o fato de ter sido agraciado com o título de Comendador da Ordem da Rosa, outorgado pelo Império (Pacotilha, 1892).

Na área jurídica, além da advocacia, deixou duas obras: *Guia Eleitoral* e *Guia Criminal*, ambas publicadas em 1891. São livros curtos e objetivos, escritos em linguagem clara, voltados para a compreensão das transformações legais em curso com o advento da República. Essa atuação evidencia a capacidade do autor de se adaptar a novos contextos, produzir obras úteis ao debate público e interagir com os grandes temas de seu tempo. Em termos editoriais, sua produção cobre os campos da literatura, do ensino primário, da moral e da religião, além da prática jurídica e política.

Ao longo de sua trajetória, Antonio Augusto nomeou a disciplina de diferentes formas, adaptando-se às exigências institucionais e às disputas de poder vigentes. Em 1860, em seu primeiro anúncio, chamou-a de ‘Moral, elementos de civilidade e doutrina’. Em 1865, passa a denominá-la ‘Moral e Religião’. Em 1883, no Externato Santa Eulália, adota ‘História Santa, Moral e Religião’. Finalmente, em 1892, no Externato Santo Antonio, denomina-a ‘Moral, Religião e princípios de História Sagrada’. Essa sequência revela como os nomes dados à disciplina acompanhavam os tensionamentos entre Igreja, Estado e Escola — a catequese católica, o ideário civilizatório estatal e a moral escolar. Cada nome reflete uma tática, uma resposta e uma afirmação simbólica frente aos poderes estabelecidos.

O processo de aprovação do livro *Licções de História Santa* também revela essas relações de força. Para ser adotado nas escolas públicas e particulares, o livro foi submetido a

---

<sup>32</sup> L'ILE-ADAM, J. D. V. D. **Carta topographica e administrativa da provincia do Maranhão**: erigida sobre os documentos mais modernos pelo Vcde. J. de Villiers de L'ile Adam. [S. l.]: Biblioteca Digital Luso-Brasileira (BDLB), 1850. 1 mapa, color. Disponível em: <https://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/44543>. Acesso em: 19 jan. 2026.

pareceres da Igreja, do Estado e da elite letrada. Entre os pareceristas, destacam-se o padre Raimundo Alves da Fonseca, o arcediago cônego Manoel Tavares da Silva, o inspetor da Instrução Pública do Maranhão Antonio dos Santos, e os membros da Congregação do Lyceu Maranhense: Antonio Janzen de Mattos Pereira, Tibério de Lemos e Raimundo Alves dos Santos.

A estratégia de Antonio Augusto incluiu o pedido direto de parecer ao padre Raimundo Fonseca, figura influente na imprensa religiosa maranhense, conhecido por criticar livros estrangeiros como *O mundo marcha*, de Eugène Pelletan, e defender obras “de molde mais doméstico e pátrio” (Fonseca, 1873, p. 5). Esse apoio garantiu ao livro um selo eclesiástico de legitimidade. Além disso, os pareceres foram publicados em destaque no jornal *Diário do Maranhão*, acompanhados de editorial elogioso, o que reforçava a aprovação pública e institucional da obra.

O livro também foi analisado e aprovado conforme os regulamentos legais, primeiro pelo inspetor e depois pelo Conselho de Instrução Pública, órgão colegiado instituído em 1874. Essas etapas demonstram como a publicação e adoção de livros escolares era um processo atravessado por relações de poder, estratégias de legitimação simbólica e negociações entre autores, instituições e autoridades.

A biografia de Antonio Augusto Rodrigues permite observar um intelectual da província que, sem abandonar suas raízes docentes, atravessa os espaços da cultura escolar, das instituições políticas e religiosas e da produção impressa com firmeza e intencionalidade. Um autor que leu seu tempo, escreveu para ele e buscou influenciar os rumos da formação escolar da infância oitocentista, especialmente por meio da disciplina Ensino Religioso.

O autor e suas obras revelam uma tática clara de apropriação da escola enquanto lugar de difusão de moral e doutrina. Ao nomear sua disciplina de ‘Moral, Religião e princípios de História Sagrada’ — e mais tarde ‘História Santa, Moral e Religião’ — Antonio Augusto dá pistas dos discursos em disputa. A Igreja, ao defender a catequese; o Estado, ao exigir civilidade e patriotismo; e a escola, como espaço de mediação e reinvenção desses discursos. Seus livros funcionam como artefatos da cultura escolar, adaptados para responder às exigências institucionais do Império.

Sua atuação evidencia como os professores-autores do período não apenas recebiam imposições do sistema, mas também participavam ativamente de sua construção. Eles se inseriam estrategicamente nas engrenagens da instrução pública, interferindo nos currículos, nas práticas pedagógicas e nos conteúdos escolares. Antonio Augusto, ao publicar, circular,

defender e utilizar seus próprios livros, transforma-se em sujeito da escolarização, e não mero executor de um modelo externo.

Essa leitura da biografia como chave interpretativa amplia o entendimento sobre o Ensino Religioso no Oitocentos. O livro *Licções de História Santa* torna-se um símbolo das disputas entre o saber sagrado e o escolarizado, entre a autoridade e a tática, entre moralização do cidadão, do fiel e do aluno. Sua trajetória permite vislumbrar o livro de Ensino Religioso como arena de conflitos e acomodações entre Estado, Igreja e escola — conflitos esses marcados nas entrelinhas das regulamentações, nos pareceres, nos anúncios de jornal e na própria materialidade dos livros.

Em suma, a vida e a obra de Antonio Augusto Rodrigues iluminam os caminhos da escolarização da infância no Maranhão imperial. Suas estratégias de autoria, suas escolhas terminológicas e seu engajamento institucional revelam um projeto de educação ancorado na moral, na fé e na ordem. Seu legado está inscrito não apenas nas páginas de seus livros, mas também nas práticas pedagógicas e nos discursos que ajudou a consolidar. Com ele, aprendemos que a escola é também um campo de disputa e que os professores, mesmo dentro de estruturas de poder, encontram modos próprios de atuar, influenciar e transformar.

Portanto, o legado de Antonio Augusto Rodrigues não reside apenas na quantidade de obras ou na longevidade de sua carreira. Está sobretudo na forma como compreendeu a escola como espaço de disputa simbólica e como soube agir politicamente para ocupar esse espaço com sua voz autoral, ou seja, como sujeito autorizado pelo estado para disseminar representações. Seu percurso evidencia as táticas usadas pelos professores-escritores dos Oitocentos para inserir-se nos projetos maiores do Império, ora colaborando com eles, ora ressignificando-os com base nos interesses de sala de aula e nos valores próprios de sua formação e convicções religiosas.

A trajetória de Antonio Augusto Rodrigues evidencia como um professor e autor da província soube se posicionar nas encruzilhadas entre religião, moralidade e política educacional durante o século XIX. Seu percurso demonstra que, mais do que um mero executor das políticas educacionais imperiais, foi um agente ativo na construção de práticas pedagógicas e de saberes escolares.

Sua atuação como autor de livros didáticos, gestor escolar, despachante e figura pública revela uma compreensão estratégica do funcionamento do campo educacional. Utilizou as brechas oferecidas pela legislação, os espaços da imprensa, as alianças com a Igreja e a legitimidade conferida pelos pareceres para consolidar sua obra como referência para o Ensino Religioso no Maranhão.

Através da análise de suas publicações, nomes dados à disciplina, práticas pedagógicas e inserção política, torna-se evidente sua participação na consolidação da forma escolar oitocentista, ancorada na moralização da infância e na construção de uma ordem civilizada. A biografia de Rodrigues, portanto, não apenas recupera a história de um sujeito singular, mas também ilumina os processos mais amplos de escolarização, apropriação cultural e disputas simbólicas no contexto do Império.

Além disso, esta biografia permite compreender como o livro *Licções de História Santa*, ao ser escrito por um professor, representa uma estratégia própria da escola para apropriar-se dos conteúdos religiosos, adaptando-os aos seus objetivos de disciplinamento, moralização e organização do saber, segundo a gramática escolar do século XIX. A análise empírica dos dados biográficos permite afirmar que o fato de o livro ter sido produzido por um professor, e não pelo clero, sustenta a tese de que havia uma estratégia pedagógica de apropriação do saber religioso por parte da escola. Seu legado permanece como fonte valiosa para se compreender o entrelaçamento entre autoria, poder e cultura escolar em um momento crucial da história da educação brasileira.

#### 4.3 Estruturas-formais do livro *Licções de História Santa*

Baseados nos pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural, trazemos para a discussão o livro *Licções de História Santa* de Antonio Augusto Rodrigues (1882), analisando-o como objeto e fonte, cujo autor foi professor com fortes relações com o Estado e com a escola, participando ativamente da inserção do ensino religioso entre os saberes escolarizados. Essa questão torna-se necessária, porque precisamos discutir o livro escolar como expressão do discurso autorizado de um determinado grupo, em um determinado tempo e espaço, sob “‘intensa vigilância’ do Governo Provincial e da Igreja Católica” (Santos, 2022, p. 11) e o faremos para analisar o processo de apropriação, de instrumentalização e de organização da matéria ‘Ensino Religioso’. Para isso, analisamos o livro adotado segundo os regulamentos e leis<sup>33</sup>, para interrogarmos a intencionalidade do Império em função de seu ideário civilizatório (Faria Filho, 2007) e o da escola. Outras fontes utilizadas para iluminar a análise do livro serão os textos da imprensa local.

---

<sup>33</sup> Lei Geral da Educação de 15 de outubro (1827); Constituição do Império (1824); Reforma Couto Ferraz- Decreto nº 1131-A (1854); Regulamento da Instrução Pública do Maranhão (1854; 1874); Decreto de 1º de Janeiro (1837); Portaria nº 317 (1855).

Segundo Chartier (1994, p. 8), “o livro sempre visou instaurar uma ordem [...] desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu sua publicação”. Sabendo que esses “não tinham a onipotência de anular a liberdade dos leitores” (Chartier, 1994, p. 8), esta pesquisa busca não só as estratégias de imposição encontradas no livro, mas também as diferentes práticas desses objetos, observando nisso as disputas de poder e as lutas de representação, para compreender as formações ou configurações sociais, as mudanças nas estruturas psíquicas dos indivíduos e as armaduras conceituais vigentes em uma época, nas suas variações históricas, sendo construídas pelo equilíbrio de tensões em uma rede de interdependência. Esses interesses podem ser os do autor, professor e sua carreira, de um projeto do Estado, dos objetivos da igreja, ou mesmo das diversas apropriações que foram feitas do livro na escola. “As obras, os discursos só existem quando se tornam realidades físicas; assim, compreender os princípios que governam a ‘ordem do discurso’ pressupõe decifrar, com todo o rigor, aqueles que fundamentam os processos de produção, de comunicação e de recepção dos livros” (Chartier, 1994, p. 8).

*Lições de História Santa*, de Antônio Augusto Rodrigues, publicado em 1874, exemplifica a integração do ensino religioso com as diretrizes políticas e morais da época, no Maranhão. Este livro didático não apenas facilitava a disseminação dos valores morais e doutrinários desejados pelo Estado e pela Igreja Católica, mas também refletia os esforços conjuntos destas entidades para modelar a sociedade brasileira do século XIX. Conforme Chartier (1994, p. 9), o livro é um recurso precioso para pensar “a construção de um vínculo social, a subjetividade individual e a relação com o sagrado”. Nesse contexto, destaca-se um marco importante: é um livro de ensino religioso escrito por um autor maranhense, adotado nas escolas primárias do Maranhão do século XIX. Esse autor, professor em diversas instituições de ensino público e privado da província, oferece uma perspectiva para examinar as complexas relações entre o Estado, a Igreja Católica e a instituição educacional, refletindo os esforços para catequizar, moralizar e disciplinar a sociedade por meio da instrução.

Pesquisar o livro escolar como um artefato da cultura material nos permite adentrar nos espaços escolares e observar suas representações, práticas, intencionalidades e disputas de poder. Dessa forma, o livro é visto como um objeto essencial para a efetivação do ensino (Souza, 2007) e é um exemplar deste “conjunto de objetos utilizados no cotidiano, nos diversos espaços como salas de aula, laboratórios, bibliotecas e outros, que contribuem para o processo de ensino e de aprendizagem, bem como na administração dessas instituições” (Castro; Castellanos, 2013, p. 179).

Segundo Vinão Frago (1995), o conceito de cultura material escolar está ligado à necessidade de observar os diversos sentidos que um mesmo objeto pode ter em uma mesma

sociedade. Esta abordagem busca compreender as relações que fizeram parte das diversas manifestações estabelecidas no ambiente escolar, tais como modos de agir, pensar e falar. Assim, os objetos estão sujeitos a diversas apropriações, diferentes daquelas inicialmente propostas por seus idealizadores.

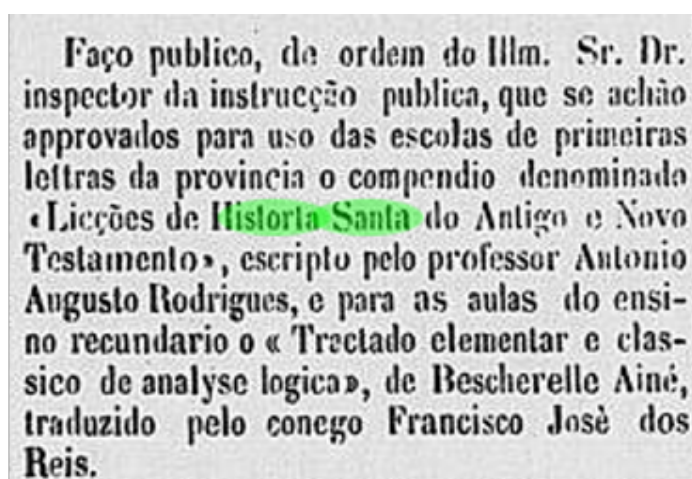
Estudar o livro *Lições de História Santa* sob essa perspectiva nos permite entender essa complexa rede de apropriações e as relações sociais inseridas em seu tempo histórico. Este objeto, ainda que compartilhado pelo mesmo sistema educacional, pode ser estudado segundo as diferentes representações, práticas e apropriações que os diversos sujeitos ou grupos sociais fizeram dele, uma vez que o Brasil do século XIX, especialmente após a independência, enfrentou o desafio de formar uma identidade nacional coesa, onde a educação emergiu como um campo estratégico. Faria Filho (2007) destaca que o ensino, particularmente o religioso, era visto como uma ferramenta para inculcar os valores necessários à construção do Estado-nação. Rodrigues (1872), ao moldar seu livro de acordo com as expectativas da Igreja Católica e dos padrões educacionais da época, é exemplo dessa estratégia. A escolha do conteúdo e a maneira como foi apresentado visavam fortalecer a moralidade, por meio da doutrina religiosa entre os jovens estudantes, conforme alinhado com os ideais da elite governante e eclesiástica.

A análise dos livros escolares como artefatos culturais e sociais demanda uma compreensão das complexas redes de relações e poderes que moldam a sociedade. Elias (2001), elucida a interdependência entre indivíduos como uma rede de conexões que tanto colabora quanto conflita, sendo fundamental para a sustentação da ordem social. Este conceito é ampliado por Bourdieu (2003b), que introduz a noção de “campo” como um espaço estruturado de posições sociais, definidas mais por funções sociais do que por atributos individuais, em que as relações são permeadas por contínuas disputas de poder. Além disso, De Certeau (2014) enfatiza a dinâmica das lutas diretas entre diferentes forças sociais, destacando a sociedade como um espaço onde estratégias de dominação confrontam-se com táticas de resistência. Chartier (1991) complementa essa visão ao analisar como as identidades sociais são formadas por um processo de negociação. Assim, ao considerar o livro escolar como um produto dessa dinâmica, é essencial reconhecer como ele emerge e é moldado dentro dessas estruturas de poder e interação social. A metodologia de análise desses artefatos, portanto, deve refletir uma consciência dessas forças complexas, interpretando os livros didáticos não apenas como meios de educação, mas como manifestações concretas das práticas e representações sociais vigentes.

Rodrigues (1874) utilizou diversas táticas para a publicação e divulgação de seu livro. A primeira delas, em março de 1874 - documentada nas páginas do *Publicador Maranhense* (1874, p. 1), na ‘Seção oficial: governo da província’ - foi a divulgação de decisões

administrativas, incluindo a solicitação ao inspetor da instrução pública, Antonio dos Santos Jacinto, para que o livro *Lições de História Santa* fosse examinado e recebesse parecer favorável a sua adoção nas escolas de instrução pública. Em abril, conforme recortes de jornais abaixo, o inspetor, de ordem do Presidente da Província, José Francisco de Viveiros, autorizou sua adoção para as escolas de primeiras letras, sendo essa divulgada, em outubro, assim como o pedido de prêmio oferecido pelo Estado para sua publicação (Publicador Maranhense, 1874, p. 3).

Figura 18 – Recortes de jornais com divulgações do livro.



Fonte: BN Digital (2026)<sup>34</sup>

Figura 19 - Anúncio do Livro Lições de História Santa no *Diário do Maranhão*



Fonte: BN Digital (2026)<sup>35</sup>

<sup>34</sup> BN DIGITAL. **Publicador Maranhense**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1874.

<sup>35</sup> BN DIGITAL. **Diário do Maranhão**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1874.

Assim, ao longo de três meses, de outubro a dezembro, o livro foi anunciado com a frase “aprovado pela instrução pública e congregação dos lentes do Liceu” (Diário do Maranhão, 1874, p. 1) – como visto no recorte acima - e ainda recebeu um destaque de meia página no *Diário do Maranhão*, com a publicação de uma recomendação do editorial, chamando-o de “um bom livro” (Diário do Maranhão, 1874, p. 1) e de todos os pareceres e recomendações que fizeram parte do processo de autorização para adoção na Província. Na imagem a seguir é possível observar a extensão do destaque dado a *Licções de História Santa* no Jornal.

Figura 20 – Destaque dado ao livro no jornal Diário do Maranhão em seu lançamento



Fonte: BN Digital (2026).

Esta série de pedidos e divulgações não era apenas uma formalidade administrativa; refletia uma tática por parte de Rodrigues para garantir que seu livro não apenas alcançasse um status oficial de aprovação, mas também ganhasse visibilidade pública. Ao fazer com que o processo de avaliação e aprovação do livro fosse publicado na primeira página dos jornais, Rodrigues assegurava visibilidade à publicação para garantir sua aceitação pelos círculos educacionais e pela sociedade em geral. A adoção de *Licções de História Santa* nas escolas e sua ampla discussão na imprensa reforçam seu papel significativo no panorama educacional do Maranhão Império.

É importante registrar que Rodrigues também teve uma carreira ativa na política (Pacotilha, 1881, p. 3) e no serviço público, envolvendo-se em atividades políticas e jurídicas e contribuindo para a administração local como delegado de polícia (Pacotilha, 1892, p. 3), advogado (Pacotilha, 1888, p. 3) e membro de sociedades literárias, como a renomada Imperial

Sociedade Atheneu Maranhense (Diário do Maranhão, 1876, p. 3). Antônio Augusto Rodrigues foi, portanto, uma figura multifacetada cujo impacto na educação do Maranhão transcendeu o ambiente escolar. Ele utilizou sua posição para influenciar não apenas a educação, mas também a cultura e a política do Maranhão do século XIX, sobretudo por meio de seus livros.

Outra tática de Rodrigues (1872) está no registro de autorização do livro pelo presidente da província na capa do livro, assim se distinguindo de outros livros do mesmo gênero, como forme imagem a seguir.

Figura 21 - Destaque da autorização provincial na capa do livro



Fonte: arquivo pessoal do autor (2026).

De maneira tática, Rodrigues (1874) ainda busca credibilidade para sua obra por meio de recomendações de autoridades governamentais, eclesiásticas e literárias de seu tempo. Segundo Bourdier (2004), publicar é uma questão de poder, pois, para um livro ser publicado, é necessário apoio de um autor mais antigo, consagrado, ou de uma instituição que lhe dê suporte à credibilidade por meio de “comentário elogioso”. Essas táticas se manifestam no livro *Licções de História Santa*, em que estão registrados os endossos que compuseram o processo de validação, autorização e adoção. Entre eles, encontram-se os do representante da Igreja Católica, o Padre Raimundo Alves da Fonseca e o do Arcediago Conego Manoel Tavares da Silva. Cesar Augusto Marques, intelectual maranhense. O parecer do Estado é dado pelo Inspetor da instrução pública do Maranhão, Antonio dos Santos, e pela Congregação do Lyceo:

Antonio Janzen de Mattos Pereira, Tiberio de Lemos e Raimundo Alves do Santos. O livro escolar para ser adotado na instrução pública e privada submetia-se a uma avaliação que seguia especialmente o critério de moralidade e civilidade. Desse modo, ele era avaliado por meio de um processo normalizado através de regulamentos legais pré-estabelecidos<sup>36</sup>. Todos esses pareceres foram publicados nos jornais e compuseram os pré-textuais do livro.

O parecer da Congregação dos Lentes do Liceu destaca o relevante serviço à Instrução Pública na província<sup>37</sup>, preenchendo a falta de um livro de matéria religiosa, escrito em língua portuguesa, ao alcance da inteligência dos meninos<sup>38</sup>. Cumprindo critério legal de ser aprovado pelo bispo diocesano, teve parecer do Arcediago - o vigário geral encarregado pelo Bispo da administração de parte da diocese – cujo parecer cumprimenta o autor “pela feliz clareza concisa mestria e fidelidade com que soube apanhar aos factos, [superando] magnificamente as dificuldades onde muitos têm naufragado” (Rodrigues, 1882, p. 11). Antonio Rodrigues, indo além da legislação, pede um parecer sobre o livro ao padre Raimundo Alves da Fonseca, diretor do Colégio da Imaculada Conceição, porque obter uma crítica positiva desse padre era fundamental para o sucesso da publicação, já que era um crítico que havia se posicionado publicamente contra diversos livros que circulavam no Maranhão, entre eles, *O mundo marcha: cartas a Lamartine*, de Eugène Pelletan (1867)<sup>39</sup>, no jornal *A Fé* (1867), no artigo ‘O mundo marcha: refutação à E. Pelletan’. Em outra publicação, no jornal *Selecta Nacional*, o padre ainda orienta que os fiéis se afastassem dos livros religiosos escritos por estrangeiros, em suas palavras: “Entendemos que já é tempo de ir abrindo mão desses compêndios transmarinos e iniciando a nascente geração em molde mais doméstico e pátrio” (Rodrigues, 1882, p. 5). O padre ainda teve outras disputas contra escritores no Maranhão, entre elas, um debate nos jornais com o jovem Aluizio Azevedo entre 1880 e 1881 (Carvalho, 2021). Outro parecer

---

<sup>36</sup> Em 1838, com a criação do Liceu Maranhense, seu diretor torna-se o responsável por “inspecionar, dirigir e fiscalizar as escolas” (Castellanos, 2017, p. 215). Um dos principais objetivos visava buscar uma uniformização do ensino na província. Para tal, entre as finalidades do Liceu, uma estava em controlar a aprovação e adoção de livros escolares para uso nas primeiras letras (Castellanos, 2017). Em 1841, foi criada a Inspetoria Geral da Instrução Pública, mas implantada só em 1843, cuja função era a regulação das atividades pedagógicas na província. Entre suas atribuições, a principal era a escolha dos livros que seriam adotados nas escolas públicas e particulares. Anteriormente, os livros eram adotados a critério dos próprios professores, ficando a decisão da adoção com o inspetor de ensino público e o aval do presidente de província.

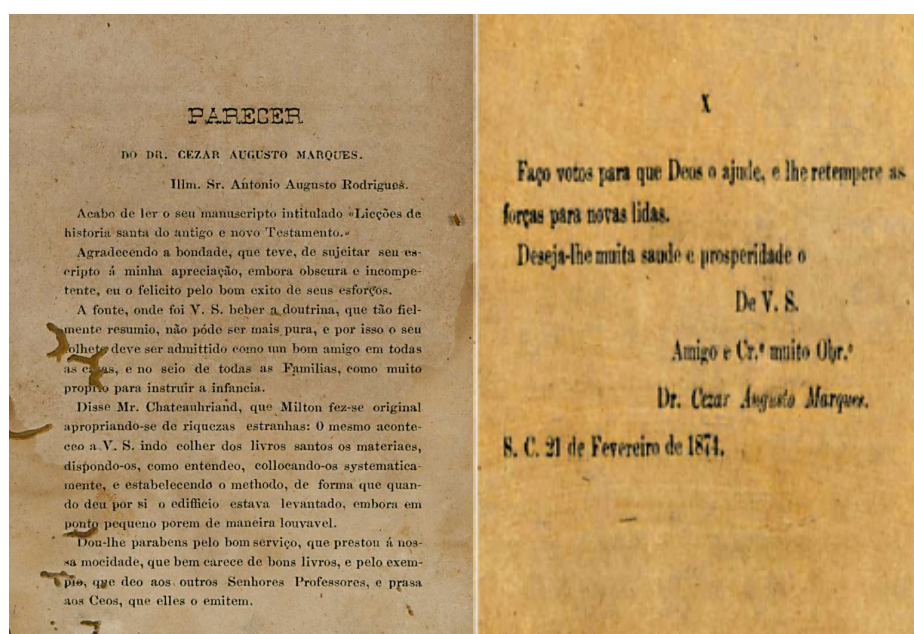
<sup>37</sup> Foram editados regulamentos para instrução pública em 1844, 1854, 1874 e 1877. No regulamento de 1854, a função de autorizar os livros era do inspetor de instrução pública, auxiliado pelo delegado literário. Quando se tratasse de livro para uso na ‘matéria do ensino religioso’, a adoção é vinculada à “aprovação do bispo diocesano” (Castro, 2009, p. 385).

<sup>38</sup> No regulamento de 1874 a função da escolha dos livros passa a ser do Conselho de Instrução Pública, formado pelos professores do Liceu cujo presidente seria o seu diretor. O Conselho deveria emitir parecer sobre os livros a serem adotados na instrução pública (Castro, 2009). A decisão deixa de ser individual para ser, agora, responsabilidade de um colegiado.

<sup>39</sup> Obra traduzida no Maranhão pelo professor Sebastião Pedro Nolasco.

importante, conforme a figura a seguir, é a recomendação de um grande intelectual, Cesar Augusto Marques, ocupante da cadeira número 35 da Academia Maranhense de Letras e da cadeira número 7 da Academia Caxiense de Letras, tendo sua obra mais famosa o Dicionário histórico-geográfico da província do Maranhão (1870), que diz no parecer: “Dou-lhe parabéns pelo bom serviço que prestou a nossa mocidade, que bem carece de bons livros e pelo exemplo que deu aos outros Senhores Professores, e prasa aos Ceos, que eles o emitem” (Rodrigues, 1882, p. 9).

Figura 22 - Parecer de Cesar Augusto Marques



Fonte: Rodrigues (1874).

Ainda, a habilidade de lidar com as autoridades em suas relações de poder se faz visível na tática de intitular seus livros, ajustando-os ao nome da matéria. Por exemplo, seu primeiro livro de ensino religioso foi intitulado *Licções de moral e religião* (1865) para a matéria a ‘Instrução moral e religiosa no regulamento de Instrução Pública de 1854’ e *Licções de História Santa* (1874), para a matéria ‘Catecismo e noções de história sagrada’, no regulamento de 1874 (Castro, 2009). Táticas de apropriação bem definidas na busca de pareceres tanto da área eclesiástica quanto da literária. Assim, ele coroa sua tática de inclusão de seu livro na escola ao publicar no jornal *Diário do Maranhão* (1874, p. 1) todos os pareceres constantes nos pré-textuais introduzidos por um editorial do jornal que enaltece a obra.

A disputa de poder, no entanto, se faz clara. Apesar de o Estado Imperial ter sua agenda e seu ideário, e seu projeto civilizatório, ele usa as imposições da Igreja Católica, religião

dominante, para si. O presidente de província submete os livros de sua escola primária à Igreja, para análise e aprovação do conteúdo doutrinário. Ele acata as estratégias de imposição da Igreja, mas, ao transformar o ensino de religião em saber escolarizado, para uso na forma escolar, o Estado vai se apropriando do ensino de religião para uso de seus propósitos e interesses de dominação do estado. Assim, na relação com a estratégia de imposição da Igreja, o Estado usa táticas de apropriação da doutrina com fins moralizantes, para cumprir mais uma estratégia de imposição sobre a escola, por meio das leis e regulamentos.

O professor Antonio Augusto Rodrigues, em seu livro, usa a tática de escrever sobre doutrina da Igreja Católica, pois a própria constituição de 1824, postula, em artigo 5º, que “a Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império (e) todas as outras religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior de Templo” (Saviani, 2021, p. 124).

A constituição, no entanto, ao se referir a ensino religioso nas escolas já marca o tom moralizante. Na Lei de 15 de outubro de 1827, lei que criou as Escolas de Primeiras Letras, ao legislar sobre o Ensino Religioso, refere-se ao ensino dos princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionadas à compreensão dos meninos (Tambara; Arriata, 2005). No entanto, já na reforma promovida pela lei da escola de primeiras letras, é preconizado o uso do Método de Lancaster. O Pastor Anglicano Andrew Bell e Joseph Lancaster desenvolveram dito método pelo qual os próprios alunos serviam de monitores para outros alunos. Método que estabelece, por meio de regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição dos alunos sentados em bancos dispostos em um salão bem amplo. Este método de ensino preconizava um disciplinamento, uma educação para além da necessidade única de instrução, o qual nasce em um ambiente religioso que acrescenta, na busca de eficiência, um aspecto disciplinador, punitivo e moralizante para o bom funcionamento da escola (Saviani, 2021). É nesse ambiente que o professor Rodrigues vai desenvolvendo a disciplina Moral e Religião, e escreve um livro para cumprir esses diversos propósitos.

É esse caminho filosófico e metodológico que o leva ao livro *Lições de História Santa*, um livro de Ensino Religioso que busca atender aos interesses do Estado, sua relação com a Igreja e a necessidade de moralização e disciplina na escola. O título completo do livro segue a mesma influência como pode ser visto pelo texto presente na capa: *Licções de História Santa no Antigo e Novo Testamento resumidas e acomodadas à inteligência dos meninos*. Comparando-o com o texto da lei de 1827, princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionadas à compreensão dos meninos (Tambara; Arriata,

2005), é possível este ter servido de inspiração, propósito e objetivo pela própria similaridade dos textos.

Como estratégia para garantir que *Lições de História Santa* alcançasse uma ampla distribuição, foi escolhida a Tipografia Comercial de Antônio Pereira Ramos d’Almeida, uma vez que era reconhecida pela sua excelência e alta qualidade. Esta fazia o uso do prelo mecânico na busca de impressões de melhor qualidade de seus livros (Costa, 2013) além de ter sido considerada pelo *Almanak do Povo* (1868, p. 245) como a que “emprega o melhor e mais completo material, porque dispõe o seu proprietário de muito maior fundo de capital que os outros”. Esta funcionou por 22 anos, entre 1860 e 1882, ano da última edição encontrada por esta pesquisa, sabido que entre os anos de 1848 e 1882 houve 19 tipografias em funcionamento na província e muitas por poucos anos (Costa, 2013). A escolha da tipografia assegurava a acessibilidade do livro nas escolas primárias e sua aceitação entre as autoridades responsáveis pela educação e cultura. O processo de revisão e aprovação que o livro sofreu, documentado amplamente na imprensa da época, sublinha o controle exercido pelo governo e pela igreja sobre os materiais didáticos, garantindo que esses estivessem em conformidade com os objetivos ideológicos e educacionais preestabelecidos.

A primeira edição tem notória divulgação na imprensa, tendo anúncios nos jornais *Diário do Maranhão* e *Publicador Maranhense*, não somente em forma de anúncio do Sr. Antonio Pereira Ramos d’Almeida como tendo publicado nos jornais todo o processo de aprovação do livro junto à inspetoria da Instrução pública, como parecer do presidente de província do Maranhão, José Francisco de Viveiros (*Diário do Maranhão*, 1874; *Publicador Maranhense*, 1874, p. 3) na segunda página do jornal e um noticiário de primeira página publicando todas os pareceres e recomendações do processo de autorização (*Diário do Maranhão*, 1874). Como apresentam Bourdieu e Chartier (1996, p. 243, grifo nosso), uma vez que “é um poder, o poder sobre o livro é evidentemente um poder [e em consequência] o poder sobre o livro é o poder sobre o poder que o livro exerce”. A obra não apenas servia como recurso didático, mas também como instrumento de controle social, ajudando a moldar as percepções e comportamentos das futuras gerações, conforme os interesses do Estado e da Igreja (Santos, 2022).

Quanto à fórmula editorial de *Licções de História Santa*, passamos a analisá-lo como objeto “cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis” (Chartier, 1994, p. 8). Para Chartier (1994), os textos dependem de suas realidades físicas para a construção de seus sentidos, ou seja, a forma do livro produz efeitos sobre a maneira como são

apropriados pelo leitor e a mudança de dispositivo produz profundas modificações na sua recepção. A essas marcas visíveis que caracterizam a materialidade, ele denomina fórmula editorial. Mortatti (2021), por sua vez, chama de aspectos estruturais-formais. Nesse sentido, nos interrogamos sobre a forma do dispositivo: como o livro foi elaborado e editado? Qual a linguagem do texto? Como o texto está organizado nas páginas e como essas diferentes formas levaram a diferentes usos?

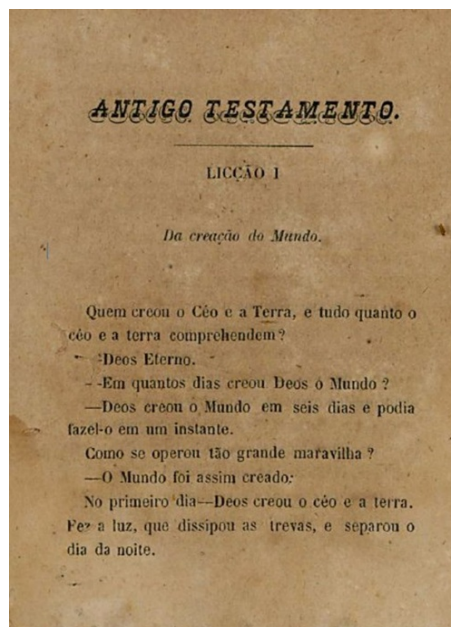
Neste livro escolar, os textos sagrados da Bíblia são adequados em seu conteúdo e forma para um novo dispositivo de ensino na escola, provocando modificações, por um lado, no modo de dividir o texto, na linguagem, na extensão das histórias, na disposição das páginas, na apresentação tipográfica; por outro lado, produzindo novas práticas e novos usos. Neste caso, a Bíblia Sagrada é estudada por meio do dispositivo *Lições de História Santa*, livro escolar que apresenta a história da humanidade conforme descrito pela Bíblia para o ensino das crianças na instrução primária. Com a transformação dessas histórias em livro escolar, os editores, por meio da própria estrutura do livro, propõem um novo modo de leitura para uma nova clientela (Chartier, 1994).

Estas características ficam explícitas na apresentação do dispositivo, que é um livro escolar, com a Bíblia Sagrada adaptada às crianças e aprovado na província. Conforme observamos na Figura 2, encontramos o título - *Lições de História Santa* - seguido do conteúdo do livro - “do Antigo e Novo Testamento” -, ou seja, todo o Cânon da Bíblia Católica. Isso é complementado pelas frases - “resumidas e adaptadas à compreensão das crianças” - indicando o estilo literário do texto, a concepção pedagógica do autor e o público alvo. Ainda, a descrição “mandadas adotar pelo governo da província nas escolas primárias”, ou seja, um livro devidamente autorizado pelo presidente da província, e pelo bipo diocesano, segundo o processo legal que está registrado nos pré-textuais do próprio livro. A capa apresenta, então, uma proposta de adaptação e simplificação da Bíblia, destinada à competência de uma nova comunidade leitora. Conforme Chartier (1994, p. 20), “as próprias estruturas do livro são dirigidas pelo modo de leitura que os editores pensam ser os da clientela almejada”.

Observando que a mudança de dispositivo de livro sagrado para livro escolar, ao mudar as finalidades, altera a escrita, seu estilo, porque há um deslocamento da clientela. Neste caso, passa a um texto para ser lido na escola, não na igreja. A exemplo, nos livros de história sagrada, há características bem delineadas na organização das falas. Há um leitor real marcado no texto, o aluno, aos moldes de um discurso direto de perguntas e respostas tal como se organizam as narrativas para crianças, simplificadas e direcionadas para serem prontamente entendidas e apropriadas com objetivos claros, organização cronológica, a partir de um conjunto de

narrativas bíblicas do Antigo e do Novo Testamento organizadas de forma pedagógica “para fins de exortação moral”.

Figura 23 – Forma editorial do livro *Licções de História Santa*



Fonte: arquivo pessoal do autor (2026)

A apresentação histórica da Bíblia Sagrada servia de catequese, sendo uma maneira mais “agradável para aprender a moral cristã” (Bittencourt, 1993, p. 200). Com o objetivo de aperfeiçoamento moral, a história sagrada selecionava das escrituras acontecimentos políticos e militares, valorizando atos heroicos e virtudes morais (Bittencourt, 1993). A exemplo, na lição III do livro *Licções de História Santa*, capítulo denominado ‘Do pecado e queda do primeiro homem. Seu castigo’, assim está escrito:

- Que castigo receberão elles por efeito de sua desobediência?
- Adão e Eva, por efeito de sua desobediência foram expulsos do paraíso e sobre eles [...] fez cair a seguinte sentença. [...] a mulher, condenou-a e ao homem, condenou-o.
- Foram estes os unicos castigos que soffreram?
- Não (Rodrigues, 1882, p. 7-8).

Na lição IV – ‘Adão e Eva, depois do peccado. Seus filhos’:

- Os homens esquecerão-se do seu Creador e tornaram-se maus e perversos. - Como punio Deos tanta maldade?
- Deos castigou a perversão dos homens mandando o diluvio universal (Rodrigues, 1882, p. 14).

Em oposição, um homem é preservado: Noé, um herói. Em destaque no livro como homem justo e temente a Deus.

Ainda na lição VI, os seres humanos são “amaldiçoados” (Rodrigues, 1882, p. 17) por causa da embriaguez e da desunião. Por fim, além de outros exemplos, a lição VII inicia-se com a seguinte pergunta:

- Os homens conservarão por muito tempo o conhecimento de Deus?
- Infelizmente não. [...] os homens tornarão-se maus e perversos. Esquecerão-se de Deus.
- Que castigo sofrerão os homens por estes novos erros? (Rodrigues, 1882, p. 20).

Até aqui fica perceptível a organização das ideias em torno das questões morais e disciplinares, associando reiteradamente erro a castigo.

Quando os textos do Antigo e do Novo Testamento integram o novo dispositivo, muda-se a forma e como consequência, um novo público e uma nova leitura, visto que “as formas se modelam graças às expectativas e competências atribuídas ao público por elas visado” (Chartier, 1994, p. 21), produzindo um nicho social de recepção. “Todo esse trabalho de adaptação que diminui, simplifica recorta e ilustra os textos é dirigido pelo novo modo de leitura proposto para o novo leitor” (Chartier, 1994, p. 20). Como já ocorria na Europa, instaura-se uma nova fórmula editorial cujas marcas visíveis eram títulos antecipados ou resumos sintéticos ou recapitulativos que funcionavam como protocolos de leitura, uma leitura agradável, em sequências breves e fechadas, separadas umas das outras, pela recorrência de formas codificadas, repetição de temas semelhantes, reemprego das mesmas imagens, pelas quais “o conhecimento do texto já visto é utilizado para compreensão de novas leituras” (Chartier, 1994, p. 21).

Tal fórmula editorial se aplica ao livro, como vemos no excerto anterior retirado das lições de III a VI do livro escolar em pauta: um título antecipado (‘Do pecado e queda do primeiro homem. Seu castigo’), conduzindo o modo de leitura do texto, cuja ideia de castigo é recorrente. Tal ênfase é facilmente percebida por uma criança, pois as histórias bíblicas foram encurtadas e simplificadas, em uma leitura agradável e facilitada por sequências breves em forma de diálogo, com enunciados separados por travessões, além de perguntas e respostas incisivas sobre o problema do pecado e do castigo, numa relação de causa e efeito criada pelo próprio Deus. Importante perceber que esse discurso está em voga em um período quando a prática dos castigos estava presente nas escolas e “eram elementos centrais na ação pedagógica dos docentes, sejam eles físicos ou morais, como forma de inculcar valores e princípios nos alunos.” (Castanha, 2009, p. 246). O livro *Licções de História Santa* endossa o princípio do

castigo, “servindo de instrumento para a produção de armaduras conceituais e estruturas psíquicas nos professores, nos pais e nos alunos, necessárias à pedagogia da moralidade por seu papel pedagógico, aculturador, disciplinador, atribuído aos textos para numerosos leitores” (Chartier, 1994, p. 25). Para De Certeau (2014, p. 204), a construção de um texto “fragmentos ou materiais linguísticos são tratados (usinados, poder-se-ia dizer) neste espaço, segundo métodos explicitáveis e de modo a produzir uma ordem”. Por sua vez, Chartier (1994), considera que, por meio deles, tanto os editores quanto as autoridades que os prescrevem pensam estarem regulando as condutas e os têm como uma maneira de modelar os espíritos. Era comum os livros que objetivavam levar indivíduos a incorporarem regras de comportamento e decência cristã.

Quanto à adaptação das histórias bíblicas, apresenta-as de maneira condensada e com uma linguagem especialmente moldada para o público infantil, com perguntas e respostas sob o termo lições, próprio do panorama escolar, escritas com fonte 14, aproximadamente, em títulos que facilitam a compreensão “dos meninos”. Essa escolha sugere uma abordagem pedagógica tradicional, com saberes simplificados, uma concepção em que o saber escolar é apenas uma vulgarização do conhecimento científico (Chervel, 1990). Um livro que resume em 140 páginas as narrativas contidas nos setenta e três livros do cânon bíblico católico.

Ao contextualizarmos essa formulação com o texto normativo de 1827, que preconiza “princípios de moral cristã e doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionadas à compreensão dos meninos” (Castanha, 2013, p. 69), surge a possibilidade de o livro ter sido concebido com inspiração, propósito e objetivo alinhados, dada a notável similaridade entre esses textos. Este paralelo sugere uma influência direta da legislação e metodologia educacional da época na configuração do conteúdo e da linguagem adotada no livro, contribuindo para uma compreensão mais profunda das intenções por trás de sua elaboração.

O estilo de escrita dos capítulos do ‘Antigo Testamento e do Novo Testamento’ é marcado por três elementos principais: primeiro como uma narrativa resumida e de linguagem simples e agradável. Em segundo lugar, as histórias são complementadas com explicações e comentários morais que permitem perceber a intenção do texto. E, por fim, as histórias são contadas na forma de perguntas e respostas assim como ocorriam nos catecismos, voltado à memorização.

O texto se desenvolve como uma conversa entre um adulto e uma criança, por meio de perguntas e respostas, provavelmente para uma prática de leitura em voz alta. Para De Certeau (2014, p. 241), uma leitura se difere da outra pela maneira como é lida, ou seja, uma leitura em voz alta e uma leitura silenciosa do mesmo texto são duas leituras. Em voz alta, o leitor empresta

seu corpo e a apropriação acontece. A leitura como articulação vocal levava o leitor a interiorizar o texto, “fazia da própria voz o corpo do outro, era o seu ator” (De Certeau, 2014, p. 247). Veja: na Lição XVII, o autor pergunta:

Que actos praticou São João Baptista depois do Baptismo de Jesus Christo?  
- São João Baptista continuou a pregar e annunciar que Jesus Christo tinha vindo remir o gênero humano; que Moysés havia dado a lei, mas que Jesus Christo tinha trazido a graça e a verdade (Rodrigues, 1882, p. 103).

Em seguida, o autor continua em um tom de contação de história, iniciando o enunciado com expressões como, por exemplo, um dia (era uma vez): “Um dia em que São João conversava com dois discípulos, nas margens do Jordão, passou Jesus e o santo percursor dissera-lhe: Eis aqui o Cordeiro de Deos” (Rodrigues, 1882, p. 104).

Em seguida, mais perguntas:

Quem erão esses discípulos e o que praticaram eles? [...] O que lhes disse o Salvador?  
[...] A estes discípulos não se reunirão alguns mais? [...] Qual foi o primeiro milagre de Jesus Christo, onde elle se deu? [...] Depois desse primeiro milagre de Jesus Christo pra onde elle seguiu? [...] Todas as perguntas respondidas adaptadas à linguagem dos meninos (Rodrigues, 1882, p. 104).

Pela lei de outubro de 1827, as matérias deveriam ser proporcionadas à compreensão dos meninos. Como visto, as histórias bíblicas são recontadas de maneira sucinta, com linguagem simples, em forma de diálogo. A estratégia de resposta usa linguagem própria dos contos infantis, ou seja, com fortes marcas de oralidade. Por exemplo, para a pergunta sobre quem eram os discípulos, a resposta: “Eram André e João; este mais tarde conhecido por evangelista, os quaes pedirão e obtiverão licença de seu mestre para acompanharem a Jesus” (Rodrigues, 1882, p. 104).

Uma resposta breve e memorável, conforme metodologia já utilizada nos catecismos. A escrita segue “o estilo de narrativa de história santa” (Castellanos, 2018, p. 136), típico do gênero, como por exemplo, o estilo do *Catecismo Histórico de Fleury* (Castellanos, 2018), marcado pela:

[...] modalidade de textos curtos e adoção por alguns autores de ensino catequético [...] de uma história cuja narração interessaria e cativaria a imaginação aparecendo perguntas e respostas no final de cada uma para serem aprendidas e introjetadas por meio de repetição constante e memorização tendo em conta a concentração frágil das crianças (Castellanos, 2018, p. 138).

O próprio Fleury (1860, p. 18) diz que “seu ‘Catecismo Histórico’ é escrito de maneira mais apropriada a todas as inteligências e também mais fácil e mais agradável”.

O estilo dos livros de Antonio Augusto Rodrigues sempre foi marcado por linguagem simples e atrativa às crianças e voltado à moralização. Desde muito cedo, com 18 anos, já era

possível ver seus primeiros passos no mundo da literatura. No ano de 1859, há um comunicado da Associação Literária Maranhense publicado no jornal *Publicador Maranhense* assinado por ele, como ocupante do cargo de segundo secretário. Ao longo de sua vida, escreveu muitas obras em diversos campos em que militou: *O Tutor* (1864), *Licções de Moral* (1865), *Licções de História Santa* (1874), *Licções de Geographia* (1876), *Guia Eleitoral* (1883) e *Guia Criminal* (1891).

Seu primeiro livro publicado aos 22 anos foi *O Tutor*, uma comédia de um ato que recebeu um longo espaço na seção ‘Comunicado’ do jornal *O Paiz* (1864), com uma reportagem denominada ‘Litteratura dramática: *O Tutor*’. O jornal o descreveu como uma comédia escrita com elegância e singeleza, um escrito mimoso e engraçado, um livro cheio de risos e fragrâncias. Ali nasceu o estilo de livros do autor: livros pequenos, de fácil leitura, voltados para a mocidade. Por outro lado, trabalha questões morais importantes para a atualidade de seu tempo, tendo sido digno de nota pelo jornal e de grande interesse para esta pesquisa. Para *O Paiz* (1864), além da sua beleza, o livro, era notável pelo seu ensino moral: “sem contar com o lado moral da lição que dela colhe” (*O Paiz*, 1864, p. 2). Esse professor de escola primária, preocupado com a formação moral de seus alunos, já em seu primeiro livro para a mocidade, deixa suas pegadas para a formação humana, civilizatória e religiosa que marca parte de suas obras, inspirando-se para sua próxima produção.

Um ano depois, lança *Licções de Moral* (1865), cuja divulgação aparece no jornal *Publicador Maranhense* (1865), da data de 25 de agosto de 1865, onde recebe elogios. Posteriormente, esse livro será intitulado *de Lições de Moral e Religião* (*Diário do Maranhão*, 1883). A notícia comenta que o livro seria para uso das escolas de primeiras letras tendo como qualidade o fato de ser um “livrinho tão resumido como útil”, de que “é um valioso serviço que o Sr. Rodrigues presta a instrução pública primária”, diz o editorial do jornal. Mais uma vez, segue-se o estilo livro pequeno voltado para crianças. Logo depois de saída do prelo, o Presidente de Província – Lafayette Rodrigues Pereira - solicita, em 24 de agosto de 1865, ao bispo diocesano, que avalie o livro, pedindo-lhe a sua “opinião sobre a doutrina”, para que ele fosse adotado como texto base para o ensino nas escolas primárias da Província. Esse dado pode ser encontrado na Parte Oficial do jornal *Publicador Maranhense* (1865), seção que divulgava os expedientes do governo de província, da data de 04 de setembro de 1865. O livro é anunciado pela Pereira & Irmãos, no jornal, como livro para uso das escolas primárias, pelo valor de 160 Reis.

A terceira obra do autor a ser adotada nas escolas de primeiras letras no Maranhão foi *Licções de História Santa*, livro que mais ganha notoriedade e repercussão, como veremos a

seguir, tendo espaço frequente nos jornais do Estado é uma produção escrita para o ensino religioso de crianças. Como descrito na capa de sua edição de 1882, *Licções de História Santa do Antigo e Novo Testamento resumidas e acomodadas a inteligência dos meninos mandadas adotar pelo governo da província nas escolas de primeiras letras* era uma adaptação das histórias bíblicas, de forma resumida e com linguagem adaptada ao ensino de crianças. Rodrigues continua sua vocação de escrever livros para o ensino primário, por meio de *Licções de Geografia* (1875), publicado por Magalhães & C. Este livro tinha como título completo “*Licções de Geographia, especialmente no Brazil resumidas e coordenadas à fácil compreensão dos meninos para uso das escolas primárias da Província.*” (Diário do Maranhão 1876, p. 3).

Depois de sua aposentadoria como professor público na cidade de Alcântara, em 1881, anunciada no jornal *Pacotilha* (1881), Antonio Augusto Rodrigues dedica-se à Escola Santa Eulália, à advocacia e à política, pelo partido conservador, chegando a ocupar o cargo de Delegado de polícia em Alcântara, tendo sua exoneração, a pedido, divulgada na ‘Secção Official’ do jornal *Diário do Maranhão* (1891), em 1891. Na área do Direito, escreve dois livros: *Guia Criminal* (Diário do Maranhão, 1891) e *Guia Eleitoral* (Pacotilha, 1891), ambos em 1891, em função das mudanças legais, em discussão com a instauração do Brasil República.

Observar a vida do autor de *Licções de História Santa* possibilita-nos ver um professor que dedicou sua vida a contribuir com o processo de escolarização do Maranhão oitocentista. Antonio Augusto Rodrigues demonstrou grande esmero à instrução pública e particular como diretor e professor de escola. Para ele, escrever livros era uma contribuição à instrução da província. Durante sua carreira como professor, a instrução pública passa por inúmeras reformas no Império e na província. Assim, participa ativamente como professor e autor do processo de escolarização, especialmente no âmbito do Ensino Religioso.

Olhar para sua história é entender o contexto e o grupo social a que pertenceu. A sua voz que expressa a representação espelha um sujeito cultural. Se a representação do Ensino Religioso encontrada em *Licções de História Santa* é então a voz de um professor e diretor de escola, a voz que está observando as estratégias de imposição do Estado e da Igreja precisa se submeter a ela. Além disso, entender a autoria nos permite verificar as táticas de apropriação que a escola utilizou no uso da disciplina. Uma vez que o autor é sujeito no processo de escolarização, é possível encontrar, na sua obra, não só as disputas de poder quanto à disciplina Ensino Religioso, mas também o que a escola fez da matéria para cumprir seus próprios interesses e ideais. Especialmente por ser o autor e diretor de escola, estava preocupado com

todas as inovações que aconteciam, fosse pelos novos modos, métodos e recursos, fosse especialmente pela construção da forma escolar e da sua gramática em curso.

Mas nem todo livro escolar tinha essa estrutura simples voltada às crianças. Em contraposição, outros livros relacionados a Ensino Religioso, aprovados pela província do Maranhão como a *Religião explicada aos meninos* de J. Balmes (1866), trabalhava conceitos doutrinários e abstratos em linguagem densa e parágrafos longos. Ainda o *Novo Testamento de Nosso Senhor Jesus Christo*, um compêndio em estilo comentário bíblico, contendo todo o texto da Bíblia em Português e em Latim, trazia notas de rodapé explicativas. Era escrito em linguagem erudita, em três tomos. Só o tomo III, ao qual esta pesquisa teve acesso, possui extensas 279 páginas. No entanto, o livro *Licções de História Santa* apresenta somente a narrativa bíblica, sem se referir à história universal profana ou à história do Brasil, o que correspondia a um momento em que a história santa e a história profana são separadas em matérias distintas. Na reforma de Couto Ferraz de 1854, aparecem, de forma independente, “A leitura explicada dos evangelhos e notícias da história sagrada [e] os elementos de história e geografia, principalmente do Brasil” (Castanha, 2013, p. 131, grifo nosso). Mesma informação segue no *Regulamento da Instrução Pública do Maranhão* de 1854 (Castro, 2009, p. 359). No *Regulamento da Instrução Pública do Maranhão* de 1874, ainda uma nova organização separava das escolas primárias do primeiro grau “catecismo e noções da história sagrada” (Castro, 2009, p. 400) e para o ensino primário no segundo grau, duas matérias, quais sejam, “geografia e história do Brasil [e] história sagrada mais desenvolvida” (Castro, 2009, p. 400, grifo nosso). Sendo assim, o livro *Licções de História Santa*, publicado no mesmo ano do *Regulamento da Instrução Pública* de 1874, em forma de catecismo e em linguagem simples, caracteriza-o como um livro cujo conteúdo foi escrito para catecismo e noções de história sagrada, matéria da escola de primeiro grau.

Assim, seguindo Morttati (2021) além de analisar as escolhas estruturais-formais (como?) na busca de compreender como *Licções de História Santa* organizou o texto, qual linguagem foi empregada, é preciso também identificar os elementos temático-conteudistas (o quê?), investigando os temas abordados e como eles refletem preocupações, prioridades, intenções e disputas de seu tempo, análise que faremos a seguir.

#### **4.4 Aspectos temático-conteudistas do livro *Licções de História Santa***

O século XIX, período em que o livro foi escrito, foi marcado por modificações culturais e políticas, produzindo efeitos significativos nas estruturas sociais também no Maranhão. Diante da construção do Estado brasileiro no período, há um empreendimento civilizatório da

sociedade e a instrução foi o meio de atuação do Estado para formar a nação brasileira. Assim, o ensino toma o centro do debate público, buscando de novos modelos e novos métodos que apontavam, naquele momento, para a instrução como um projeto de educação (Faria Filho, 2007).

Naquele momento, os livros eram instrumentos de controle cultural, pois, segundo Chartier (1994), acreditava-se que quem regulava as escolas e os livros dominava a sociedade. Por isso, era rígida a fiscalização do conteúdo dos livros, especialmente os de Ensino Religioso, tanto que a escola precisava de autorização do Estado e da Igreja Católica para adotá-los. Também para De Certeau (2014, p. 205), o livro tem um alvo: “agir sobre o meio e transformá-lo”. Por isso, os detentores do poder (Estado, Igreja) utilizavam o livro como uma estratégia de imposição para “produzir uma ordem” (De Certeau, 2014, p. 204) ou reformar a sociedade. Os livros funcionam como meio de controle sobre a sociedade, especialmente sobre a escola. “A escritura adquire um direito sobre a história, em vista de corrigi-la, domesticá-la ou educá-la” (De Certeau, 2014, p. 215), colocando em ordem uma sociedade selvagem e depravada. Entretanto, para De Certeau (2014), isso é um mito construído no século XVI.

De Certeau também apresenta o mito da educação, construído no século XVII pela ideologia das Luzes que “queria que o livro fosse capaz de reformar a sociedade, que a vulgarização escolar transformasse os hábitos e costumes, [e tivesse] o poder de remodelar a nação” (De Certeau, 2014, p. 237, grifo nosso). Dessa forma, Estado e Igreja usaram a escola e o livro para difundir, por meio de seus conteúdos, representações, acreditando que seus próprios modelos culturais fossem necessários para a educação dos espíritos e para a elevação dos corações. Essa era suas pretensões pedagógicas: que o público fosse modelado pelos produtos que lhe são impostos.

Nesse período, acrescentam-se ao “ler, escrever e contar” outros saberes escolarizados transmitidos via métodos de ensino. Processo que é influenciado pela cultura escrita, objetivando a transmissão de saberes e produzindo uma nova forma de exercício de poder. Sendo assim, novos conteúdos vão sendo incluídos e uma escola do século XIX vai se tornando uma instituição diretamente ligada a um projeto de moralização, primeiro em função do objetivo civilizatório do Estado pelo qual a instrução foi instrumentalizada; segundo, para a realização da forma escolar e a execução da moderna gramática de ensino (Souza, 2013).

No processo de escolarização, logo nas primeiras décadas do Oitocentos, a religião é incluída entre os saberes escolarizados, quando esses começam a se multiplicar. O conteúdo do ensino religioso torna-se, nas mãos da escola, uma matéria e também um mecanismo de atuação do Estado (Faria Filho, 2007). Assim o Estado, unido à igreja, produz seu projeto civilizatório,

a partir de uma pedagogia da moralidade. Para Castanha (1999), essa pedagogia está ligada à ideia de moralidade pública em que a organização do Estado Imperial estava fundamentada, a fim de garantir o controle social e, para tal, a escola é organizada como instrumento de poder, com o objetivo de formar uma sociedade de sujeitos obedientes e disciplinados. Nesse sentido, a escola passa a ser o reflexo de uma complexa rede de interesses, na relação com o Estado e a Igreja. No momento em que a gramática de ensino e a forma escolar estão em desenvolvimento, a pedagogia da moralidade também produz alunos disciplinados e obedientes, associando seus efeitos aos interesses da própria escola. Para tanto, este momento problematiza-se em que medida os livros escolares de ensino religioso materializam aquelas intenções pedagógicas, porque pressupomos que os livros adotados foram valiosos objetos da cultura material escolar com marcas factuais de um conteúdo minado de sinais de moralização. Nessa direção, para compreender o Ensino Religioso no Oitocentos, consideramos o livro *Licções de História Santa* como objeto da cultura material escolar, na busca de seus ideários, de suas práticas, suas disputas, assim como de seus projetos sociais e pedagógicos (Castellanos, 2017)<sup>40</sup>.

Serão tratadas as disputas de representação do livro escolar de religião, na história desse dispositivo em sua materialidade. Perguntamos, ainda, qual o conteúdo do livro, como está organizado e a relação com os propósitos da matéria.

#### 4.4.1 Os livros de História Sagrada na instrução

Na reforma do ensino primário e secundário de Coutto Ferraz, o ensino primário das escolas públicas se dividia em primeiro grau e segundo grau (Maranhão, 1854). Nela, o primeiro grau continha a matéria ‘A instrução moral e religiosa’ e o segundo grau, ‘A leitura explicada dos evangelhos e notícias de história sagrada’. O livro *Licções de História Santa* foi adotado para a matéria ‘A leitura explicada dos evangelhos e notícias de história sagrada’, denominação que expressa o quanto o ensino religioso estava ligado ao ensino de história, na instrução brasileira e maranhense. Era “uma matéria ilustrativa da moral religiosa universal permanente” (Bittencourt, 1993, p. 199).

---

<sup>40</sup> “Nesse sentido, apreciar o livro utilizado no ensino como cultura material escolar me permite invadir o espaço interno da escola, na medida em que ao analisar os processos de aprovação, adoção, distribuição e veto dos artefatos culturais e cruzá-los com outras fontes de naturezas diversas, comparando dados e criando alternativas metodológicas posso distinguir a disciplinarização dos corpos, a conformação da corporeidade dos sujeitos em contato com os artefatos, a frequência aos espaços da escola, a instância econômica e a escolar, as inovações metodológicas; isto é, os indicadores de uma dada prática por meio dos artefatos culturais em determinado contexto histórico, disputas que em torno do livro escolar e da materialidade da escola me permitem perceber como os projetos sociais e pedagógicos de educação foram construídos e as especificidades internas das políticas, dos planos e das práticas pedagógicas” (Castellanos, 2017, p. 31).

Livros para essa matéria foram adotados na província do Maranhão: o *Compêndio de história sagrada por perguntas e respostas* de Casemiro Jose de Moraes Sarmiento (1847) e o *Catecismo Histórico* de Claude Fleury (Publicador Maranhense, 1844), *Licções de História Santa*, além dos textos do ‘Resumo da Historia Sagrada, para uso dos meninos’, do presbítero J. I. Roquete que foram utilizados pelo *Livro do Povo* (Costa, 2013, p. 147). Além desses, existem evidências, em jornais, de circulação na província de outros livros de História Sagrada, sem autorização formal para serem adotados nas escolas primárias, entre eles o *Nova História Sagrada do Antigo e Novo Testamento*, traduzido da língua alemã pelo padre José Manoel da Conceição; *História Sagrada por Pinheiro*, do cônego Dr. José C. Fernandes Pinheiro (Publicador Maranhense, 1866); *História Sagrada* de J. I. Roquete e o livro *História Sagrada do Antigo e Novo Testamento* de A. Estevam da Costa Cunha (Publicador Maranhense, 1868).

O conteúdo da matéria escolar História Sagrada, mesmo que sem programa definido na legislação, pode ser evidenciado a partir dos livros escolares adotados para tal, os quais oferecem a visão mais próxima do que de fato ocorria na escola. “Os manuais escolares são documentos que permitem situar os conteúdos explícitos da matéria e o método de ensino utilizado nas salas de aula” (Bittencourt, 1993, p. 200). O conteúdo de História Sagrada não estava presente apenas nos livros destinados a esta matéria, mas também às demais, como por exemplo, nos livros de ensino de leitura e, também, nos compêndios de História Universal ou de História do Brasil do ensino secundário (Bittencourt, 1993).

A estrutura do texto de *Licções de História Santa* - seções, capítulos, itens e subitens - segue o gênero história sagrada. Para Chartier (2002, p. 132) gênero diz respeito a “identificações explícitas que designam e classificam os textos, criando em relação a eles expectativas de leituras, antecipação de compreensão, [...], que aproxima o texto a ler de outros”. Neste caso, o livro *Licções de História Santa* se dispõe em duas partes: a primeira é ligada à criação, à queda do homem, aos patriarcas, à formação do povo de Deus, à chegada e à conquista da Terra Santa, à monarquia de Israel, aos Reis Davi e Salomão, à queda de Israel e o Exílio e ao anúncio do Messias pelos profetas; a segunda trata de Jesus Cristo como o centro de toda a história até os apóstolos.

*Licções de História Santa* segue a estrutura do primeiro compêndio de história sagrada a circular no Brasil, *Epítome chronológico, genealógico e histórico*, do padre jesuíta Antonio Maria Bonucci, publicado para uso no Colégio Jesuítico, da Bahia. Ele era dividido em quatro livros e composto em 553 páginas. O primeiro, com 22 capítulos, narra da criação do mundo até ações dos apóstolos. O segundo, com 9 capítulos, trabalha de Jesus Cristo à sua sucessão apostólica aos ‘Summos Pontífices, Cabeças da Santa Igreja’ e em seguida dos concílios

ecumênicos, heresias da história e a história de algumas doutrinas e das ordens religiosas. O terceiro está dividido em 21 capítulos e trabalha os patriarcas da igreja em Constantinopla, Alexandria, Antioquia e Jerusalém e os hereges aos longos dos séculos. O último livro é composto de 13 capítulos abordando sobre os empreendedores do ocidente e do oriente, apresentando uma breve história dos reis e heróis de várias nações da Europa. A narrativa bíblica e a história da Igreja eram o eixo para a leitura da história. Como apresenta Bonucci (1706) no segundo capítulo do primeiro livro, a história da humanidade estava organizada no livro, em seis idades: a primeira vai de Adão ao dilúvio; a segunda, do dilúvio até a saída dos hebreus do Egito; a terceira idade vai da saída do Egito até o quarto ano do rei Salomão; a quarta, do quinto ano do rei Salomão, com o início da construção do Templo de Jerusalém, passando por sua destruição e o exílio babilônico; a quinta idade vai do fim do exílio até a vinda do Messias; a sexta idade vai da primeira vinda de Christo até a sua volta para julgar os vivos e os mortos. A sétima começará no céu, do dia do juízo até a eternidade.

Dessa maneira, o ensino de história e de religião na escola primária do Brasil colônia e posteriormente no Brasil império andaram juntas até o ano de 1838, quando a história aparece no currículo do Colégio Don Pedro II como matéria obrigatória. Mas, até meados de 1870, os conteúdos de História Antiga ainda estavam integrados aos compêndios de história sagrada (Farias Junior, 2021, p. 155).

Esse manual legitima a construção das nações a partir da história bíblica, histórias de Jesus Cristo, história da Igreja Católica e, em seguida, a história profana, da Idade Antiga até a Idade Moderna. Tem forte perspectiva teológica “comprometida em demonstrar a emergência e a consolidação do cristianismo e seu papel na configuração política dos reinos da antiguidade até a modernidade” (Farias Junior, 2021, p. 153). O livro já seguia um padrão de narrativa “linear, causal e teológica” (Farias Junior, 2021, p. 153), tendo a história da salvação como eixo central da matéria, cumprindo um propósito de justificar a configuração política dos reinos antigos e modernos e as ideologias que defendiam (Farias Junior, 2021).

Por exemplo, o livro *Licção de História Santa* justifica a escravidão da “raça negra” africana. Ao narrar a história de Noé, ocorre um fato em que ele se embriaga e Cham, seu filho, desrespeita-o. Sobre isso, o narrador pergunta: “— O que resultou a Cham e a seus irmãos? — Noé, recobrando os sentidos e sabendo do procedimento de Cham, amaldiçoou o filho deste, Chanan, dizendo que ele seria escravo dos escravos de seus irmãos” (Rodrigues, 1882, p. 18).

Em seguida, o autor descreve que dos três filhos de Noé “— Sem se estabelece na Ásia, servindo de tronco para a raça amarela; Japhet, na Europa, servindo de tronco para a raça branca

e Chan vai para a África, servindo de tronco para a raça negra” (Rodrigues, 1882, p. 18), organizando o texto de tal maneira a conectar a escravidão negra africana praticada no Brasil, à época, a uma maldição de Deus sobre os descendentes de Cham. Para Chartier (1994, p. 9), se os livros tentam, por um lado, “instaurar uma ordem”, por outro lado ele expressa a cultura recebida de uma comunidade e assim como acrescenta De Certeau (2014), o livro não somente transforma, mas também conserva a cultura que recebe em um tempo, acumulando, conservando e expandindo os valores de uma época, de tal forma que o escrito de um livro passa a ser uma estratégia de imposição. Diante disso, deduz-se que o livro perpetua uma armadura conceitual culturalmente presente. Neste caso, o livro é tanto vítima quanto algoz de uma maneira de pensar. Chartier (1994) trabalha a categoria estruturas mentais, com que expressa sua visão de mundo, os valores que recebeu como herança e a reproduz e promove, publica e dissemina, pois todo livro, suas formas e seus temas se inscrevem “na maneira pela qual – em um dado momento e em determinado lugar – são organizados o modo de exercício de poder, as configurações sociais ou a economia da personalidade” (Chartier, 1994, p. 9). Para Chartier (2002, p. 49), a noção de visão de mundo permite entender “o significado de um sistema ideológico descrito por si próprio, por um lado, e, por outro, as condições sociopolíticas, que fazem que um grupo ou uma classe determinados, num dado momento histórico, partilhem mais ou menos conscientemente ou não esse sistema ideológico”.

O conteúdo do livro está organizado em duas grandes partes: ‘Antigo Testamento’ e ‘Novo Testamento’. A primeira corresponde aos capítulos I a XV, abrangendo as páginas 1 a 85; a segunda compreende os capítulos XVI a XVIII, estendendo-se das páginas 86 a 140, conforme descrito no Quadro 19. No interior dessa organização, as lições distribuem-se em vinte unidades temáticas, sendo quinze dedicadas ao ‘Antigo Testamento’ e cinco ao ‘Novo Testamento’. Observa-se ainda que, na parte referente ao ‘Novo Testamento’, há uma nova sequência interna de tópicos ao longo das lições. No conjunto, a obra apresenta uma narrativa sintética da história sagrada, iniciando-se com a criação do mundo, passando pelos principais acontecimentos da história do povo de Israel, e culminando na vida, morte, ressurreição de Jesus Cristo e na expansão inicial do cristianismo.

Quadro 19 - Estrutura do Lições de História Santa

(continuação)

| Parte                    | Lição     | Título / Conteúdo                                |
|--------------------------|-----------|--------------------------------------------------|
| <b>Antigo Testamento</b> | Lição I   | Da criação do mundo                              |
| <b>Antigo Testamento</b> | Lição II  | Seu estado de inocência. Paraíso                 |
| <b>Antigo Testamento</b> | Lição III | Do pecado e queda do primeiro homem. Seu castigo |
| <b>Antigo Testamento</b> | Lição IV  | Adão e Eva depois do pecado. Seus filhos         |

(conclusão)

|                          |                |                                                                                                              |
|--------------------------|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Antigo Testamento</b> | <b>Lição V</b> | <b>Perversão dos homens. Dilúvio universal. Noé e sua Família</b>                                            |
| <b>Antigo Testamento</b> | Lição VI       | Estado do Mundo. Torre de Babel. Dispersão dos Povos                                                         |
| <b>Antigo Testamento</b> | Lição VII      | Vocação de Abraão. Seu sacrifício. Ismael e Isaque. Jacó e Esaú                                              |
| <b>Antigo Testamento</b> | Lição VIII     | José vendido por seus irmãos. José no Egito. Explicação do sonho de Faraó. A fome. Escravidão dos israelitas |
| <b>Antigo Testamento</b> | Lição IX       | Moisés. Pragas. Liberdade dos Israelitas. Passagem do Mar Vermelho. Viagem dos Israelitas                    |
| <b>Antigo Testamento</b> | Lição X        | Lei de Moisés. Bezerro de Ouro. Castigo. O Tabernáculo e a Arca. Arão. Morte de Moisés                       |
| <b>Antigo Testamento</b> | Lição XI       | Entrada na terra da promessa. Sua divisão. Estado de Israel e juizes                                         |
| <b>Antigo Testamento</b> | Lição XII      | Governo dos Reis. O templo. Visita da Rainha de Sabá                                                         |
| <b>Antigo Testamento</b> | Lição XIII     | Divisão das tribos. Reino de Israel e de Judá                                                                |
| <b>Antigo Testamento</b> | Lição XIV      | Dos profetas até a liberdade dos judeus                                                                      |
| <b>Antigo Testamento</b> | Lição XV       | Governo dos judeus do cativeiro e Babilônia. Restabelecimento de sua realeza até a vinda do Messias          |
| <b>Novo Testamento</b>   | Lição XVI      | Do nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo                                                                   |
| <b>Novo Testamento</b>   | Lição XVII     | Do batismo de Jesus Cristo até sua entrada em Jerusalém                                                      |
| <b>Novo Testamento</b>   | Lição XVIII    | Da entrada de Jesus Cristo em Jerusalém até a sua morte                                                      |
| <b>Novo Testamento</b>   | Lição XIX      | Da Ressurreição de Jesus Christo até a descida do Espírito Santo                                             |
| <b>Novo Testamento</b>   | Lição XX       | Da pregação do Evangelho até a destruição do Templo                                                          |

Fonte: elaboração própria (2026)

O conteúdo serve ainda ao objetivo de catequização e moralização dos meninos. Catequização quando ensina às crianças os valores de fé e obediência a Deus, apresentado no livro como ‘O Deus eterno’, ‘quem criou o céu e a terra’ (Rodrigues, 1882), que deve ser adorado “com fé e inocência” (Rodrigues, 1882, p. 10) e “se conservando fiéis às determinações de Deus” (Rodrigues, 1882, p. 10), obedientes a sua palavra. O livro apresenta Jesus Cristo “como Salvador do Mundo” (Rodrigues, 1882, p. 92), “o Messias prometido” (Rodrigues, 1882, p. 93), “o Redentor do mundo” (Rodrigues, 1882, p. 94), “o Rei dos Reis” (Rodrigues, 1882, p. 95), “o Cordeiro de Deus” (Rodrigues, 1882, p. 105), “filho de Deus” (Rodrigues, 1882, p. 108), “um exemplo a ser imitado” (Rodrigues, 1882, p. 126), “que morreu em uma cruz” (Rodrigues, 1882, p.131) e “ressuscitou ao terceiro dia” (Rodrigues, 1882, p. 135). Para a moralização, quando a transmissão da doutrina católica estava associada à inculcação de valores morais. Essa ênfase nos deveres morais “a serem aplicadas na vida cotidiana é típica do Iluminismo que é marcado pelo moralismo e objetiva que os catecismos operem nas crianças o

virtuosismo, o temor a Deus e lhes inspirem a piedade” (Castellanos, 2018, p. 136). Como exemplo, a Lição VII, Rodrigues (1882, p. 20) inicia com a pergunta: “— Os homens conservarão por muito tempo o conhecimento de Deos? — Infelizmente — Não [...] os homens tornarão-se maus e perversos. Esquecerão-se de Deos”.

Em seguida, no desenvolvimento da lição, a palavra “castigo” aparece 4 vezes, primeiro na pergunta “Que castigo sofrerão os homens por estes novos erros?” (Rodrigues, 1882, p. 20).

— Sethe retirou-se com sua família prevenidos todos de não olharem para trás, a fim de não aterrorizarem o castigo tributado aos culpados?  
 — Que castigo caiu sobre os habitantes de Sodoma e Gomorra?  
 — Abrahan expulsou de sua casa Agar como justo castigo a sua ingratidão (Rodrigues, 1882, p. 24-25).

Compondo o texto desta lição, o autor reitera com as palavras: maus, perversos, erro, depravação, abominação, intrigas e rivalidades, maltrato, além de arrependimento, fé e reconciliação. O tom moral domina o conteúdo. Por exemplo, em todo o livro, a palavra castigo aparece 19 vezes e punição, mais 08. Enquanto fé aparece apenas 04 e doutrina 06. A partir do século XVII, com o iluminismo, acreditava-se, como reflete De Certeau, (2014, p. 237), que o livro fosse “capaz de reformar a sociedade, que a vulgarização escolar transformasse os hábitos e costumes, que uma elite tivesse seus produtos, e sua difusão cobrisse todo o território, o poder de remodelar toda a nação”.

#### 4.4.2 A matéria escolar do livro

O conteúdo do livro *Licções de História Santa* pode ser analisado também a partir dos nomes dados às matérias para as quais ele foi escrito e que integraram as escolas que o professor Rodrigues dirigiu e lecionou no Maranhão. De acordo com Chartier (1991), a *construção de identidades sociais*<sup>41</sup> ocorre por meio de uma relação de forças entre as representações que são impostas pelos que têm o poder de classificar e nomear, e a maneira como cada comunidade responde a isso, seja aceitando ou resistindo. No entanto, cada grupo tem a capacidade de

<sup>41</sup> “Uma dupla via abre-se assim: uma que pensa a construção das identidades sociais como resultando sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma (21); outra que considera o recorte social objetivado como a tradução do crédito conferido à representação que cada grupo dá de si mesmo, logo a sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade (22). Ao trabalhar sobre as lutas de representação, cuja questão é o ordenamento, portanto a hierarquização da própria estrutura social, a história cultural separa-se sem dúvida de uma dependência demasiadamente estrita de uma história social dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas, porém opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade.” (Chartier, 1991, p. 183).

(re)construir suas próprias representações de si e das imposições feitas a eles. Essa luta de representações é, segundo Chartier (1991), fundamental para promover uma análise cultural, colocando a atenção nas *estratégias simbólicas* utilizadas, não no estudo das lutas econômicas. Para Chartier (1991), as *estratégias simbólicas* operam como mecanismos fundamentais de construção de identidade, através dos quais cada grupo busca impor um "ser-percebido" que legitime a sua existência e autoridade perante o corpo social. Ao deslocar o olhar das estruturas econômicas para as lutas de representação, essa abordagem "[...] centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade" (Chartier, 1990, p. 23). Neste caso, o professor Rodrigues impõe e revela a representação que faz do ensino religioso na escola e dos livros que escreveu pelas denominações que deu à matéria, ao longo da história. Essas refletem a importância que atribuiu à formação moral e religiosa de seus alunos e do livro escolar que para eles escreveu.

Em 1860 a matéria foi por ele denominada de 'Moral, Elementos de Civilidade e Doutrina' (Publicador Maranhense, 1859). Como o nome sugere, a matéria visava a inculcar nos alunos princípios morais e de civilidade, indo além dos fundamentos da doutrina cristã e catequização. O enfoque na "civilidade" reflete o esforço do Estado para utilizar a educação como ferramenta de civilização e moralização e analisar como o professor imbrica os diferentes interesses em uma mesma matéria. Em 1865, a matéria aparece com o nome 'Moral e Religião' (Publicador Maranhense, 1865), tornando o objetivo moralizante para o ensino ainda mais evidente. Em seguida, em 1883, é denominada 'Lições de História Santa do Antigo e Novo Testamento, Moral e Religião' (Diário do Maranhão, 1883), e em 1885, 'Moral e Religião e Lições de História Sagrada', indicando uma ênfase contínua a uma instrução moral imbricada no ensino religioso. Esta matéria ressalta a dualidade do propósito educativo de Rodrigues e, por consequência, os interesses em disputa no livro: a formação ética e a instrução religiosa católica. Seguindo a abordagem de Elias (2001), é preciso estudar não o objeto em si, mas a função social que desempenha e a rede de condicionamentos em que está inscrito. Elias rejeita a visão histórica tradicional que atribui as evoluções sociais às intenções livres e voluntárias de grandes homens; em vez disso, ele foca nas posições que existem independentemente dos indivíduos. Assim, esta pesquisa foca não no autor, mas na função do autor, ou seja, porque "não se prende com [um autor como] indivíduo, suposto como livre e único, mas com as posições que existem independentemente dele e com as dependências que regulam o exercício de sua liberdade" (Chartier, 2002, p. 92, grifo nosso).

Rodrigues tinha consciência da disputa de poder entre os interesses dos diferentes sujeitos sociais. Termos frequentes encontrados para essa matéria ao longo da história, tal como “elementos de civilidade” trazem à tona o ideário civilizatório do Estado que estava em voga no Oitocentos, quando o Império utilizava a instrução pública como mecanismo de atuação do Estado e como um empreendimento civilizatório que desse condições de manter o Estado nacional recém-criado com garantida independência. A escola então serviria como uma estratégia de poder, mantendo o controle e a dominação do Estado sobre a sociedade (Faria Filho, 2007), e o professor, na sua tática de apropriação, respondendo ao Estado que o emprega, coloca o interesse no próprio nome da matéria. Como revela De Certeau (2014), os detentores do poder, neste caso o Estado, tentam impor uma ordem através de estratégias de imposição, apropriando-se do espaço por meio de leis e regras. Para Chartier (2001), são mecanismos de monopolização. No entanto, De Certeau (2014) também mostra que essas imposições são frequentemente subvertidas por meio de diferentes táticas de apropriação, com os praticantes criando novos usos para as regras, práticas ou artefatos impostos.

Também é encontrado, no nome da matéria, o termo doutrina, que leva em consideração o interesse catequizador da Igreja Católica no Oitocentos (Saviani, 2021). Por um lado, é uma herança da representação do próprio ideário jesuítico dos séculos anteriores, cujo objetivo, ainda que civilizatório, era, sobretudo, para a catequização católica, garantindo, assim, na construção da Colônia, um povo puro e temente a Deus e, ao mesmo tempo, preservando o domínio religioso da Igreja Católica na América, especialmente diante da ameaça protestante (Mesgravis, 2022).

No entanto, o primeiro termo que se encontra no nome da matéria é moral, um indício da tática que a escola usou para se apropriar do Ensino Religioso. Um novo modo de organização escolar que se desenvolvia no processo de escolarização do Maranhão exigia novos modos de ensino, construindo uma forma escolar organizada por meio de uma nova gramática. O processo de escolarização foi produzindo a representação do que significa a escola de verdade. No entanto, essa escola que vai se consolidando passa a ser organizada por regras e relações impessoais cada vez mais subordinadas à lógica institucional. Para o bom funcionamento do sistema da escola simultânea, era necessário constituir uma estrutura que conduzisse a um trabalho permanente, combatendo indisciplinas, garantindo o cumprimento dos horários, pela imposição de normas e regras, além de aplicação de provas que controlassem o desempenho. Esses eram os elementos com o objetivo de moralização da infância, que era a tendência hegemônica no processo de constituição dos sistemas de ensino em vários países da

Europa. Nesse novo empreendimento pedagógico, a função da escola não era mais somente instruir, mas instruir e educar (Souza, 2013).

A epígrafe do *Licções de História Santa* apresenta os primeiros sinais do objetivo moralização no livro. “Somente o Evangelho é o molde eterno geral e imutável para todas as raças, regiões e tempos”. Já na epígrafe o autor apresenta o tom do livro religioso ao afirmar que o Evangelho é o “molde”, um padrão a ser seguido, apontando para um padrão moral fixo para todas as pessoas, em todos os tempos e de todas as raças. Os livros de História Sagrada constroem o argumento a partir de uma história da humanidade linear para argumentar que o padrão moral por ela oferecido é universal e atemporal. Em especial, o autor, ainda trabalhando em termos de raça, discussão pertinente a seu momento histórico, apresenta o evangelho como um molde moral que servia tanto para brancos, como para os negros, como para os “índios”. Clivagens raciais predominantes no discurso do Brasil Império. O padrão único de moralização para a catequese incluía “brancos, negros e índios”.

#### 4.4.3 Intenções sinalizadas no conteúdo

Os livros didáticos adotados pela escola norteavam o conteúdo e os objetivos das matérias para sua efetivação. Por meio dessas matérias, ele não apenas ensinava conteúdo religioso, mas também buscava incutir valores morais e cívicos nos estudantes, alinhando o currículo escolar às necessidades e expectativas da sociedade maranhense do século XIX. Assim, *Licções de História Santa* é fruto da intersecção entre os propósitos do Estado, os interesses da Igreja e as convicções pessoais de Rodrigues como educador, ou seja, é resultado de uma “formação social, [...] em que indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependências recíprocas e cuja reprodução supõe um equilíbrio móvel de tensões” (Elias, 2001 p. 13); é produto dessas “[cadeias de] interdependências existentes entre os sujeitos ou grupos [que] se distribuem em séries instáveis” (Elias, 2001, p. 14, grifo nosso).

A pesquisa sobre o livro *Licções de História Santa* como um objeto da cultura material escolar nos permite compreender os diferentes interesses em disputa na escola através da prática do ensino religioso. Por um lado, o Estado estabelece os livros de ensino religioso como uma estratégia de imposição em prol de seu projeto civilizatório. No entanto, em uma rede de interdependência, são feitos novos usos do ensino religioso por meio de uma pedagogia da moralidade, enfatizando questões morais e de urbanização sem descartar a doutrina e a catequização dos alunos, de interesse da igreja. A escola, por sua vez, utiliza essa pedagogia da moralidade em prol das exigências da nova forma escolar em desenvolvimento no período.

A história do livro em sua materialidade se manifesta como parte das relações de força entre o espaço escolar/autores de livros escolares e as exigências do Estado/Igreja para a aprovação, indicação e uso desses artefatos. Isso revela como a cultura material escolar não é apenas um reflexo passivo das políticas educacionais, mas sim um campo onde diferentes agentes e instituições lutam pelo controle e influência sobre o processo educacional e suas políticas. Essa análise nos ajuda a entender mais profundamente as dinâmicas de poder e as negociações que moldam a prática educacional em determinados contextos históricos.

De Certeau (2014) esclarece o modo como as pessoas resistem e se apropriam das imposições culturais, como no caso do ensino religioso. Ele argumenta que, apesar dos esforços do Estado e da Igreja para impor uma ordem através de livros escolares religiosos, essa imposição não consegue capturar completamente “o modo de consumir”. Afirmar, ainda, que “assimilar significa necessariamente tornar-se semelhante àquilo que absorve, e não torná-lo semelhante ao que se é, fazê-lo próprio, apropriar-se ou reapropriar-se dele” (De Certeau, 2014, p. 237). Isso ressalta a complexidade da maneira como as pessoas interagem com esses materiais, reinterpretando e se apropriando deles de acordo com suas próprias necessidades e interesses. De Certeau (2014, p. 184) descreve o espaço social como “o lugar praticado”, enfatizando que é moldado não apenas por estruturas dominantes, mas também pelas práticas cotidianas das pessoas. Essas práticas desafiam as narrativas e criam novos sentidos e identidade, transformando o espaço social em um lugar de resistência e reinterpretação constantes.

Assim, o livro escolar de Ensino Religioso foi fundamental para a construção e perpetuação da escola produzida no processo de escolarização do Maranhão. Tal processo, influenciado pela transmissão dos saberes, por meio da cultura escrita, vai construindo uma nova relação social: a forma escolar (Vincent; Lahire; Thin, 2001). A escola é também regida por normas impessoais e precisa gerar uma matéria que promova a moralização das crianças e a capacidade de obediência a essas leis. Dessa forma, a matéria Ensino Religioso assume um papel fundamental para a existência da forma escolar, e para a construção de uma gramática de ensino, a partir de novos métodos e modelos. O *Licções de História Santa*, escrito por um professor da escola primária – não por um padre - torna-se peça fundamental no processo de escolarização no Maranhão.

## 5 UM LIVRO A SERVIÇO DO ESTADO

Esta sessão se propõe a refletir sobre os livros escolares de Ensino Religioso como instrumentos do Estado Imperial Brasileiro. Mais do que suportes didáticos, foram artefatos utilizados em prol de uma pedagogia da moralidade voltada à consolidação de um projeto de dominação cultural. No contexto do século XIX, a escolarização foi utilizada como estratégia de construção da ordem, sendo o ensino religioso uma das principais vias para inculcar valores, práticas e representações morais. Nesse cenário, o livro ganha centralidade enquanto artefato que veicula os discursos e os símbolos desse ideário. No plano religioso, esse cenário também era atravessado pelas disputas da Igreja Católica diante das ideias modernas, especialmente o liberalismo, o naturalismo, o indiferentismo religioso e, em certos debates do período, a maçonaria. Ainda que esta tese não pretenda demonstrar uma relação direta entre tais documentos e cada conteúdo do compêndio analisado, esse ambiente de reação eclesiástica ajuda a compreender por que a instrução religiosa escolar era concebida como instrumento de preservação da ordem moral.<sup>42</sup>

Sendo assim, esta pesquisa tem como objeto o livro *Licções de História Santa*, de autoria de Antônio Augusto Rodrigues, um professor da instrução pública, o qual foi produzido e publicado na Província do Maranhão, em 1874. Essa investigação busca compreender como o Estado se apropriou desse material em benefício de sua “agenda” político-pedagógica; como o ensino religioso, institucionalizado como saber escolar, constituiu-se como um campo de disputa, no qual o Estado visava à moralização como forma de controle social, enquanto à Igreja interessava a catequese como meio de preservação de sua autoridade espiritual, bem como objetiva examinar as representações nele veiculadas. Como tratado anteriormente, este estudo insere-se no campo da história cultural, com ênfase nas representações sociais, nas estratégias de poder mobilizadas e nas práticas discursivas empreendidas pelo Estado.

Assim, o Ensino Religioso nos livros escolares não apenas ensinava a ler, escrever e contar, mas sobretudo a obedecer, crer e comportar-se, tornando-se, desse modo, suporte material da pedagogia da moralidade, articulando interesses políticos, religiosos e culturais no processo de formação de uma infância disciplinada, de um povo governável e de um Estado legitimado.

---

<sup>42</sup> A orientação católica do século XIX assumiu, em diferentes documentos, posição crítica diante das ideias liberais e modernas. No pontificado de Pio IX, a *Quanta Cura* e o *Syllabus Errorum*, ambos de 1864, sintetizaram essa reação, condenando proposições associadas ao liberalismo, ao naturalismo e a outras correntes consideradas incompatíveis com a doutrina católica. Na mesma conjuntura, a Questão Religiosa no Brasil evidenciou tensões entre Igreja, Estado e maçonaria, especialmente no contexto do Padroado.

Portanto, entendemos que desde sua consolidação como saber escolarizado, o livro de ensino religioso foi constituído como “objeto de disputas entre o Estado e a Igreja, que, visando instaurar uma relação entre si e sobre a família, produziram diferentes representações [...]” (Anjos, 2016, p. 1030). Como afirma Anjos (2016, p. 1031) “os catecismos não serviram apenas de suporte para a leitura e a escolarização: foram veículos que colocavam em circulação representações sociais [...]”, entre elas a “[...] produzida pelo Estado Imperial no bojo do Regalismo” (Anjos, 2016, p. 1030).

Como herança do período colonial, o Império Brasileiro herda um catolicismo regalista, estabelecido pelo regime do padroado. O Regalismo é uma doutrina política que afirma a supremacia do poder do Estado sobre a Igreja Católica em assuntos administrativos e eclesiásticos, permitindo-lhe intervir em questões religiosas, como a nomeação de clérigos e o controle do ensino religioso nas escolas. Por meio dela, e em acordo com o Vaticano, o governo era responsável pelo sustento financeiro da Igreja, transformando os padres e bispos em uma espécie de funcionário público, o que a levava a sujeitar-se ao Estado não somente em questões financeiras, mas também pastorais. O governante, por meio do beneplácito régio, podia desaprovar ordens papais ou alterá-las para aplicação em seu território. Como afirma Anjos (2016, p. 1031) o padroado:

acabou por conferir lugar de proeminência à religião católica, não por ela em si, mas por ser a religião do Estado, aquela que deveria fornecer-lhe sustentação ideológica para sua consolidação. Com efeito, ao submeter o poder espiritual ao temporal, o Estado submetia também a doutrina religiosa aos seus interesses, dentre os quais estava o de produzir na população o respeito e a obediência às instituições em fase de implantação e ao governo, na pessoa do imperador e de seus representantes, na burocracia estatal e judiciária.

Dessa forma, os livros de ensino religioso serviam, de algum modo, aos interesses do Estado Regalista. Por exemplo, o catecismo mais utilizado nas escolas brasileiras na primeira metade do século XIX, o Catecismo de Montpellier, trazia em seu discurso forte defesa da submissão e respeito às autoridades civis. Esse, ao ensinar o quarto mandamento, determina:

P.: O que nos ordena o mesmo Senhor no quarto mandamento, expressado nestes termos: Honrarás a teu pai, etc.?  
R.: Prescreve as obrigações dos filhos a respeito de seus pais e mães e, geralmente, dos inferiores a respeito de seus superiores (Pouget, 1817, p. 117).

Como comenta Anjos (2016, p. 1042), “Os Mandamentos, como o próprio nome sugere e a pergunta do catecismo reforça, não era questão que cabia ser discutida, mas colocada em prática”. Neste sentido, a religião era ferramenta para construir uma ideologia sobre a

obediência aos superiores. Para Anjos (2016, p. 1042), não foi por acaso que “tanto agradou a Pombal, no século XVII”.

Anjos (2016, p. 1043) reflete sobre quem seriam esses superiores:

Numa sociedade fortemente hierarquizada como a brasileira, [...] as interpretações contidas no catecismo eram bastante favoráveis à sua manutenção. Lembravam aos filhos, por um lado, o dever sagrado da obediência.

O livro de ensino religioso, nesse contexto, torna-se um terreno privilegiado para as disputas. Sua presença na escola, sua articulação com o poder estatal e eclesiástico e sua função formadora da infância transformaram-no em instrumento de luta pelo monopólio da definição legítima da moral, da fé e da ordem. Trata-se, portanto, de um objeto de produção, difusão e imposição de representações que expressam que tipo de sujeito o Império desejava formar.

Nesse sentido, a instrução da infância aparece como eixo central do projeto político-pedagógico do Império, à medida que visava mais à construção de um sujeito moralizado do que à transmissão de saberes, para “inculcar hábitos, valores e atitudes convenientes à nova ordem social e política” (Castro, 2009, p. 102). Como afirma De Certeau (2014), era necessário “estabelecer o *lugar*”, isto é, uma posição de domínio exercida a partir de estratégias de imposição. O “lugar”, nesse contexto, é definido como uma ordem construída por aqueles que detêm o poder.

A partir dessa lógica, Chartier (2001) analisa os “mecanismos de monopolização” usados pelos grupos dominantes para enfraquecer outros e estabelecer sua hegemonia. O poder se sustenta pela produção e difusão de representações, operando uma transformação subjetiva nos indivíduos, aquilo que Elias (2001) denomina de “interiorização das proibições”. Trata-se de um deslocamento da coerção externa para a autocoerção, um controle interno dos desejos e emoções como marca do processo civilizador (Elias, 2001), pois era preciso criar uma infância dócil, que aprendesse desde cedo a ser ordeira, obediente e patriótica, eis o ideal civilizatório por trás da escola do Império. É nessa direção que Narita (2016, p. 171) destaca o papel da disciplinarização da infância como forma de educação dos sentimentos:

como governo das afeições e moralização das expressões do agir, a educação dos sentimentos elaborava uma chave de racionalização das formas de sentir na medida em que as dinâmicas da punição e da consciência moral respaldavam a obediência e a conformação em relação a valores.

Assim, o livro de ensino religioso torna-se dispositivo fundamental na construção do *habitus* moral desejado pelo projeto político e religioso do século XIX. Para Bourdieu (2003a, p. 53), *habitus* é entendido como “um sistema de disposições duráveis [...] predispostas a

funcionar como estruturas estruturantes”, responsáveis por gerar práticas e representações regulares. Nesse caso, expressa a forma como o poder se interioriza no corpo social, produzindo sujeitos ajustados às normas dominantes. O livro de ensino religioso como artefato cultural escolar participa diretamente desse processo: atua como estratégia de monopolização, pela qual Estado e Igreja delimitam seus espaços de atuação e projetam sua autoridade sobre a formação da infância. Chartier (2002, p. 109) reflete ainda que *habitus* está relacionado ao processo de civilização dentro de uma rede de influências recíprocas, em que:

[...] as sensibilidades dos comportamentos são, com efeito, profundamente modificadas por dois fatos fundamentais: a monopolização da violência que obriga o domínio das pulsões e assim pacífica o espaço social; o estreitamento das relações interindividuais que implica forçosamente um controle mais rígido das emoções e dos afetos.

Assim, na modelagem social da “estrutura psíquica” (psicogênese) o *habitus*, entendido por ele como a estrutura da personalidade no seu conjunto, é produto da interiorização das restrições sociais (Chartier, 2002).

Durante o Império, o ideário civilizatório é construído a partir da disputa entre diferentes ideologias presentes na elite brasileira, herança dos conflitos do seu período Colônia. Durante o século XVIII, Portugal experimentou uma tensão entre mudança e tradição: “um contraste entre a atmosfera religiosa, ainda dominante, com seu séquito de credices, e a visão racionalista pautada pela lógica; [...] entre fé e ciência; uma disputa ideológica entre o dogma religioso e a inserção de novas ideias liberais e iluministas” (Saviani, 2021, p. 77). Na vanguarda desse tensionamento estava o Marquês de Pombal, intelectual português que se tornou ministro de Dom José I. Este foi um hábil articulador de um “projeto modernizador cujo ponto de partida era retirar Portugal da dependência inglesa” (Saviani, 2021, p. 81). Tais ideias se difundem e se fortalecem até a Revolução Liberal de 1820. Pombal, ainda nos Setecentos, defendia nove princípios básicos do Novo Estado: o desenvolvimento da cultura, o incremento das indústrias, o progresso das artes, das letras e da ciência, a vitalidade do comércio interno, a riqueza do comércio externo, a paz política, e a elevação do nível de riqueza e bem-estar. Foi ele o responsável por reformas que vincularam a Igreja ao Estado, aboliram a distinção entre católicos e protestantes, criaram a Real Mesa Censória, secularizaram a Inquisição como instrumento estatal, expulsaram os jesuítas e reformaram a educação (Saviani, 2021).

Um dos principais desafios de Dom José I foi “o problema da conciliação entre os interesses confessionais e os do Império” (Saviani, 2021, p. 93). Para isso, buscou-se uma doutrina religiosa-política que pudesse sustentar os interesses do trono: o regalismo. A Mesa Censória, nesse contexto, foi a instituição encarregada de mediar a relação entre ideologias

conservadoras e liberais, “evitando as consequências mais radicais do pensamento iluminista” (Saviani, 2021, p. 95). Assim, o ideário iluminista, liberal e pedagógico contribuiu para formar parte do ambiente cultural herdado pelo Brasil dos Oitocentos.

Com a morte de Dom José I, sua filha Dona Maria I assume o trono e rompe com as ideias pombalinas, retomando um projeto civilizatório ligado ao conservadorismo monárquico e religioso. Ocorre um “retorno dos religiosos ao magistério, como professores das aulas régias” (Saviani, 2021, p. 107). Ela mantém o modelo pombalino das aulas régias, mas reforça seu caráter confessional, referindo-se às escolas de primeiras letras como “aulas de ler, escrever, contar e catecismo” (Saviani, 2021, p. 107).

Essas idas e vindas ideológicas marcam o início do século XIX, com a vinda da família real em 1808, liderada por Dom João VI. “Nessa nova fase as ideias pedagógicas do pombalismo continuaram inspirando as iniciativas” (Saviani, 2021, p. 113). Embora Portugal estivesse sob a égide conservadora de Dona Maria I, no Brasil sopravam ventos iluministas e liberais. Essa tensão contribuiu para a construção de um ambiente cultural marcado por disputas entre projetos conservadores e liberais. Segundo Saviani (2021), a influência das reformas pombalinas na educação pública “estenderam-se, no Brasil, de 1759 a 1834” (Saviani, 2021, p. 118).

Esta situação exigia certa flexibilidade de pensamento como base para o exercício político da conciliação com vários domínios da vida nacional. Queria-se adotar o liberalismo, mas desejava-se conciliá-lo com a tradição (Saviani, 2021, p. 118)

Como reflete Debrun<sup>43</sup> (1983, p. 124), “o liberalismo existiu no berço do estado brasileiro e permaneceu como ideologia dominante até mais ou menos a maioridade de D. Pedro II.”. A partir de 1830, houve manifestações republicanas levando a um tempo de conciliação que segundo Mattos (1987)<sup>44</sup> se estendeu de 1837 a 1862. Naquele momento, a busca pelo disciplinamento e a manutenção da ordem fortalece o conservadorismo na política brasileira que se torna a orientação dominante até o final da década de 1850, período em que acontece a Reforma Couto Ferraz: o novo Regimento da Instrução Pública do Município da Corte. Assim, o ideário civilizatório brasileiro se constrói a partir da tensão e da negociação entre diferentes projetos em disputa entre as elites nacionais. Essa elite dirigente, embora marcada por disputas internas, partilhava alguns fundamentos para a consolidação do Estado Imperial. Como aponta Dolhnikoff (2021), não havia consenso no interior da elite sobre o caminho a ser adotado, divergências significativas a dividiam. Diferentes projetos de Estado e de nação se

<sup>43</sup> DEBRUN, M. **A conciliação e outras estratégias**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

<sup>44</sup> MATOS, I. R. **O tempo saquarema: a formação do Estado Imperial**. São Paulo: Hucitec, 1987.

confrontavam. O desenho institucional, as formas de afirmação do Estado, o caminho para sua consolidação e expansão foram resultado de negociações e conflitos entre os diversos setores da elite, que detinham o monopólio da direção política. No entanto, apesar das divergências, havia pontos comuns:

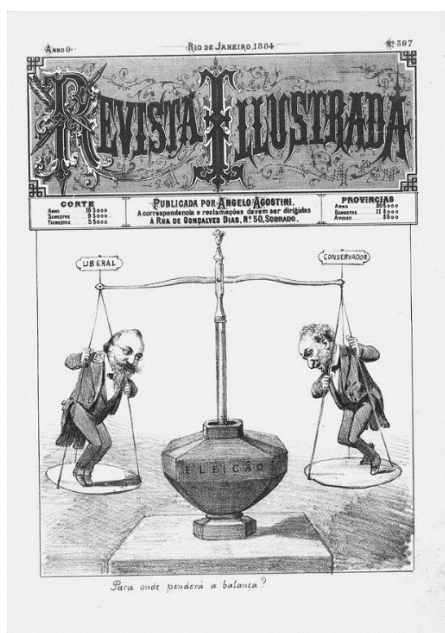
[...] que eram partilhados pela maioria de seus membros: a continuidade da escravidão, a preservação da economia agrária voltada prioritariamente para a exportação, a manutenção da ordem interna, em uma sociedade profundamente hierarquizada. Compatibilizar o receituário liberal com esses objetivos foi desafio enfrentado por essa elite (Dolhnikoff, 2021, p. 8-9).

Na segunda metade do século XIX, durante o Segundo Reinado (1840–1889), o Brasil viveu um contexto político caracterizado por uma convivência ambígua e estratégica entre conservadores e liberais. Apesar das diferenças, convergiam na crença de que a ordem social dependia da difusão de uma moral comum, geralmente sustentada pela tradição cristã. Essa convergência se expressou com força na política educacional do Império, especialmente no modo como se concebia a infância e o papel da escola como espaço de formação de sujeitos dóceis, crentes e obedientes. Nesse cenário, a própria definição de nação e identidade passou a ser moldada pelas instituições imperiais, entre elas a escola. Como aponta Dolhnikoff (2021, p. 10), tratava-se de “formular uma identidade nacional. [...] Criar laços simbólicos, lealdades patrióticas, unificar em uma comunidade nacional uma população profundamente heterogênea.”. A educação moral, religiosa e disciplinadora era o meio de forjar esse sentimento de pertencimento e obediência.

O liberalismo, embora defendesse ideias como liberdade de consciência, autonomia individual e separação entre Estado e Igreja, não rompeu com a tradição moral cristã no campo educacional. Na prática, operava com uma moral cristianizada e funcional ao projeto político do Império. A própria Reforma Couto Ferraz (1854) organizou o ensino com base na instrução moral e religiosa, incorporando a leitura explicada dos Evangelhos e a história sagrada nas matérias da escola primária, o que revela que “a moral e a religião são os únicos elementos que podem conduzir os homens para a felicidade” (Narita, 2016, p. 143). Anos depois, mesmo com a Reforma Leôncio de Carvalho (1879), que introduziu o ensino laico, o conteúdo religioso continuava presente como prática comum nas escolas e nos livros didáticos. Como afirma Narita (2016), essa secularização não pode ser entendida “como mera anulação do religioso” (Narita, 2016, p. 329) e, no caso da infância, a moral cristã permaneceu como referência fundamental dos processos de formação escolar (Narita, 2016). A escola, portanto, foi menos um espaço de emancipação e mais um ambiente de contenção das vontades individuais, ensinando o respeito às hierarquias e ajustando os afetos à ordem social.

Os conservadores defendiam a autoridade da Coroa, o padroado, isto é, a aliança entre Estado e Igreja Católica e a centralização política como fundamentos da unidade nacional. Sustentavam a permanência do ensino religioso obrigatório nas escolas públicas, acreditando que a religião era “o principal meio de que se devem servir os governos para conseguirem os fins de ter bons cidadãos” (Narita, 2016, p. 142). Para eles, educar era moralizar. E a moral, ancorada na tradição católica, era vista como a principal via para manter a obediência, a hierarquia e o respeito à figura do imperador. A escola deveria formar “bons súditos”, crianças ensinadas desde cedo a se submeterem — primeiro aos pais e mestres, depois ao Estado. Nas palavras de Narita, tratava-se de “um verdadeiro processo de governo das escolas” (Narita, 2016, p. 95), em que a educação da infância era a base para “a construção do Estado Imperial” (Narita, 2016, p. 95).

Figura 24 - Charge da Revista Ilustrada: conservadores e Liberais no Segundo Reinado



Fonte: BN Digital (2026)<sup>45</sup>.

Ambos os grupos operavam, ainda que por vias distintas, com a convicção de que a educação deveria formar sujeitos obedientes, honestos e trabalhadores. Como aponta Narita (2020, p. 16), “o entrelaçamento entre moral, educação e religião é central [...] para a elaboração de pautas sociopolíticas” voltadas à infância, “que galvaniza expectativas quanto à produção e à reprodução de uma sociedade imperial” (Narita, 2016, p. 16). Se por um lado, conservadores

<sup>45</sup> BN DIGITAL. **Revista Ilustrada**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1884.

sustentavam a necessidade de manter o ensino religioso como disciplina obrigatória nas escolas públicas, entendendo a religião como fundamento da ordem e da autoridade, por outro Liberais, mesmo propondo a laicização do ensino (como na Reforma Leôncio de Carvalho), não abandonavam o ideal de uma escola moralizadora.

Assim, os livros de ensino religioso funcionavam não apenas como doutrinação, mas como um artefato para o controle das afeições. A escola era o espaço onde se refinavam as emoções e se ensinava a criança a conter seus impulsos, internalizar o temor a Deus e, por consequência, respeitar o Estado e as hierarquias sociais. Nas palavras de Narita (2016, p. 181), “educar os sentimentos era governar-se. Era aprender o ‘governar a si mesmo’ deixando-se governar pelo outro educado”. A religião escolarizada operava como mediadora entre o mundo interior da criança e os imperativos morais do Estado.

O que se observa, portanto, é que conservadores e liberais, embora divergentes quanto à forma de organizar a escola pública e seu grau de vínculo com a Igreja, convergiram quanto à função moral da educação. Ambos consideravam a moralidade construída a partir da tradição cristã como indispensável para a formação de uma sociedade civilizada. A educação da infância era uma prática pedagógica a serviço de um projeto político de construção da ordem imperial. E nesse projeto, o livro de ensino religioso, com sua força disciplinadora das emoções e da vontade, tornou-se elemento estratégico da civilização dos corpos e da legitimação da autoridade estatal no Brasil oitocentista. Assim, *Licções de História Santa*, mesmo sendo de 1872, data de sua primeira edição, já no final do século XIX, é um artefato comum de moralização dos diferentes grupos ideológicos à época.

### **5.1 O Ensino Religioso na legislação maranhense do oitocentos**

Faz-se importante discutir o processo de escolarização do ensino religioso no Maranhão do século XIX, por meio das leis e regulamentos considerados nesta pesquisa como estratégia de imposição do Estado de seu projeto de hierarquização, ordem e controle social, por meio de um discurso de moralidade pública, próprio do ideário das elites do Império.

Segundo Castanha (1999), o Império brasileiro impunha uma “pedagogia da moralidade” difundindo a ideia de “moralidade pública”, na busca de garantir hierarquização, centralização do poder e controle social. No entanto, como observa Chartier (1991), o processo legal tem sido a principal ferramenta de imposição de “representações”, pois, como argumenta Bourdieu (2003a), as leis não são neutras, mas moldadas pelo *habitus* dos agentes para a validação de “práticas”. Assim, é preciso analisar a legislação produzida para a inserção do

ensino religioso na escola, com o objetivo de discernir a identidade e a função desse saber, diante do ideário civilizatório do Estado.

Com isso, o estado convoca a igreja católica, apostólica, romana, que se torna parceira no processo de criação da matéria. As orientações produzidas revelam a relação de interdependência entre o Estado e a Igreja e as disputas de poder entre ambos em seus respectivos projetos, cujas tensões produzem as diversas etapas para a inserção do ensino religioso. Assim o processo legal dá sinais, em seu discurso, da relação entre o ensino escolar e a religião e manifesta a finalidade da matéria em pauta.

No ideal dessa nova sociedade, o Brasil herda a relação estado/igreja do período de colonização. Portugal já havia feito vários acordos com a Igreja Católica, entre eles o instituto chamado Padroado que fazia do catolicismo a religião oficial do Estado. Por meio desse instituto, o papa autorizava o rei de Portugal a ter ingerência em questões religiosas como nomeação de bispos, manutenção de padres, de tal maneira que os párocos se tornavam parte do aparelho estatal. Por outro lado, havia o comprometimento de que o monarca fosse católico, a Igreja Católica fosse confirmada como religião oficial da metrópole e das colônias, comprometida com o fortalecimento da Igreja em suas terras.

No Estado Imperial Brasileiro foi mantido o patriarcado por meio da Constituição de 1824. Ali o catolicismo permanece como religião oficial do Estado recém-criado (Brasil, 1824), de forma que a prática e o culto de outras religiões não podiam acontecer em âmbito público. A Igreja Católica ocupa alguns espaços próprios do Estado, como os registros as certidões e registros. Mesmo que o ensino religioso já venha sendo aplicado dentro do colonialismo, como parte do projeto civilizatório brasileiro, especialmente por meio da catequização dos colonos e indígenas, somente em 15 de outubro de 1827 que se tem a primeira lei geral da educação e nela o ensino religioso é oficializado.

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

Por meio da catequese e da instrução religiosa como um saber da escola, a religião católica vai se fortalecendo e esse fato produz a primeira representação do ensino religioso associado a moral, conforme aponta o próprio texto da lei: “princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana” (Brasil, 1827, não paginado). Estado e Igreja estavam juntos para a formação dos meninos na futura sociedade brasileira. A intrínseca relação

Estado/Igreja, durante o processo de escolarização, pode ser percebida quando Gonçalves Dias ressalta, em relatório sobre a educação do Oitocentos ao Imperador, que “estejam estreitamente ligadas entre si a família, a escola e a igreja, e que, por conseguinte, marchem de comum acordo, pelo mesmo caminho, possuídos da mesma vontade e do mesmo espírito: o pai, o pastor e o mestre” (Moacyr, 1839, p. 523).

Figura 25 - Constituição de 1824



Fonte: Constituição... (1824)<sup>46</sup>

Questionam-se as intenções sinalizadas na legislação sobre ensino religioso como saber escolarizado: por um lado, o Estado, em seu projeto civilizatório, almejava a moralização; por outro, a igreja, a catequese. Conforme Castanha (1999), a ideia de moralização pública é a base da organização da sociedade do Estado Imperial. Por meio dela, o Estado garantiria seu lugar, ou seja, estabeleceria seu domínio, instruindo o povo a se tornar obediente às leis, de tal forma que o projeto de moralização das crianças era mais importante que a própria instrução dos demais saberes. Cabia à escola formar crianças e jovens preparados para a construção do fim da desordem. “Lugar” é a formação social estável sobre as demarcações e as leis do mais forte. Para De Certeau (2014, p. 201) “um lugar é a ordem”, é a distinção estabelecida pelo poder, por meio da imposição. Para estabelecer o lugar, os detentores do poder utilizam as estratégias de imposição. Segundo o mesmo autor, estratégia é a maneira com que as autoridades, pela imposição e pela força, apropriam-se de um lugar, impondo suas leis e regras para manipular as relações de força e construir o seu domínio.

<sup>46</sup> CONSTITUIÇÃO de 1824. In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o\\_brasileira\\_de\\_1824](https://pt.wikipedia.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o_brasileira_de_1824). Acesso em: 16 jan. 2026.

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação das relações de força) que se tornam possíveis a partir do momento em que o sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula o lugar [...]" (De Certeau, 2014, p. 201).

Dessa forma, na província do Maranhão, a legislação funcionou como principal estratégia de imposição do estado e da igreja sobre a escola e a sociedade.

Chartier (2001) reflete sobre “os mecanismos de monopolização” usados para estabelecer domínio. O poder central, “na luta pela hegemonia”, enfraquece e subjuga outros grupos sociais, deixando-os em estado de dependência ou eliminando-os. O detentor do poder fortalece seu “monopólio” pela difusão de representações, produzindo um novo *habitus*, uma “interiorização individual das proibições”. No entanto, mesmo que o poder se utilize de “mecanismos de monopolização”, como livros e leis, ele sempre estará na já citada rede de dependências recíprocas com os outros grupos em disputa, em um “equilíbrio de tensões”. Apesar disso, o poder dominante tem o privilégio de encontrar-se em posição de manipular o equilíbrio de tensões a seu favor. De acordo com as próprias palavras do autor:

o processo civilizador consiste antes de tudo na interiorização individual das proibições que, antes, eram impostas de fora, tem uma transformação da economia psíquica e fortalece a mecanismos de autocontrole exercido sobre as pulsões e emoções e faz passar da coerção social à autocoerção (Chartier, 2001, p. 20).

Assim, vai se construindo, nas palavras de Bourdieu (2003a) o conceito de *habitus*<sup>47</sup>. O princípio que gera e unifica o conjunto de práticas e das ideologias de um grupo. Tal conceito é utilizado por Bourdieu (2003a) para explicar a reprodução de crenças dominantes no processo de socialização, em que os poderosos impõem sua cultura aos demais grupos. Assim, a matéria ensino religioso é utilizada como estratégia, pela qual o estado e a igreja delimitam seu lugar em uma relação de interdependência, em um projeto pela centralização do poder. A legislação sobre o ensino religioso é então um mecanismo de monopolização para a construção do *habitus*.

A disputa entre a igreja e o estado pode ser percebida desde as primeiras leis sobre a instrução no Império. A Igreja Católica, em meio a seu projeto de contrarreforma, combatendo o avanço dos protestantes e a manutenção do seu espaço, tinha interesse, por meio da instituição do Padroado, na relação Estado/Igreja, em catequizar a população, pois, como visto no debate da Assembleia Geral Legislativa do Império, de 1827, é possível perceber a distinção de interesses. Por um lado, por exemplo, o deputado Lino Coutinho, ao argumentar a favor da religião, o faz preocupado com a moral: “quero, portanto, que os mestres da escola sejam de

<sup>47</sup> Para Bourdieu (2003, p. 53), *habitus* é “um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios gerador de práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas e ‘regulares’”.

bons costumes e religiosos, porque hão de ser os livros vivos em que seus discípulos aprenderão os princípios de moral e religião” (Brasil, 1827, p. 117)<sup>48</sup>. Por outro lado, o arcebispo da Bahia, em seu discurso no debate, defende que, para o ensino religioso nas escolas “basta dizer-se – Catecismo de Doutrina Cristã” (Brasil, 1827, p. 117), o que deve ser “doutrina proporcionada à inteligência dos meninos” (Brasil, 1827, p. 117). O ensino religioso, então, é um campo de disputa entre os interesses do Estado (moral) e os interesses da Igreja Católica (doutrina).

O debate sobre ensino religioso avança em todo o Império em 1833, por meio da decisão nº 443 (Castanha, 2013), pela qual a Câmara Municipal da Província do Rio de Janeiro determina que se formasse uma tabela de matérias indispensáveis para a leitura e para o estudo de aritmética. A tabela para as classes de leitura apresenta a matéria Doutrina Cristã que deveria ser ministrada nas quartas e sábados e Histórias Morais de Leitura para meninos, nas segundas, terças e sextas. O Decreto nº 440 de 1845 que regula os concursos para contratação de professores do município da corte, determina o exame sobre princípios de moral cristã, de doutrina da Igreja Católica Apostólica Romana (Castanha, 2013).

A primeira vez que aparece, em uma legislação da província do Maranhão, a indicação do ensino religioso como saber escolarizado deu-se quando foi estabelecida a Casa de Educação de Artífices (Castro, 2009), de cujo texto destaca-se que “os educandos [...] receberão instruções de primeiras letras e princípios religiosos” (Castro, 2009, p. 60). No Estatuto do Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e Remédios da cidade de São Luís do Maranhão, funcionava como asilo de meninas carentes da província, onde recebiam “além da mestra das primeiras letras a quem pertence ensinar a ler e escrever, as quatro de aritmética e igualmente a doutrina cristã, dando lições todos os dias exceto aos domingos[...]” (Castro, 2009, p. 352). Ali, a legislação, além de indicar a doutrina cristã como um saber da escola, propunha inúmeros exercícios religiosos ao longo do dia.

Na reforma do ensino primário e secundário do município da corte, denominada de Reforma Coutto Ferraz, em 1854, a lista de matérias para o primeiro e segundo graus já se apresenta de maneira bem mais clara e detalhada (Castanha, 2013). No primeiro grau era ministrada a matéria ‘Instrução moral e religiosa’; para o segundo grau, ‘Leitura explicada dos Evangelhos’ e ‘Notícias de história sagrada’. Essa reforma gerou o regulamento da instrução pública do Maranhão, no mesmo ano que propunha também a matéria ‘Instrução moral e religiosa’.

---

<sup>48</sup> Disponível em [https://imagem.camara.leg.br/dc\\_20b.asp?selCodColecaoCsv=A&DataIn=11/7/1827#/](https://imagem.camara.leg.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=A&DataIn=11/7/1827#/)

Figura 26 – Luiz Pereira do Coutto Ferraz



Fonte: Biblioteca Brasileira Guita e José Mindin (2026)

Desde a primeira lei de 1827, a escolarização do ensino religioso esteve associada à ideia de moral: “Princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionados à compreensão dos meninos” (Castanha, 2013, p. 68). Na lista de matéria apresentada no Decreto nº443 do Império, em 1833, havia duas matérias: ‘Doutrina Cristã e Histórias Morais’ e na Reforma Coutto Ferraz, ‘Instrução moral e religiosa’ e ‘Leitura aplicada dos evangelhos e Notícias da história sagrada’. No entanto, o nome da matéria vai variando nas leis, ao longo da história, sendo chamada de ‘Doutrina cristã e história sagrada’ em janeiro de 1855 e em 29 de setembro de 1864; ‘Instrução moral e religiosa’, em outubro de 1855, em agosto de 1872, em janeiro de 1877, no regulamento das escolas públicas de instrução primária do município da corte e em 9 de janeiro de 1882, no programa de ensino regulamentado pela Província da Corte (Castanha, 2013).

No decorrer da história, o Estado faz uso da religião em prol da construção de seu projeto civilizatório, por meio de uma pedagogia da moralidade que insere o ensino religioso inicialmente como saber da escola, depois como uma matéria, integrando-se com as outras matérias na construção de um projeto pedagógico da escola como estratégia de dominação do Estado. Assim, o ensino religioso não funciona como um adendo à escola, mas faz parte de um arcabouço ideológico que sustenta um discurso necessário na interação com outras matérias para a formação das crianças e o alcance do interesse do Estado.

No Brasil, o Ensino Religioso apresentado em 1827 como saber escolarizado, consolidado como matéria na Reforma Coutto Ferraz, passa a ser mais bem organizado e

definido a partir da reforma de Leôncio de Carvalho, momento em que se avança no princípio de escola laica e autônoma, quando “é completamente livre o ensino primário e secundário do Município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene”. (Brasil, 1879, não paginado). O ensino religioso terá programa aprovado logo após, em 1882. Nele, a distribuição das matérias é organizada em seis classes: na primeira classe, a ‘Instrução moral e religiosa’ ensinará o sinal da cruz, oração dominical, saudação angélica e salve rainha, pois os alunos ainda estarão sendo alfabetizados; na segunda classe, a ‘Instrução Moral e religiosa’ ensinará símbolos dos apóstolos, mandamentos da lei de Deus e da Santa Madre Igreja; na terceira classe, quando os alunos nas demais matérias já começam a fazer suas primeiras leituras, a ‘Instrução Moral e Religiosa’ passa a tratar das primeiras questões doutrinárias: pecados capitais, virtudes opostas, pecados contra o Espírito Santo, pecados que bradam aos céus, virtudes teológicas e morais, dons e frutos do Espírito, obras de misericórdia e bem-aventuranças. Quando as primeiras questões doutrinárias são apresentadas, a intenção da instrução moral e religiosa também vai se apresentando. O tema central abordado são os pecados e as virtudes, assuntos relacionados à moralidade e boas obras. A quarta classe, quando os alunos já estão habilitados para a leitura corrente, a matéria ‘Instrução Moral e Religiosa’ ministra as Verdades em que devemos crer, principais mistérios da religião cristã. Nesse momento, assuntos doutrinários passam a ser ministrados para a formação doutrinária da fé e da catequese. Na quinta e na sexta classe, a matéria muda de nome e passa a chamar-se apenas ‘Instrução Moral’, pela qual será ensinado os deveres do homem para com a pátria, família e a sociedade e direitos do cidadão, respectivamente (Castanha, 2013).

No Maranhão, tem-se o programa das disciplinas de Escola Normal, da sociedade 11 de agosto, em 1874 (Castro, 2009). A terceira cadeira era denominada ‘Curso de Moral Doutrina Cristã e Pedagogia’ e seu programa seguem diretrizes similares ao da Reforma Coutto Ferraz. No que se refere à ‘Doutrina cristã’, o conteúdo do programa era o seguinte: preliminares; símbolo dos apóstolos; Deus, trindade, anjos, homem e sua queda; mistério da encarnação, Jesus Cristo, redenção; espírito santo, igreja; novíssimos do homem, virtudes teológicas; decálogo, religião; mandamentos da igreja, meios que Deus estabeleceu para a santificação do homem; graça, orações e sacramentos. Como se observa, os professores tinham em sua formação preparo teológico em doutrina da Igreja Católica Romana.

O programa contemplava, ainda, moral em geral, noções preliminares, utilidade da moral; fundamentos da moral; a consciência, distinções, fundamentos entre o bem e o mal, apreciação dos sistemas que tentam explicar o fundamento da moral; a lei moral, lei eterna,

natural e positiva e lei humana; diversos motivos de nossas ações; sanção moral; destino do homem; imortalidade da alma; moral especial, moral religiosa ou deveres do homem para com Deus; culto interno, externo, público; moral individual; deveres para com a alma, inteligência, vontade e sensibilidade; deveres para com o corpo; moral social; deveres para com o homem em geral, para com a família e o Estado. Observa-se ainda a intrínseca relação entre religião e moral pelo fato de serem partes da mesma cadeira na Escola Normal e em conteúdo como lei eterna, destino do homem, imortalidade da alma, moral religiosa, deveres do homem para com Deus e culto. Ainda se observa, ao fim da matéria, os deveres do homem para com o Estado (Castro, 2009). Religião como parte de uma pedagogia da moralização diretamente ligada aos interesses do Estado.

Na disputa de poder entre os interesses do Estado e da Igreja, em sua relação de interdependência, o Estado deixa sinais de seu real interesse na matéria, quando utiliza da religião para ensinar valores e virtudes, a base para a construção de uma mentalidade obediente, para, em seguida, sobre esta base, aplicar os princípios da moral em seu favor. Primeiro ensinando os princípios de obediência a Deus e suas leis e, em seguida, a partir dessa base, os princípios de obediência às leis do Estado, ensinando os deveres e direitos de um homem para com sua pátria, família e sociedade. Assim, a identidade da matéria ensino religioso é fruto da relação de interdependência entre o Estado e a Igreja, juntando elementos de moralidade e doutrina, na construção de um *habitus* sendo usada como mecanismo de monopolização, por meio de uma pedagogia da moralidade (Bourdieu, 2003a). Ao perceber o projeto político-pedagógico do Estado aplicado na escola a matéria não é um apêndice, antes tem papel fundamental no projeto civilizatório e de moralidade pública.

Além do mais, o professor precisava ser um exemplo de moral e um modelo de religioso. Assim, o ensino religioso era mais do que uma matéria, porque, mesmo os professores que não fossem de ensino religioso precisavam ser exemplos de religiosidade e moralidade. Na decisão nº 77 do Império, que aprova o regimento interno para as escolas públicas primárias do Município da Corte, em seu artigo de nº 49, independente de qual fosse a matéria ministrada, além das obrigações impostas ao professor, o §1º determina que:

[...] está a instrução moral que deve[ria], principalmente, ser ensinada pelo exemplo. O professor, em suas explicações, terá ensejo de encarecer o amor de Deus e o culto do dever, como virtudes capitais e de infundi-las no coração de seus jovens discípulos, mostrando-lhes os tipos dos grandes homens que por elas se nobilitaram (Brasil, 1883, não paginado)

O §2º da lei orienta que “o professor terá sempre em vista que um dos fins da escola é fazer o aluno amar a pátria e conhecer o que lhe deve” (Brasil, 1883, não paginado). Ser um

patriota é “o respeito à autoridade e às leis” (Brasil, 1883, não paginado). Dessa forma, a representação do ensino religioso estava ligada a um projeto de moralidade. O Ensino Religioso tem finalidade ligada à ideia de pedagogia da moralidade, imbricada ao projeto civilizatório, ou seja, ligado ao respeito às autoridades e às leis. Uma estratégia de imposição não se faz apenas de maneira direta, por meio de leis e obrigações. Faz-se também por meio de uma “teatralização da vida social”, imprimindo uma forma de “dominação simbólica”, ou seja, existem formas de coerção que não se baseiam em acordos conscientes. “Assim, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão” (Chartier, 1991, p. 186). Tal dominação se realiza a partir da construção de crenças no processo de socialização que induzem os indivíduos a agirem segundo critérios e padrões de um discurso dominante.

A relação entre o perfil do professor e os princípios de moral e religião acompanha toda a história do processo de escolarização. Nos debates da Assembleia Legislativa Imperial, na elaboração da Lei de 15 de outubro de 1827, o deputado Lino Coutinho defende que “é preciso, pois, que o mestre seja religioso e moral” (Castro, 2009, p. 385). Para ele, os mestres da escola eram os livros vivos pelos quais os discípulos aprenderiam os princípios de moral e religião. No artigo 7º da mesma lei, o professor deveria dar atestado de sua conduta e, no artigo 12º, de reconhecida honestidade. O Decreto de 15 de março de 1836 afirma que o professor deve “inspirar-lhe a submissão às verdades da fé, à prática moral evangélica e à obediência às leis do estado e a seus superiores” (Castro, 2009, p. 400). Na reforma Coutto Ferraz, só poderia exercer o magistério público os professores que provassem: 1º. maioria legal; 2º. moralidade; 3º. capacidade profissional, texto que se repete no Regulamento de Instrução Pública do Maranhão de 1854 e 1874 (Castro, 2009). A ordem das palavras implica que a moralidade era mais importante do que a capacidade profissional. No artigo 100 da Reforma Coutto Ferraz, mais uma vez a relação entre moralidade e religião dá seus sinais. O atestado de moralidade do professor era emitido pela “atestação dos respectivos párocos” (Castanha, 2013, p. 166). Ainda a Portaria nº 317 do Império, de 1855 apresenta como primeiro dever de professores “procurar com todos os meios infundir no coração de seus discípulos os sentimentos dos deveres para com a pátria, pais e parentes, para com o próximo e para consigo mesmo” (Castanha, 2013, p. 166). E ainda “o procedimento do professor e seus exemplos são o meio mais eficaz de conseguir esse resultado” (Castanha, 2013, p. 166). O Ensino Religioso não era uma matéria à parte, estranha à escola.

A relação entre a Igreja Católica e o Estado Imperial Brasileiro está sempre evidente na legislação da educação maranhense e brasileira e nas práticas a que elas conduziam. Na Reforma Coutto Ferraz, a paróquia poderia se responsabilizar pelo ensino, quando não houvesse

escola (Art. 58). O bispo diocesano era responsável pela aprovação “dos livros ou compêndios que contivessem matéria de ensino religioso” (Castanha, 2013, p. 132). Além do mais, “os diretores de escola, que não professa[sse]m a religião católica apostólica romana [eram] obrigados a ter nos colégios um sacerdote para os alunos desta comunhão” (Castanha, 2013, p. 132, grifo nosso). O regulamento da instrução pública nº 1331A, de 1834, orienta, no Art.7º, que, em cada escola, deve ter “a imagem do Senhor Crucificado, o retrato de S.M. o Imperador” (Castanha, 2013, p. 124). E ainda, a decisão do Império de 1888, que detalha o programa de ensino nas escolas públicas, faz menção à prática diária de orações.

Chartier (2002, p. 21) reflete como as autoridades utilizam as “formas de teatralização da vida social” como uma forma de difundir e impor representações. Símbolos, gestos e aparências funcionam na construção de identidade e “a aparência vale mais do que o real [...] lidando apenas com ciências imaginárias, é-lhe necessário lançar mão desses instrumentos que impressionam a imaginação daqueles que têm de tratar” (Chartier, 2002, p. 21). São formas de dominação simbólica, “estratégias que determinam posições e relações e que atribuem a cada classe, grupo ou meio um ser-aprendido, constitutivo da sua identidade” (Chartier, 2002, p. 21). Dessa forma, a escola, tendo um professor sobre uma plataforma, um púlpito, ao fundo um crucifixo espelha a experiência da igreja, reflete a autoridade da religião na escola. Além disso, a imagem do imperador figura a quem deviam obedecer.

No Maranhão, a Igreja Católica tinha forte influência sobre as escolas. No Regulamento da Instrução Pública de 1854, no Art. 94, os trabalhos nas escolas públicas e particulares, deveriam ter começo e fim por orações religiosas. No Regulamento da Casa dos Educandos Artífices de 1841, os alunos deveriam acordar às 5 horas da manhã para a prática de orações conduzidas pelo diretor antes dos estudos diários, além de reunir-se às sete horas para o jantar e, em seguida, outro momento de oração como pela manhã (Castro, 2009). Nos domingos e dias santos, os alunos deveriam participar da missa na capela da casa ou na igreja. O Regulamento da Casa dos Artífices de 1855 acrescenta que, durante as orações, deveriam “dirigir em comum uma oração ao Todo-Poderoso pela prosperidade do Imperador, da Família Imperial, do Brasil e do estabelecimento” (Castro, 2009, p. 330). A oração deveria ser dirigida, sendo a orientação do “Reverendíssimo Bispo da Diocese” (Castro, 2009, p. 330). Além das rezas em comum, cada aluno deveria ter um breve tempo de oração pessoal, ao deitar-se e ao levantar-se da cama. Também, na Casa de Recolhimento de Nossa Senhora de Anunciação e Remédios, segundo seu estatuto, deveria haver uma rotina diária de exercícios religiosos, entre eles, orações, exercícios espirituais, meditação e instrução na doutrina cristã, práticas descritas em um capítulo inteiro que orientava sobre exercícios religiosos. Tal capítulo, com descrições semelhantes, será

encontrado no Regulamento do Asilo de Santa Teresa, no Regulamento da Escola Prática dos Aprendizes Agrícolas do Cutim (Castro, 2009). Cada uma dessas escolas tinha, em seu quadro, um capelão, para a organização dos exercícios espirituais.

A escola era também um ambiente de se viver a experiência religiosa, por meio da fé, pela prática das orações e meditações. A partir da fé católica, as orientações e meditações levavam a uma experiência mística de comunhão com Deus.

Quanto à escolha dos livros de ensino religioso com enfoque na legislação, a partir da década de 40, nos Oitocentos, inicia-se um esforço na busca de uniformizar o ensino, definindo com mais detalhes os conteúdos e matérias, o trabalho dos professores e a escolha dos livros. Para tal, foi criada, em 1841, a Inspetoria Geral da Instrução Pública, na tentativa de ter maior gestão e controle sobre as escolas públicas e particulares. “A inspetoria tinha como finalidade fiscalizar os(as) professores(as) e os(as) alunos(as), organizar as instituições escolares de primeiras letras e de ensino secundário quer públicas ou particulares” (Castellanos, 2017, p. 240). Até então a escolha dos livros ficava a critério dos professores, sem a necessidade da autorização ou intervenção do Estado. Agora, na busca de uniformização, eles passavam a ser regulados pelo Estado, passando pelo parecer do colegiado de professores, com aval dos presidentes da província sobre a liderança do inspetor do ensino público. Quanto aos compêndios e livros que continham assunto de cunho religioso, sua aprovação dependia ainda da Igreja Católica por meio do parecer do bispo diocesano (Castellanos, 2017).

Na Reforma de Coutto Ferraz, a adoção dos livros ou compêndios cabia ao Conselho Diretor, segundo o Art. 11. A mesma lei, em seu Art. 56, acrescenta que “nas escolas públicas só poderão ser admitidos os livros autorizados competentemente e que, quando contenham matéria de ensino religioso, deve ter a aprovação do Bispo Diocesano” (Castanha, 2013, p. 124). A Portaria nº 317, de 1855, que combate as más práticas de alguns professores, em seu Art. 2º, proíbe aos professores o uso de qualquer livro ou compêndio que não fosse designado pelo Inspetor Geral (Castanha, 2013).

Por fim, em 1885, o Decreto nº 9397 estabelece as regras para a adoção de obras concernentes ao ensino primário, quais sejam:

Art. 1º Nenhum livro, mapa ou objeto de ensino será adotado nas escolas públicas sem prévia aprovação do Ministério do Império (centralização), ouvindo o Conselho Diretor, que dará parecer fundamentado.

A adoção dos livros ou compêndios que contenham matéria do ensino religioso, precederá também à aprovação do Bispo Diocesano, na forma do art. 56 do Regulamento anexo ao Decreto nº. 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854.

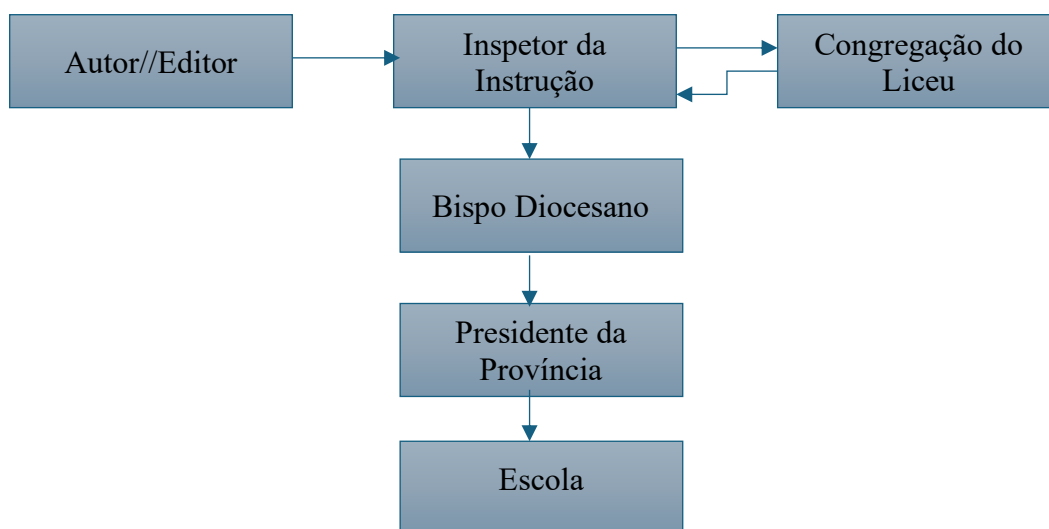
Art. 2º A aprovação será requerida ao Inspetor Geral pelo autor ou editor, ou solicitada ex officio por qualquer dos membros do Conselho Diretor. Para se resolver sobre a aprovação, deverão ser entregues na Inspetoria 12 exemplares da obra a fim de serem

distribuídos pelos membros do Conselho. Os exemplares restantes ficarão arquivados (Brasil, 1855, p. 294).

No Maranhão, o Estatuto do Liceu de 1838 atribui à Congregação a escolha dos compêndios e autores. O Regulamento da Instrução Pública do Maranhão de 1854, em seu Art. 1º, estabelece que a adoção dos livros ou compêndios é de responsabilidade do Inspetor da Instrução Pública. Ainda quando os livros contenham conteúdo de ensino religioso, é necessária a aprovação do Bispo Diocesano. No Regulamento da Instrução Pública de 1874 (Castro, 2009) recai sobre o Conselho da Instrução Pública, conforme Art. 82.

Esse processo pode ser acompanhado no livro *Licções de Historia Santa* do Professor Antonio Augusto Rodrigues. Em seus pré-textuais encontram-se cópias do parecer da Inspetoria da Instrução Pública do Maranhão, com despacho de 20 de abril de 1874, assinado pelo inspetor Antonio dos Santos Jacintho; do parecer favorável da Congregação dos Lentes do Liceu, datada de 7 de abril de 1874 e do parecer do Diretor do Colegiado da Irmandade Conceição, Padre Raimundo Alves da Fonseca, datado de 8 de fevereiro de 1874, dando anuência em nome da igreja católica, conforme prescrito na legislação.

Figura 27- Esquema do processo autorizativo do livro de ensino religioso (séc.XIX)



Fonte: elaboração própria (2026).

No Maranhão, foi utilizado de maneira popular o *Catecismo de Montpellier* na Casa dos Educandos Artífices, sendo esse indicado inclusive no Regulamento (Maranhão, 1855). Gonçalves Dias relata que era o material mais adotado pelas escolas. “Por meio do catecismo são eles instruídos nos rudimentos da religião e aprendem de cor sua história” (Balme, 1866, p. 1). No entanto, o empreendimento de contrarreforma religiosa, especialmente no combate à

Igreja Protestante, está presente no livro *A Religião explicada aos meninos*, do bispo espanhol J. Balmes (1866), adotado para o ensino religioso no Maranhão, cujo objetivo era ensinar os meninos a “defender a fé” (Balmes, 1866, p. 2). Nele, o capítulo XXII, em especial, trata da “falsidade das seitas separadas da igreja romana” (Balmes, 1866, p. 43). Quais são as seitas? “Alinhem-se todas, a luterana, a calvinista, as protestantes todas” (Balmes, 1866, p. 43). O projeto de contrarreforma avança na educação dos meninos na província do Maranhão. O Capítulo XXIII do mesmo livro, por exemplo, intitula-se ‘Algumas regras para o católico não se deixar enganar pelos protestantes; respostas a algumas objeções que estas costumam propor’; o Capítulo XXIV, por sua vez, traz como título ‘Outros argumentos contra os protestantes’.

Apesar de as leis e regulamentos determinarem quais livros deveriam ser adotados e de que forma deveriam ser utilizados, o relatório de A. Gonçalves Dias revela que, na prática, escolas e professores reagiam silenciosamente a essas imposições, ignorando-as. Essa tática de desobediência se aproveitava da precária estrutura de fiscalização existente na província. Gonçalves Dias constatou que os métodos de ensino definidos oficialmente não eram seguidos: cada professor adotava o que considerava mais conveniente, e os livros escolares eram usados “sem aprovação competente e variavam de modo mais desgraçado” (Moacyr, 1839, p. 506).

Mesmo com uma legislação em vigor, ela era sistematicamente ignorada. O próprio relator afirma que, ao chegar às províncias, muitas vezes não conseguia sequer localizar esses documentos: “pelo contrário, achei que da própria legislação na maior parte das províncias podia obter senão a coleção do uso da Secretaria do Governo, e essas muitas vezes, sem o regulamento que eu tinha que procurar em mão de curiosos” (Moacyr, 1839, p. 499). Isso indica que leis e regulamentos da instrução pública se perdiam, não eram arquivados e, na visão de Gonçalves Dias, revelavam um grande desinteresse dos responsáveis pela instrução escolar. Como Moacyr (1839, p. 499) relata, “achei que da própria legislação na maior parte das províncias se não podia obter senão a coleção do uso da Secretaria do governo, e essa muitas vezes, sem o regulamento, que eu tinha de procurar em mãos de curiosos”.

A falta de livros era outro problema recorrente: “no interior, por que os não há; nas capitais, por que não há escolha ou foi malfeita” (Moacyr, 1839, p. 525). Essas constatações parecem ter influenciado a Reforma Coutto Ferraz (1854), ocorrida dois anos depois.

Além disso, havia resistência por parte das famílias. Segundo o relatório de Gonçalves (Moacyr, 1839, p. 525), “os pais relutam em dar os livros exigidos” (Moacyr, 1839, p. 525), ou recusavam aqueles autorizados pelas autoridades. Assim, embora o Estado buscasse impor, por meio das leis, o conteúdo e o formato do ensino religioso no Maranhão, na prática esse ensino se configurava como resultado de uma complexa relação de interdependência, marcada por

disputas e negociações entre Estado, Igreja e família. Segundo o Bispo Dom Felipe Conduru Pacheco (1969, p. 53), no livro *Histórias Eclesiásticas do Maranhão*, Igreja e Estado, “agindo cada um em seu campo próprio, realiza[vam] ambos a sentença divina: a César o que é de César, e a Deus o que é de Deus”. Nesse sentido, a Igreja sempre recorreu ao poder civil como instrumento para promover a propagação do Evangelho e garantir a sua autoridade e de sua doutrina junto à sociedade. Igreja e Estado seguem “laços [de] cooperação filial e amiga” (Pacheco, 1969, p. 53), concedendo o privilégio aos Padroeiros, ou seja, transferindo aos reis atribuições próprias da Igreja. Quanto à representação do ensino na legislação, é possível perceber a relação intrínseca com a moralidade. Estado e Igreja juntos trabalhando em prol de uma nação obediente.

## 5.2 As práticas discursivas imperiais sobre o livro de Ensino Religioso

No Brasil imperial, as *práticas discursivas* que produzem, legitimam e difundem representações tiveram papel central na constituição de uma *pedagogia da moralidade* (Castanha, 2013). No Maranhão, tais práticas se materializaram não apenas nas leis, mas também nos relatórios de presidentes de província e nos discursos proferidos na Assembleia Legislativa publicados nos jornais, indicando as representações do Império sobre os livros de ensino religioso na escola. É nesse sentido que *Licções de História Santa* figura como artefato da cultura material escolar inserida nessa rede de práticas discursivas. Neste capítulo, investigamos os relatórios dos presidentes de província para compreender os interesses do estado, a pedagogia da moralidade e sua manifestação no livro escolar utilizado como dispositivo pedagógico que reproduzia o projeto político e religiosos de moralização, por meio do qual as autoridades locais buscavam interiorizar valores, normalizar comportamentos e sustentar relações de poder no espaço educativo maranhense.

Nas primeiras décadas do século XIX, com a estruturação do Estado Imperial, iniciam-se as definições sobre a instrução escolar no Brasil. Segundo Faria Filho (2007), a consolidação do Império esteve associada à necessidade de um empreendimento civilizatório, sendo a escolarização um dos principais meios para garantir a existência e a manutenção do “novo Estado”. O projeto de construção nacional implicava não apenas a definição de fronteiras políticas, mas também a formação de uma identidade cultural e moral comum, e a escola foi o espaço privilegiado para concretizar esse intento.

Esse processo civilizatório, enraizado em um projeto de construção nacional, não se dava apenas por meio da alfabetização, mas por um processo amplo de formação social, em que

“o ensino religioso funcionou como núcleo irradiador do projeto civilizatório do Império, unificando valores e disciplinando condutas” (Junqueira, 2000, p. 83).

Nesse contexto, a instrução escolar foi mobilizada de forma dupla: por um lado, visava à criação de condições para a governabilidade de um povo livre, capaz de fazer escolhas racionais; por outro, funcionava como estratégia de controle e dominação da população. Essa dupla função foi amplamente discutida no período, como evidenciam os debates das Assembleias Provinciais na imprensa, os artigos de jornais, os documentos legislativos e os discursos oficiais (Faria Filho, 2007, p. 139). Civilizar era um sistema de disciplinamento amplo que se expressava nos livros escolares, pois a civilização, no vocabulário imperial, era um sinônimo de controle das emoções, dos corpos e das práticas religiosas, como apresenta Castanha (2007, p. 3), “uma das preocupações centrais, no controle das práticas quotidianas do funcionalismo e da sociedade em geral, colocada em evidência nas ações do grupo conservador hegemônico dizia respeito à questão da moralidade pública”. E para tal, como argumenta Narita (2016, p. 187, grifo nosso), “[era] educar os sentimentos do coração humano”. Gouvea (2014, p. 70), por sua vez, diz que:

A preocupação com o controle da expressão dos afetos, a contenção via o exercício de uma autoconsciência reflexiva tornavam-se centrais na formação das novas gerações. O indivíduo que emerge ao longo do século XIX é o sujeito cujo comportamento moral está submetido à razão, moldado pelo autocontrole da expressão dos sentimentos e afetos, o que iria envolver um prolongado processo de disciplina efetiva.

Essa concepção instrumental da escola como meio de moralização aparece no discurso do presidente da província do Maranhão Antônio Cândido da Cruz Machado, que afirma:

É indispensável que se estenda a instrução elementar a todas as classes, inclusive às camadas mais inferiores, não sendo necessário dar a essas camadas instrução de grande monta, mas apenas a suficiente para dirigir seu caráter, por meio da educação moral, e de simples conhecimentos elementares, como seja ler, escrever e contar (Maranhão, 1856, p. 24–25).

A educação era concebida como uma ferramenta de domesticação das classes populares, sendo o principal objetivo da educação a formação do caráter. Para Machado, por exemplo, a educação moral por meio do ensino religioso era considerada ainda mais importante que os conhecimentos elementares (Maranhão, 1856).

Essa mesma lógica já estava presente alguns anos antes, como revela o presidente da província do Maranhão Manoel Felizardo de Sousa Melo, ao defender: “Creio que para isso bastará que a mocidade do sexo masculino seja exercitada na leitura, na escrita, na doutrina religiosa e moral [...]” (Maranhão, 1839, p. 16–21).

Formar sujeitos moralizados era visto como um dos objetivos centrais da escola. Assim, para as propostas educacionais da época, a instrução que se deveria dar às crianças “era uma instrução bastante elementar, baseada principalmente na moral cristã. O ensino religioso era, pois, fundamental no currículo das escolas primárias” (Cabral, 1984, p. 33).

Essa tese fica evidente na fala do presidente da província do Maranhão Eduardo Olímpio Machado, ao afirmar “Se o ensino não tem prosperado, se não é moralizador, deve-o à ausência do elemento religioso, sem o qual acho a ignorância preferível à instrução.” (Maranhão, 1855, p. 15–18).

O processo de escolarização tornou-se, assim, uma poderosa ferramenta de monopolização, pois o projeto civilizador no Império atuou fortemente sobre a infância, considerada a fase ideal para a internalização de valores e a conformação dos corpos às normas morais.

No Império brasileiro, efetivamente, a infância baliza uma significativa mediação social que justamente intercala os processos de educação a uma percepção centrada nos sentimentos: um verdadeiro governo da vida educada. Escola, educação e instrução apenas logram construir as dinâmicas de produção e de reprodução de uma sociedade civil no Império e a educação dos sentimentos permite a conciliação entre a infância e o mundo imperial em uma espécie de ‘ordem moral das coisas’ (Narita, 2016, p. 156).

Assim, através da instrução pública, o Estado imperial difundia seu projeto civilizatório, direcionado especialmente às “camadas inferiores da sociedade” (Faria Filho, 2007, p. 137), como mulheres, negros e indígenas.

Nesse sentido, a gramática moral dos processos de educação pode ser pensada, além da rotinização de valores, em um campo da conformação da ordem social e política. De que forma podem as paixões manter os indivíduos unidos em sociedade? Para além das paixões, talvez seja mais conveniente tratar dos próprios sentimentos – ou de uma educação dos sentimentos (Narita, 2016, p. 154).

O ensino religioso no Brasil imperial não se estabeleceu apenas por meio de leis, currículos e livros escolares, mas também pela linguagem ou mais precisamente, pelas práticas discursivas que, ao serem pronunciadas por autoridades, tornaram-se meios de produção e imposição de sentidos. Os discursos proferidos pelos presidentes de província do Maranhão são testemunhos privilegiados dessa operação. Eles não apenas descrevem a realidade educacional, mas constroem-na simbolicamente, legitimando o ensino religioso como eixo organizador da instrução e da moral pública.

De Certeau (2014, p. 97) define discurso como um “espaço de combates ou de jogos entre o forte e o fraco”, ou seja, um campo de disputa entre quem impõe e quem resiste. O discurso político-educacional do século XIX no Maranhão revela essa lógica: ao mesmo tempo

em que defende a escolarização, delimita seu escopo às classes populares, ajustando a educação ao projeto de domesticação social. Ao descrever o que deve ser ensinado e, sobretudo, o que não deve, os presidentes de província exercem um papel normativo, prescrevendo comportamentos, crenças e hierarquias.

Nas palavras de Foucault (2008, p. 59), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por onde, e pelo qual, se luta; o poder do discurso é o poder de dizer e fazer valer como verdadeiro”. Assim, ao afirmarem, por exemplo, que “a instrução pública é a primeira base da moralidade” (*Echo do Norte*, 1835, p. 227), os presidentes da província não estão apenas expressando uma opinião, mas instituindo uma verdade política sobre a função da escola, isto é, que ela existe para manter a ordem, não para emancipar. Chartier (1990, p. 17) nos ajuda a entender o papel simbólico dessas prescrições: “As representações não são reflexos passivos da realidade, mas construções que orientam as práticas e lhes dão sentido”. Os discursos proferidos pelos presidentes de província do Maranhão são testemunhos privilegiados dessa operação. Eles não apenas descrevem a realidade educacional, mas se esforçam por construí-la simbolicamente, legitimando o ensino religioso como eixo organizador da instrução e da moral pública.

Para o Império brasileiro, civilizar era, em última instância, europeizar os costumes e os comportamentos, tomando a França como modelo de progresso e bom gosto. Inspirado no pensamento iluminista europeu, o ideário pedagógico do século XIX promovia a generalização das práticas civilizadas, tendo por base o ensino das primeiras letras — ler, escrever e contar — como forma de disciplinar os corpos e moralizar os sujeitos (Faria Filho, 2007).

Especialmente a partir da década de 1860, sob a influência de ideias liberais mais pungentes, observa-se uma mudança de ênfase no discurso educacional. O presidente da província do Maranhão Souza Aguiar declarava que “da organização da instrução pública depende o futuro das nações” (Maranhão, 1861, p. 26). Ainda que, naquele momento, o foco do discurso se deslocasse para a lógica do progresso e do trabalho, a moralidade e a civilidade continuavam a ser finalidades centrais da escola. O presidente da província do Maranhão José da Silva Maia, por sua vez, reforçava essa associação ao afirmar: “[...] a educação é o remédio que impulsiona o homem ao trabalho [...] a grande esperança da Província” (Maranhão, 1870, p. 91). Essas falas revelam um reposicionamento do ensino escolar: não mais apenas como base para o exercício da obediência, mas como meio para o progresso individual e coletivo, embora sem abandonar a função moralizadora.

O livro escolar, nesse cenário, continuava a ser um artefato estratégico. Ao mesmo tempo em que ensinava conteúdos básicos, veiculava valores morais, princípios religiosos e

representações sociais alinhadas ao projeto dominante. A centralidade do livro religioso como recurso moralizador era assumida publicamente. Em editorial de 1848, o jornal *O Progresso* (1848, p. 3), alinhado à administração provincial, ao tratar sobre a adoção de um livro, *O Novo Testamento do Nosso Senhor Jesus Christi*, nas escolas:

O livro de que tratamos é incontestavelmente o meio mais conducente para se chegar a esse estado de perfeição moral [...] um livro, cujas doutrinas se encerram no santo e sublime preceito — quod tibi non vis, alteri non facias — é de todos o que melhor se poderia escolher para a educação da mocidade.

Vale destacar que esse movimento de moralização por meio da educação já havia sido iniciado com os jesuítas, desde o período colonial. Conforme Mesgravis (2022), a chegada dos jesuítas ao Brasil em 1554 teve como missão civilizar os indígenas e os colonos aculturados ao modo de vida indígena, corrigindo hábitos considerados “bárbaros”, como a nudez, a poligamia e a antropofagia. Por meio do ensino da língua portuguesa e da religião cristã, os jesuítas procuravam formar um povo temente a Deus e obediente à Coroa.

O projeto jesuítico possuía um duplo interesse: atender aos objetivos da Coroa portuguesa e realizar a utopia de construir um povo cristão genuinamente puro, livre das corrupções da Europa. A instalação das primeiras escolas em aldeias e capelas — como o Colégio de Piratininga, fundado junto à capela da aldeia de Tibiriçá — ilustra bem essa união entre instrução e catequese. No entanto, com a ascensão do Marquês de Pombal ao poder, os jesuítas foram expulsos do Brasil, encerrando temporariamente esse modelo de escolarização religiosa (Mesgravis, 2022).

Ao retomar o ideário civilizatório no século XIX, o Estado Imperial substitui o protagonismo da Igreja pelo seu próprio, valendo-se da instrução como meio de formar cidadãos aptos a servir ao Estado. A educação deixa de ser um instrumento exclusivamente religioso para tornar-se uma estratégia de governo, baseada na generalização do ensino das primeiras letras e na formação de sujeitos capazes de produzir para o Estado, obedecer às normas e perpetuar a ordem estabelecida. A pedagogia da moralidade, nesse novo cenário, passa a ser conduzida pelos princípios racionais do Estado Imperial.

O ideário civilizatório funcionava como estratégia de dominação cultural e instrução pública passou a ser concebida como meio de generalizar valores morais e práticas culturais considerados “superiores”, especialmente entre as camadas sociais tidas como inferiores — mulheres, negros, indígenas e pobres livres. Nesse projeto, a escola para os pobres ganhava centralidade, sendo encarregada de ensinar as primeiras letras com o objetivo de disciplinar e moldar comportamentos sociais considerados adequados ao projeto de nação. A proposta do

Império era converter uma sociedade de senhores, escravos e índios em uma nação de cidadãos, com base em uma hierarquia moral e uma pedagogia do autocontrole.

Não se tratava apenas de alfabetizar. O ensino elementar era uma etapa inicial de um projeto mais amplo de inserção desses sujeitos nos moldes da civilização ocidental. A escola, ao ensinar a “ler, escrever e contar”, promovia também a incorporação de normas, valores e crenças dominantes, funcionando como instrumento de regulação das condutas, impondo valores e normas culturais dominantes sobre os indivíduos.

A pedagogia da moralidade manifestava-se, portanto, nos conteúdos e nos métodos, mas também e sobretudo no livro escolar, onde se condensavam os discursos legitimados pelo Estado e pela Igreja. O livro difundia representações, padrões morais e de comportamento. Seus conteúdos eram concebidos como parte de uma missão civilizatória do Estado.

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação) (Bourdier; Passeron, 1982, p. 21).

Essa concepção de educação como imposição simbólica encontra eco nas práticas discursivas dos representantes do Império. Um exemplo emblemático é o do presidente da Província do Maranhão, Antônio Pedro da Costa Ferreira, que em seu discurso de 1835 afirmou: “Primeira garantia da ordem política, primeira base da moralidade [...] a Instrução Pública [...] certo de que merece o primeiro cuidado do Legislador” (Echo do Norte, 1835, p. 227).

Aqui, a moralidade é apresentada como condição da ordem política, e a instrução pública como seu instrumento principal. A escola torna-se, assim, o espaço legítimo de difusão da moral do Estado e o livro escolar, o suporte por excelência dessa transmissão.

A civilização da infância significa, basicamente, a condução dos indivíduos à reta conduta da vida e aos salutar valores da educação: um Império em movimento, em busca da conformação e da elaboração de seus próprios cidadãos (Narita, 2016, p. 67).

Ao naturalizar hierarquias sociais por meio da moral cristã, o ensino religioso era usado para inculcar representações de obediência, sacrifício, autocontrole e respeito à autoridade. O discurso pedagógico estava, portanto, vinculado a um projeto de dominação cultural, que moldava corpos e mentalidades conforme os interesses das elites brasileiras.

Para além dos relatórios dos presidentes da província do Maranhão, as práticas discursivas que sustentaram a moralização escolar no Brasil imperial também se manifestaram nos debates da Assembleia Legislativa da Província do Maranhão e nos periódicos de maior

circulação. Essas fontes revelam como o ensino religioso e seus livros eram construídos discursivamente como um pilar da civilização e da ordem social, e como sua presença nas escolas se justificava por um conjunto de representações que articulavam não só fé, mas também moralidade e nacionalidade.

Michel Foucault (2008) sustenta que os discursos não são apenas reflexos da realidade, mas formas de poder que “produzem verdade”, orientando ações e estabelecendo regimes de saber. Nos embates parlamentares maranhenses, por exemplo, o ensino religioso foi constantemente defendido como condição necessária para a formação moral do povo. Em 1866, o deputado provincial cônego Tavares afirmava, em tom solene:

Não admito senão uma religião, e uma moral. [...] A instrução primária é um batismo necessário à população de qualquer país. É pela instrução proporcionada com as suaves e salutareis máximas do evangelho, que se forma o coração do povo, regeneram-se os costumes, e eleva-se o estado intelectual, que gera progresso e nobreza das nações. (Publicador Maranhense, 1866, p. 1).

Escola e igreja se confundem em um mesmo espaço. A escola é representada como um templo e o professor, como um sacerdote:

O magistério é um apostolado, a escola um templo, cujo sacerdote é o mestre [...] A instrução primária é o mais poderoso instrumento [...] para a religião, para a moral e para a verdadeira felicidade social (Publicador Maranhense, 1866, p. 1).

Tal discurso reforça o lugar da escola como espaço de educação religiosa e moral sob a autoridade do Estado. Como defendia o Deputado cônego Tavares:

[...] não é só o lar doméstico, e da boca do sacerdote, que a infância deve aprender os princípios religiosos; ela também os deve ouvir da boca do professor, que lhe deve ostentar como exemplo vivo a seguir; pois que, como diz Balmes, se bem me recordo, a fortuna, e a desgraça dos homens prende-se ou ao lar, ou à escola (Publicador Maranhense, 1866, p. 1).

A lógica do autocontrole ou controle individual das pulsões ou das emoções conforme descrita por Elias (2001) é transposta à linguagem parlamentar como defesa da “unidade de governo” e da “conservação da paz social”.

Em editorial publicado em 1870, o jornal *Publicador Maranhense* (1870, p. 1) afirma “A atmosfera das escolas deve ser religiosa. Só a religião pode inspirar ao povo sentimentos de respeito, ordem e virtude. A moral não pode ser separada da religião.”.

Esse tipo de discurso revela como a moralidade escolar era inseparável do conteúdo religioso, e como a pedagogia da moralidade era compreendida como uma forma de assegurar a coesão social e a submissão à autoridade. Nesse cenário, o ensino religioso era mais do que

conteúdo escolar, ele estava no eixo do projeto político-pedagógico. Como afirma o deputado Cônego Tavares:

[...] senhores não há instrução possível sem educação, assim como não há educação sem religião, [...] são irmãs gêmeas, uma vive a vida da outra, e ambas cooperam para a felicidade da sociedade por seus membros. Nas escolas é a educação moral e religiosa uma necessidade que não pode desprezar-se [...] (Publicador Maranhense, 1866, p. 2).

O deputado Cônego Tavares também argumentava que o bem público dependia diretamente da educação moral e religiosa das novas gerações. Para ele,

[...] o governo é o primeiro interessado em possuir o país cidadãos morigerados, e defensores das suas instituições [...]. Ai do nosso país se a mocidade desde a infância não for preparada e fortalecida pela fé e pelos costumes! Sem freio, e entregue à descrição das paixões, o que será do bem público com semelhante sistema de instrução? (Publicador Maranhense, 1866, p. 1).

A noção de bem público evocada por Tavares abrange mais do que o respeito à ordem institucional: ela envolve a esperança de uma sociedade mais segura, coesa e economicamente estável. Havia a crença de que uma infância moralizada produziria menos criminalidade, menos vadiagem<sup>49</sup> e desordem social, problemas frequentemente atribuídos à ignorância e à falta de temor a Deus. Assim, formar “bons cidadãos” era visto como um antídoto contra o aumento da criminalidade, da mendicância e da desobediência civil. A escola, ancorada nos valores da moral cristã, seria o espaço preventivo por excelência, uma espécie de contenção simbólica, capaz de substituir o castigo posterior por uma formação disciplinadora precoce. Em última instância, o bem público se traduzia na manutenção da ordem social, na economia dos gastos com repressão, na promoção da paz doméstica e na garantia de um povo obediente e produtivo. O cidadão morigerado era a representação difundida pelo discurso vigente. O cidadão moralizado pela fé católica seria o remédio para a nação contra a vadiagem e a criminalidade.

O discurso da época fazia relação direta entre ensino religioso e a segurança pública. “Para eles, a causa fulcral dos crimes era a falta de educação moral e religiosa da população” (Anjos, 2016, p. 1036). Em 1857, o presidente da província do Paraná afirmou que:

A segurança individual e da propriedade continua a ressentir-se do atraso da educação do povo, da defeituosa organização da administração da justiça e dos escassos recursos de que dispõe a polícia. [...] É fora de dúvida que a insuficiência da força pública para as necessidades do serviço policial, o péssimo estado das prisões e a sua

<sup>49</sup> No século XIX, o termo “vadiagem” era usado tanto como julgamento moral quanto como categoria jurídica. O Código Criminal do Império, instituído pela Lei de 16 de dezembro de 1830, previa penas para “vadios, capoeiras e mendigos que não provarem meios de subsistência” (Brasil, 1830, não paginado), com sanções como prisão com trabalho forçado ou desterro. A criminalização da vadiagem refletia a tentativa do Estado Imperial de disciplinar os pobres e controlar a mobilidade social das camadas populares. Assim, a escola era vista como espaço estratégico de prevenção, onde se formariam trabalhadores obedientes e se evitaria o desvio para a marginalidade.

falta absoluta em algumas localidades que delas necessitam, tem tido muita parte na existência dos crimes cometidos neste ano na província, que visivelmente se conhece, não poderem ser somente os enumerados no relatório a que me tenho referido; mas é também incontestável que, ainda quando fosse possível colocar ao lado de cada cidadão um sentinela, e em cada quarteirão uma cadeia com a competente bulha de correntes e algemas, nem por isso o crime deixaria de ser frequente e de ostentar-se revestido de circunstâncias atrozes, se, pela disseminação do ensino e propagação da moral evangélica pelas classes inferiores não se lhe opusesse a mais eficaz senão única barreira para estorvar-lhe o passo. (Paraná, 1857, p. 3-4; 7).

Dessa forma, a educação moral religiosa passou a ser concebida como a solução para os problemas sociais. Já não bastavam mais policiais ou prisões; o que se fazia necessário era o avanço do ensino, a ampla difusão de livros de instrução religiosa e a formação de uma população verdadeiramente católica.

Por outro lado, o abandono do ensino religioso católico era visto como um “grave perigo social” (Publicador Maranhense, 1970, p. 1). A moralidade escolar, sustentada pelo discurso oficial e legislativo, era invariavelmente católica. Outras confissões religiosas, mesmo cristãs, como o protestantismo, eram vistas como ameaças à ordem moral e social. O cristianismo protestante era frequentemente representado como dissolvente da fé, destruidor da moral e desagregador da unidade nacional.

Esse embate ficou evidente durante os debates de 1866 na Assembleia Legislativa Provincial do Maranhão. Na ocasião, o deputado Sr. Franco de Sá posicionou-se a favor da liberdade religiosa, especialmente no espaço escolar, contrapondo-se ao cônego Tavares, que defendia o ensino religioso exclusivo da fé católica. Para ele, a liberdade religiosa “não produz a apostasia, nem transações em pontos de fé” (Publicador Maranhense, 1866, p. 1) sua defesa era “pela tolerância, que é sentimento evangélico” (Publicador Maranhense, 1866, p. 1).

O Cônego Tavares, por sua vez, expressou o temor comum à elite político-religiosa da época diante da expansão de outras formas de cristianismo. Suas palavras evidenciam o caráter excludente da concepção de moralidade então vigente:

O protestantismo, inutilizando a noção dogmática, e destruindo a noção moral, sempre gera a desunião. A sua primeira missão é subordinar a moral às paixões, e descatolisando o Brasil, dividir para depois reinar. [...] Banidos da Europa e quase do seu próprio berço onde luta com pauperismo horroroso, tende a procurar a América para refugiar-se, a América que vivia tranquila e livre desta praga social. [Responde seu opositor:] Mete-me medo. Faz-me lembrar da inquisição (Publicador Maranhense, 1866, p. 1, grifo nosso).

Essas falas revelam como o projeto civilizatório em curso no Maranhão operava por meio de uma estreita articulação entre Estado e Igreja, que difundia representações desqualificadoras sobre os grupos religiosos dissidentes. Essa ação discursiva, sustentada em editoriais, relatórios e discursos parlamentares, visava preservar os valores, dogmas e a

hegemonia cultural do catolicismo, conformando a escola como espaço exclusivo da fé oficial e da pedagogia da moralidade católica, ou seja, a “verdadeira moral” (Publicador Maranhense, 1866, p. 1). Conforme Cabral (1984, p. 33, grifo nosso) no pensamento educacional maranhense do século XIX, observa-se a presença da concepção de “educação como instrumento moralizador, [amplamente influenciada] pela mentalidade católico-conservadora brasileira”, embora essa perspectiva estivesse na base das propostas educacionais da época, ela foi ajustada às condições e necessidades locais.

O estado usa a religião, ao longo de todo o Império, como instrumento em favor de uma moral pública, a construção de uma nação sob os princípios da ordem, controle (até a década de 60) e progressos (após a década de 60). Essa perspectiva se reflete na fala do deputado Padre Moraes Rego na Assembleia Legislativa: “- [...] Com a influencia do ensino religioso, senhores, nasce a pureza dos costumes, cresce a moral social, impera a justiça, domina a virtude.” (Publicador Maranhense, 1870, p. 1).

A partir da década de 1860, discursos liberais passaram a ganhar força nos periódicos e nos debates políticos, trazendo novas concepções para a escola e seu papel na sociedade imperial. Agora novas propostas começam a ser apresentadas à educação do Império, “novos projetos [...] apareceram, criticando a anterior reforma do ensino, defendiam uma nova organização escolar, com base, sobretudo, na ideia de liberdade de ensino” (Cabral, 1984, p. 33).

Vão-se intensificando nos debates dos jornais ideias liberais na educação, apoiando a liberdade religiosa, uma escola laica, que permitisse diferentes perspectivas. *O Publicador Maranhense* (1868) em um expediente de primeira página, escrito pelo Órgão do Partido Liberal da corte, com o título ‘Diário do Povo e a província do Maranhão’, apresenta um texto sobre a instrução do povo no século XIX na Inglaterra e em suas colônias. Defende que:

é preciso agora examinar a instrução popular nas outras sociedades que representam a civilização moderna e é de esperar vê-la ali plantada debaixo de formas bem diferentes [e perceber] como as escolas são dirigidas pelos ministros dos cultos, e o ensino religioso ocupa aí um grande lugar, é obrigada cada seita a prover os mestres, e a organizar uma instituição com seu recurso. (Publicador Maranhense, 1868, p. 2, grifo nosso).

Seguindo a mesma direção *O Publicador Maranhense* (1876, p. 3) em notícia sobre “a questão clerical na Bélgica” apresenta que naquele país “[...] a separação da Igreja do Estado e a expulsão do ensino religioso das escholas tornarão-se o objetivo imediato do partido liberal”.

Nesse período de debates, *O Publicador Maranhense* (1878), em editorial sobre o ensino obrigatório, defendia um ensino moderno. Para esse o ensino moderno era marcado por três princípios fundamentais:

a obrigação dos pais de fazerem os filhos aprender, liberdade de escolher os mestres e a secularização do ensino [...] e como são destinadas [escolas públicas] a meninos de todas as crenças religiosas, não pode instituir nessas escolas o ensino religioso obrigatório, que seria uma imposição às consciências (Publicador Maranhense, 1878, p. 2, grifo nosso).

*O Pacotilha* (1883) anuncia que, na França, estão sendo escritos manuais de moral que não tratam de religião e que sofriam grande resistência, especialmente pela Igreja Católica. Este noticiário declarava que a Igreja era uma instituição reacionária que se insurgia contra estes livros pois, “o clero era instrumento destes partidos [republicanos]” (Pacotilha, 1883, p. 1, grifo nosso). A Igreja, como descreve o jornal, estava afastando as crianças das escolas que adotavam esses manuais, “aconselhando os pais de família para que [tirassem] delas seus filhos [tendo chegado a] negar a primeira comunhão às crianças que [lessem] os referidos livros” (Pacotilha, 1883, p. 1, grifo nosso). Mais ainda, estes livros, estavam sendo incluídos no *Index* dos livros proibidos e os padres tinham “incluído em suas prédicas igual proibição” (Pacotilha, 1883, p. 1).

Não sem reação. A igreja estava presente e intensa no debate, nos discursos e nos textos publicados nos jornais. “[Os] católicos impugnaram o ensino secular, não quer[iam] a separação da escola e da igreja” (Diário do Maranhão, 1881, p. 1, grifo nosso), pois se esforçavam para manter o status de ser a única verdade moral, de forma que “o ensino religioso deve[ria] ser dado nas escolas primárias, de par com a instrução literária ou intellectual” (Diário do Maranhão, 1881, p. 1).

A Igreja utilizava os recursos de que dispunha para preservar sua posição. Para isso, ao defender a presença de livros religiosos católicos nas escolas, empregava as estratégias que possuía: por meio dos discursos nas homilias, da disciplina religiosa nas paróquias, da atuação de deputados conservadores no parlamento e da censura a obras dissidentes.

Com o avanço das ideias liberais durante a segunda metade do século XIX, o *Diário do Maranhão* (1980, p. 1) em seu noticiário divulga o programa do Partido Republicano, que apoia “a plena liberdade de culto e a perfeita igualdade de todos eles [...]”; a “abolição do caráter oficial da atual igreja do estado [...]”; “o ensino secular separado do ensino religioso”, entre outras questões. O pensamento liberal vai se alastrando e colocando em xeque a relação entre a Igreja e o Estado e o papel do ensino religioso na escola.

Nas décadas finais do Império, vozes dissonantes começaram a emergir. Em 1880, o deputado Felício dos Santos ironizou a presença obrigatória do ensino religioso nas escolas:

É a supressão do ensino religioso [...] que desejo, pois a imposição da religião católica a todos os brasileiros é um absurdo. Invoco o espírito de liberdade [...] e não o invocarei sob o nome de Satanás para não ofender os ouvidos teológicos da câmara, mas sob o nome de Lúcifer, portador da luz! (Diário do Maranhão, 1880, p. 1)

Esse discurso provocativo revela a intensificação do embate ideológico entre uma tradição católica hegemônica e projetos laicos e republicanos emergentes. Como observa Chartier (1991), os discursos operam disputas por legitimidade: ao invocar Lúcifer como metáfora da razão e da liberdade, o parlamentar rompe com o discurso dominante e expõe sua natureza política.

Com a promulgação do decreto de 1890, que determinou a extinção do ensino religioso nos estabelecimentos públicos de instrução, encerra-se simbolicamente esse ciclo discursivo: “Foi abolido por decreto o ensino religioso nos estabelecimentos públicos de instrução.” (Diário do Maranhão, 1890, p. 1).

A extinção do ensino religioso nas escolas públicas marca não apenas uma mudança legislativa, mas o fim de uma era discursiva na qual a moralidade católica foi instituída como pilar da ordem escolar e da construção da identidade nacional. Assim, a partir da república o livro de ensino religioso sai temporariamente da escola, como um inimigo a ser expurgado por um novo projeto político denominado republicano.

Esses discursos legislativos e editoriais demonstram que o livro escolar é uma arena discursiva privilegiada para a disputa entre modelos de sociedade. No caso desta pesquisa sobre livro de ensino religioso, a disputa se dá de um lado a favor da obediência religiosa e, do outro, da liberdade laica. Ambos, no entanto, concorriam para definir os sentidos da educação como instrumento de governo das almas e dos corpos.

### **5.3 Uma leitura de *Licções De História Santa* aplicada aos interesses do Estado Imperial**

O livro *Licções de História Santa*, de Antônio Augusto Rodrigues, adotado na Província do Maranhão em 1874, articula, sob a forma de lições catequéticas, uma visão de mundo fortemente ancorada na obediência à autoridade religiosa, familiar e civil. Essa pedagogia moral, voltada à infância escolarizada, revela-se como instrumento eficaz no processo de construção de uma cultura política de disciplinamento e civilidade, que serve aos interesses do Estado Imperial brasileiro.

São as seguintes as categorias, a partir das quais se organiza a análise do livro nesta pesquisa: obediência, castigo, legitimação da autoridade do imperador; rebelião. No *Livro Licções de História Santa*, a submissão aparece como traço essencial do caráter cristão, sendo exaltada como virtude moral fundamental à fé e à civilidade. Desde as primeiras páginas, as personagens da narrativa, como Abraão, Noé e Moisés, são apresentadas como modelos de sujeição à autoridade e fidelidade à ordem estabelecida.

A linguagem do livro, adaptada ao ensino infantil, instrui os alunos a imitarem comportamentos de submissão, associados diretamente à bênção e ao favor divino. Essa construção de sentido forma o que podemos chamar, com base em Bourdieu (1982), de um *habitus* moralizante, produzido e reproduzido pelo dispositivo escolar-religioso. Por exemplo, na apresentação da infância de Jesus temos: “Passou Jesus os seus primeiros annos, sempre obediente a seus paes, e admirado pela sabedoria que revelava em tão curta idade” (Rodrigues, 1882, p. 96). A sabedoria de Jesus é definida por sua obediência aos pais, uma escolha discursiva significativa num contexto pedagógico voltado à formação da infância. Aqui, a obediência é mais do que comportamento: é uma virtude essencial, destacada e fonte de reconhecimento público.

Essa virtude é reiterada em diversas narrativas fundantes da tradição judaico-cristã. No exemplo de Abraão, cuja virtude se destaca na submissão ao mandamento de sacrificar o próprio filho e é interpretada como obediência extrema: “Experimentou Deos de alguma forma a fidelidade de Abraham? [...] Sim, ordenou Deos a Abraham que sacrificasse o seu filho Isaac [...]” (Rodrigues, 1882, p. 26). O texto apresenta a obediência como valor absoluto, premiado por Deus com descendência, terra e bênção. Essa lógica reforça o papel da submissão incondicional como caminho para ter acesso à promessa e à prosperidade.

Outro exemplo aparece na história de Noé: “Noé gastou cem annos construindo esta Arca [...] não lhe fosse determinado o contrário por Deos” (Rodrigues, 1882, p. 16). A longa espera e o esforço dedicado são apresentados como virtudes, uma vez que são expressões de obediência à vontade divina, mesmo quando ela não parece racional. A lição implícita à criança é a da confiança e obediência irrestrita aos superiores.

Essa moral da obediência é aplicada também à figura de Moisés, cuja prontidão em seguir as leis divinas é exaltada como sinal de santidade e autoridade: “Moysés [...] por isso se demorou no monte [Sinai] quarenta dias e quarenta noites, sem comer nem beber, [para receber as tábuas da Lei]” (Rodrigues, 1882, p. 47, grifo nosso). Um tipo de renúncia e dedicação é apresentado como modelo de conduta: o homem obediente às Leis Divinas, lição crucial num

momento histórico em que o Brasil Império buscava formar elites escolares e populares comprometidas com a ordem e a estabilidade institucional.

Além das figuras heroicas, a pedagogia da obediência se manifesta também nas punições dos desobedientes: Eva, por ouvir a serpente; Caim, por não controlar sua ira; Nadab e Abiú, por desrespeitarem o fogo sagrado; os israelitas, por murmurarem contra o maná; Absalão, por rebelar-se contra seu pai, o rei de Israel.

Era possível observar esse mesmo discurso em outro livro utilizado para o ensino religioso na segunda metade do século XIX, *A religião explicada aos meninos*. Há, da mesma forma, um discurso que valida a ordem e a obediência social como valor e virtude religiosa. Obra impressa na cidade de São Luís do Maranhão em 1866 evidencia um modelo pedagógico voltado à moralização da infância por meio da naturalização da obediência às diversas esferas de autoridade religiosa, familiar e também civil. Embora estruturado sob a forma catequética, o discurso da obra ultrapassa o domínio da fé e da salvação individual para inculcar nos alunos uma cultura disciplinar funcional aos interesses de ordem e controle social do Estado Imperial.

De forma explícita, o livro ensina que a obediência às leis é um fundamento necessário da vida em sociedade. Em um dos trechos mais claros nesse sentido, o autor afirma:

Toda sociedade bem constituída deve ter leis que a rejam; logo deve ter também um poder com a faculdade de estabelecê-las. Os membros de toda sociedade são obrigados a obedecer às leis que a regem. Do contrário, seria a lei inútil, irrisório o direito da autoridade legislativa (Balmes, 1866, p. 113).

Essa formulação reproduz o modelo de Estado centralizador e normativo do Império, legitimando não apenas a existência da autoridade, mas sua necessidade absoluta como garantia da ordem. A obediência, nesse contexto, não é apenas desejável: ela é essencial à existência da sociedade.

O discurso de J. Balmes busca também apresentar a autoridade como uma realidade natural, fundamentada na criação divina. Assim, as hierarquias políticas aparecem em paralelo à autoridade familiar e religiosa:

Na família, há a autoridade do pai; nas aldeias, nos povoados, nas cidades, nas Províncias, alcaides, governadores, chefes políticos, capitães-generais; nas nações, um rei [...]; ora, sendo a Igreja Católica uma sociedade [...] é possível existir sem um chefe? (Balmes, 1866, p. 37).

Essa comparação direta entre as formas de autoridade reforça o papel da Igreja como referência para a legitimação do poder civil. A submissão ao rei, aos governadores e às autoridades locais é ensinada como extensão da submissão a Deus. A autoridade é, pois, sacralizada e indiscutível.

Outro ponto de destaque é o modo como o livro aborda o papel da autoridade civil no controle moral e intelectual da população. O autor defende explicitamente o direito da autoridade pública de censurar ideias e escritos considerados perigosos: “A autoridade civil proíbe também a circulação de escritos que preguem a desobediência às leis, ofendam os costumes, ou possam provocar distúrbios e sedições” (Balmes, 1866, p. 115). Esse trecho revela uma concepção de sociedade fundada não apenas na obediência, mas também na vigilância ativa das autoridades sobre os corpos e as mentes.

A obra também fundamenta teologicamente a obediência incondicional às autoridades, mesmo quando estas são reconhecidamente falhas ou moralmente corrompidas. Ao ensinar que os ministros de Deus devem ser ouvidos mesmo quando são maus, o autor sugere que o mesmo se aplica à esfera política: “Jesus Cristo disse que ouvísseis os seus ministros, e não me advertiu que não os ouvísseis quando fossem maus” (Balmes, 1866, p. 122). Assim, o livro elimina qualquer espaço para a crítica, a desobediência ou a resistência, moldando sujeitos dóceis, ideologicamente afinados com a ordem estabelecida e preparados para servir com resignação aos poderes instituídos.

Por fim, essa pedagogia da obediência é sustentada por um discurso escatológico, que associa a desobediência à perdição eterna, e o questionamento das autoridades à irracionalidade e à loucura: “Dirá o indiferente que talvez nada exista do que a Religião nos ensina [...]; porém, se for verdade o que diz a Religião [...] poderá ter esperança de entrar no céu quem não quis saber se havia céu?” (Balmes, 1866, p. 118). Essa retórica do medo e da culpa, tão característica dos manuais religiosos do século XIX, reforça a docilidade e reprime o livre exame, não apenas no plano espiritual, mas também na dimensão social e política.

Todos esses episódios constroem um repertório simbólico no qual a desobediência leva à ruína. No plano discursivo, essa estrutura moralizante não se resume a histórias religiosas: ela constitui uma gramática de poder, onde as crianças são formadas a reconhecer como legítima qualquer autoridade superior (pais, mestres, reis, sacerdotes, Deus) e a sujeitar-se a ela com humildade. Tal dispositivo é funcional ao projeto imperial brasileiro, que visava consolidar um cidadão ordeiro, obediente e submisso à monarquia e às instituições, conforme preconizado nas reformas educacionais do século XIX.

Dessa forma, reafirma-se que o processo civilizador depende da internalização de normas de conduta e da autovigilância moral, exatamente o que *Licções de História Santa* busca operar nas mentes infantis, por meio da valorização da obediência como centro da vida ética e religiosa.

Outro pilar fundamental do discurso moral contido no *Livro de Lições de História Santa* é a associação direta entre desobediência e punição. O livro constrói, de maneira sistemática, uma pedagogia da disciplina que educa o aluno não apenas pelo exemplo positivo (os obedientes são abençoados), mas também pelo exemplo negativo e aterrador dos desobedientes, que invariavelmente são punidos com rigor. Essa estratégia reforça, como observa Michel Foucault (1999), uma lógica pedagógica baseada na vigilância e na correção, onde a punição torna-se instrumento formador da consciência e do comportamento.

No livro, as punições impostas por Deus ou por seus representantes humanos visam educar a comunidade e, por extensão, o leitor infantil. Em uma linguagem acessível e direta, as lições comunicam que a desobediência não é apenas um erro, mas um ato com consequências severas, exemplares e inevitáveis, elemento funcional a um projeto de formação de sujeitos moralizados, dóceis e ordeiros, como pretendido pela educação imperial Oitocentista.

Um dos episódios mais marcantes é o do bezerro de ouro, que ilustra com clareza essa pedagogia punitiva. Durante a ausência de Moisés no monte Sinai, os israelitas, impacientes com sua demora, pressionaram Arão a confeccionar um bezerro de ouro, ao qual passaram a adorar como se fosse o Deus responsável por sua libertação do cativeiro no Egito. Ao retornar e presenciar tal atitude, Moisés ficou profundamente indignado com a infidelidade do povo. Como resposta, lançou ao chão as tábuas da Lei, quebrando-as ao pé do monte, destruiu o bezerro fundido no fogo, reduziu-o a pó e misturou-o com água, obrigando os israelitas a beberem daquela substância. Além disso, convocou os que se mantiveram fiéis ao Senhor os levitas, os quais, sob sua ordem, executaram cerca de vinte e três mil homens que haviam participado da idolatria. Como descrito no livro: “Moysés, á entrada do arraial, chamou a si aquelles que havião permanecido fieis a Deos, e estes forão os levitas — que passarão a fio de espada vinte e tres mil homens [...]” (Rodrigues, 1874, p. 48). A cena de punição sagrada não é atenuada: ao contrário, é utilizada para reforçar a distinção entre os obedientes e os transgressores e naturalizar o uso da força para restaurar a ordem moral. A lição que se transmite à criança é de que toda desobediência será punida com dureza, mesmo quando coletiva, e que a fidelidade à autoridade é questão de vida ou morte.

Essa estrutura se repete em diversas outras passagens: Nadab e Abiú, filhos do sacerdote Aarão, são fulminados por usarem fogo comum no culto: “Deos punio a Nadab e Abiú, fazendo-os morrer abrazados em um fogo que immediatamente desceu do Céu” (Rodrigues, 1882, p. 52). Os hebreus que reclamam do maná são picados por serpentes enviadas por Deus: “Este peccado o Deos punio, fazendo com que apparecessem no meio do povo serpentes, cuja mordedura queimava como fogo” (Rodrigues, 1882, p. 52). Coré, Dathon e Abiron, que lideram

a rebelião contra Moisés e Aarão, são tragados pela terra: “Coré, Dathon e Abiron são punidos, sendo cem ou duzentos e cinquenta homens principais que os acompanharão, tragados pela terra, que pisavão” (Rodrigues, 1882, p. 52). A mulher de Ló, que desobedece à ordem divina de não olhar para trás, é transformada em estátua de sal: “Em caminho de retirada, a mulher de Ló [...] olhou para trás, ficando imediatamente mudada em estátua de sal” (Rodrigues, 1882, p. 24).

Esses episódios não apresentam a punição como um ato de justiça a ser debatido, mas como exercício soberano da autoridade absoluta, que não admite questionamento. A disciplina da fé é, ao mesmo tempo, disciplina do corpo e do comportamento. A própria figura de Moisés, mesmo sendo o mais importante líder da narrativa, é impedido de entrar na Terra Prometida por ter tocado a rocha duas vezes, demonstrando hesitação diante da ordem divina: “Morreo na avançada idade de cento e vinte annos, no monte Nebo [...] na qual não lhe foi permittido entrar por haver desconfiado das palavras do Senhor” (Rodrigues, 1882, p. 53). A severidade da punição, mesmo para os líderes mais virtuosos, comunica à criança a ideia de que a autoridade deve ser acatada integralmente, sem questionamento ou dúvidas, reforçando um modelo de formação da consciência moral baseado no medo da transgressão e na exaltação da obediência como caminho para a bênção e o reconhecimento.

Essa lógica se aplica não apenas ao contexto religioso da narrativa, mas também se projeta como modelo de formação cívica. No caso do Brasil Imperial, esse controle se operava também por meio dos discursos escolares, que funcionavam como veículos da moralidade dominante, associando a ordem social à disciplina religiosa e à submissão à autoridade, seja ela paterna, escolar, eclesiástica ou governamental.

A repetição constante da fórmula “desobediência e castigo” no *Livro de Lições de História Santa* não apenas instrui, mas forma um *habitus* disciplinar, que organiza a relação da criança com o poder e com a moral, moldando sujeitos à lógica da deferência e da renúncia à contestação. Essa pedagogia do medo é eficaz em contextos onde a manutenção da hierarquia social e da autoridade política dependem da estabilidade e da obediência de base, como era o caso do projeto de escolarização imperial do século XIX.

Assim como o rei se projeta como autoridade legitimada por Deus na obra, a figura dos reis de Israel e Judá é apresentada de forma marcadamente pedagógica: os monarcas aparecem e são representados como símbolos de autoridade instituída por Deus, cujas virtudes ou falhas determinam não apenas seu destino pessoal, mas o da coletividade sob seu governo. Essa representação contribui para a formação de um imaginário político-religioso no qual o poder régio deve ser respeitado, obedecido e reconhecido. Além do mais, tal estrutura discursiva

valida a relação entre o Estado e a Igreja por meio do padroado, estabelecido no Brasil, na constituição imperial.

Essa lógica se insere diretamente no ideário político do Brasil Império, onde a figura do imperador era cercada por uma aura de legitimidade sagrada e paternalista. A associação entre soberania e moralidade, autoridade e religiosidade, é um traço estruturante do discurso político imperial e encontra na narrativa bíblica um poderoso instrumento da difusão desta representação.

Logo nas primeiras referências à monarquia, o livro apresenta Saul como um rei escolhido por Deus: “que [iria] aparecer com a mudança de forma de governo – ungio rei de Israel a Saul, filho de Cis, sendo esta escolha confirmada em Maspha” (Rodrigues, 1882, p. 59, grifo nosso). A escolha de Saul como rei é descrita com solenidade religiosa, não como resultado da vontade do povo ou da política. Essa sacralização da autoridade é ainda mais evidente na figura de Davi, apresentado como modelo de virtude régia:

Foi David, filho de Isai [...] ainda menino, porém o habil tocador de harpa [...] guerreou e venceu; escolheu a cidade de Jerusalem para capital de seu reino [...]. [e] “David [...] mesmo após seus pecados, foi perdoado por Deus e triunfou na guerra que Absalão lhe declarara. (Rodrigues, 1882, p. 60-63, grifo nosso).

A narrativa não omite as falhas morais de Davi (adultério e homicídio), mas sublinha que seu arrependimento e fidelidade à autoridade divina garantem sua legitimidade. Assim, o livro constrói um modelo de realeza piedosa, penitente e justa, a ser imitado e reverenciado.

A autoridade de Salomão também é exaltada com ênfase em sua sabedoria e grandiosidade: “Salomão mandou construir o templo de Jerusalem [...] e [foi visitado] pela rainha de Sabá, que, convidada pela fama de sua sabedoria e riqueza, veio da Arábia render-lhe homenagens.” (Rodrigues, 1882, p. 66, grifo nosso). Esse trecho não só reforça a imagem do rei sábio e próspero, mas associa sua autoridade ao reconhecimento internacional e à aprovação divina, representada pela construção do Templo. A função religiosa do rei é inseparável de seu papel político. Porém, quando a realeza se afasta da moral divina, os castigos são severos, não por conta de transgressões civis, mas por idolatria ou injustiça espiritual. Assim é narrada a decadência de Salomão: “Salomão desviou-se e caiu na idolatria [...] sobrevindo-lhe como punição de suas culpas [...] a revolta de Jeroboão” (Rodrigues, 1882, p. 66). Aqui, a ruptura política (divisão do reino) é explicada como punição moral, reiterando a ideia de que a crise de autoridade é resultado da falência ética e religiosa do governante — nunca da injustiça política ou da opressão social. Isso é particularmente funcional ao discurso monárquico do século XIX, que buscava justificar a obediência popular em nome da estabilidade, da moral e da vontade

divina. Outros exemplos seguem a mesma lógica: Josias e Josaphat, reis virtuosos que restauram o culto e são abençoados com prosperidade; Acab, rei iníquo, cuja impiedade é punida com morte e desgraça: “Achab [...] instigado por sua mulher Jezabel, condenou à morte o inofensivo Naboth para apropriar-se de seu campo” (Rodrigues, 1882, p. 71).

O texto serve como advertência moral, ensinando que o mau rei deve ser evitado, mas que seu castigo vem pela intervenção divina, e não pela ação política do povo.

A noção de que a autoridade legítima é conferida por Deus, avaliada por Deus e revogada por Deus, reforça uma pedagogia de respeito à hierarquia e contenção de revoluções. Os discursos escolares constroem formas de ver, sentir e agir, aqui o aluno é ensinado a ver o rei como figura de ordem, sentir respeito diante do trono, e agir com obediência e deferência.

Essa estrutura se alinha ao modelo imperial brasileiro, cuja Constituição de 1824 atribuía ao monarca o “poder moderador”, com prerrogativas semelhantes às dos reis bíblicos: guia moral da nação, centro da unidade política e guardião das leis. Ao apresentar reis piedosos como ideal de governo, o livro oferece à infância um modelo de cidadania submissa, moralmente obediente e religiosamente formada.

Ao tratar de eventos que envolvem rebeliões, dissensões e atos de revolta contra líderes religiosos ou políticos, *O Livro de Lições de História Santa* adota um discurso fortemente conservador, apresentando a insubordinação como sinônimo de desordem, ruína moral e colapso social. A pedagogia construída por Antônio Augusto Rodrigues não apenas valoriza a obediência como virtude, mas condena a revolta como vício coletivo, opondo-lhe punições exemplares e consequências trágicas.

Essa visão serve diretamente aos propósitos do projeto civilizatório do Império do Brasil, que, após episódios como a Cabanagem, a Sabinada e a Balaiada (esta última ocorrida justamente no Maranhão), temia a desordem popular e investiu fortemente em uma cultura escolar voltada à formação de sujeitos dóceis, obedientes e submissos à autoridade constituída. Nesse sentido, o livro se insere como ferramenta de combate à “revolta” como ideia, sugerindo que qualquer forma de oposição à ordem (religiosa ou civil) deve ser compreendida como um problema moral, não como um direito político.

A narrativa da divisão do Reino de Israel é um exemplo notável dessa pedagogia da ordem: “O povo se rebelou, e Adurão, encarregado da cobrança dos impostos, foi apedrejado, sendo Jeroboão aclamado Rei por dez Tribos, e Roboão foi reconhecido pelas Tribos de Judá e Benjamin” (Rodrigues, 1882, p. 70). Nesse trecho, a rebelião popular — motivada por uma questão política legítima (a cobrança de impostos excessivos) — não é tratada como reivindicação social ou luta por justiça, mas como ato de ruptura e violência, cuja consequência

é a fragmentação do reino e o enfraquecimento da unidade nacional. A autoridade do rei Roboão é desafiada e o povo é mostrado como instável e impulsivo. A revolta, portanto, não é romantizada como expressão de resistência, mas censurada como quebra da ordem e rejeição da hierarquia legitimada.

Outro exemplo importante é a rebelião de Coré, Dathon e Abiron, já comentada anteriormente, que desafiam a liderança de Moisés e são severamente punidos. Aqui, a dissidência interna, ainda que liderada por um grupo, é apresentada como revolta contra a vontade divina, e punida com a morte súbita e violenta. O episódio é construído como advertência àqueles que, mesmo dentro da estrutura de poder, tentam contestá-la. Essa pedagogia da obediência reitera que o lugar do cidadão (ou do fiel) não é de liderança alternativa ou oposição, mas de submissão, fidelidade e manutenção do *status quo*.

A revolta de Absalão contra seu pai Davi também ilustra esse modelo simbólico de condenação da rebeldia. Mesmo sendo herdeiro legítimo, Absalão é punido com a morte por tentar usurpar o trono do pai: “Absalão — tendo perdido a batalha — fugio, e na sua carreira ficou preso pelos cabellos no galho de uma arvore. Joab [...] dêo-lhe tres golpes de lança. Foi a justiça divina operada pela mão do homem” (Rodrigues, 1882, p. 64). A lição é clara: a desobediência filial e a rebelião política são dignas de punição, e o próprio Deus age por meio da espada do comandante para restaurar a ordem e reprimir o levante.

Esses episódios constroem uma pedagogia da autoridade na qual a revolta aparece como uma violação da ordem divina e, portanto, da ordem social. Os discursos escolares não apenas informam, mas formam representações do mundo e das relações de poder, influenciando como os sujeitos percebem suas possibilidades de ação. No caso do *Licções de História Santa*, o aluno é ensinado a temer a desobediência coletiva e a associar qualquer movimento de contestação a caos, violência e castigo divino.

Essa lógica é coerente com a política de escolarização imperial, especialmente após as reformas educacionais da década de 1850, que procuravam não apenas alfabetizar, mas também civilizar e moralizar. Nesse sentido, o *Livro Licções de História Santa* atua como um instrumento pedagógico alinhado a esse objetivo: condenar simbolicamente a revolta e exaltar a estabilidade, a hierarquia e a continuidade da autoridade.

Por fim, é importante destacar que o livro não propõe o diálogo, o debate ou a transformação institucional como alternativas às crises de liderança ou aos conflitos internos. Em vez disso, apresenta a fidelidade e a submissão como os únicos caminhos possíveis para o bem comum e a bênção coletiva. Uma visão que restringe o espaço do político e amplia o alcance da disciplina.

Por fim, um dos aspectos mais sutis, porém importantes, do livro *Licções de História Santa* é a forma como ele ensina o leitor infantil a aceitar a autoridade, mesmo quando ela provém de domínios estrangeiros ou sistemas injustos. A pedagogia aqui não é a da resistência ou da emancipação, mas a da resignação virtuosa, que molda o sujeito a obedecer em qualquer circunstância, confiando que a justiça divina virá no tempo oportuno e não por meio da ação política.

Esse tipo de moralização da obediência aparece com clareza na narrativa do cativo babilônico e da posterior dominação persa. Em vez de destacar a opressão vivida pelos judeus, o livro enfatiza a continuação da submissão e o cumprimento das normas religiosas mesmo em solo estrangeiro: “Os judeus depois de libertados do cativo de Babylonia governar-se-ão pelas suas leis, apesar de viverem sob o domínio dos reis da Persia” (Rodrigues, 1882, p. 81). A lição aqui transmitida não é de libertação ou autonomia nacional, mas de adaptação fiel à ordem dominante. Mesmo sob o governo de um império estrangeiro, o povo é elogiado por manter sua obediência e não criar distúrbios. Essa postura formativa está em consonância com o ideal imperial brasileiro de uma população ordeira, pacífica e religiosa, especialmente em regiões como o Maranhão, onde as revoltas populares do início do século XIX haviam deixado marcas profundas.

A mesma lógica é visível na narrativa da paixão de Cristo. Diante da autoridade romana, Jesus não se rebela, não convoca o povo à insurreição, nem denuncia as injustiças do julgamento. Ao contrário, ele se submete completamente ao processo conduzido por Pilatos, que “lavou ou as mãos, e disse: estou inocente do sangue deste justo”. Ao retratar Jesus como obediente até a morte, mesmo quando injustamente acusado por um governo opressor, o livro insinua um modelo de cidadania passiva, cuja virtude reside em aceitar o sofrimento com mansidão e confiança em Deus, em vez de confrontar a autoridade. Essa construção simbólica tem implicações pedagógicas diretas: a criança é treinada a respeitar e se submeter à autoridade civil, mesmo quando esta parece falha ou perversa, reforçando uma cultura política de contenção.

Outro exemplo significativo é a figura do rei Herodes. Apesar de ser retratado como tirano, ordenando a matança dos inocentes, não há nenhuma sugestão de resistência por parte do povo. A narrativa não explora revoltas, indignações ou protestos: “Herodes [...] mandou que fossem degolladas todas as crianças de dous annos para baixo, com o fim de incluir [...] o filho de Deus” (Rodrigues, 1882, p. 95). A ausência de qualquer iniciativa de revolta por parte dos personagens humanos reafirma a pedagogia do conformismo: diante da violência de um poder ilegítimo, cabe apenas a resistência silenciosa e a espera pela justiça divina.

Por outro lado, a perspectiva de que a obediência é sempre virtuosa e a revolta, sempre pecaminosa ou desordenadora, elimina da formação moral infantil qualquer possibilidade de questionamento político. Em termos práticos, essa pedagogia contribui para a formação de cidadãos que naturalizam relações de poder assimétricas, assumindo a obediência como parte da vida moral e religiosa.

Esse ideal ressoa com o que Bourdieu (2003a) define como *violência simbólica*: um tipo de dominação que se exerce não pela força, mas pela persuasão, pela inculcação de esquemas mentais que fazem os dominados aceitarem sua posição como natural e justa. Ao exemplificar em suas histórias a representação de que é melhor obedecer a um império injusto do que confrontá-lo, o *Licções de História Santa* trata a resignação como virtude, e a submissão como projeto de vida.

Esse discurso é especialmente eficaz no contexto da escola primária imperial, onde a formação do caráter era vista como fundamento da civilidade. Ao valorizar a obediência como resposta adequada, mesmo diante da opressão, o livro oferece ao Estado brasileiro um instrumento pedagógico estratégico para pacificar simbolicamente uma população marcada por revoltas, desigualdade e tensões regionais.

O ensino religioso, institucionalizado como saber escolar no século XIX, foi um dos principais vetores do projeto civilizatório do Estado Imperial brasileiro. Mais do que um conteúdo curricular, ele operava como estratégia de moralização da infância e de construção de subjetividades ajustadas à ordem social vigente. O livro de ensino religioso, ao condensar valores, doutrinas e normas comportamentais, atuava como dispositivo material dessa pedagogia da moralidade, reproduzindo representações simbólicas que favoreciam a consolidação de um *habitus* voltado à obediência, à disciplina e à fé.

A análise das práticas discursivas do Estado nesse período, com ênfase no ensino religioso, evidencia como a educação foi mobilizada pelo Estado e pela Igreja como ferramenta de dominação cultural. Fundado em uma lógica de normatização, o processo educativo pretendia transformar a diversidade social em unidade moral, por meio da imposição de representações classificadoras e da interiorização de proibições. Como destacaram autores como Bourdieu, Elias, De Certeau e Chartier, a cultura escolar é, nesse sentido, um campo de disputa simbólica, no qual se definem os modos legítimos de pensar, sentir e agir. E os livros de ensino religioso são artefatos desta cultura.

Ao longo do século XIX, a legislação educacional, os debates nas Assembleias Provinciais e os discursos de presidente de província demonstram a centralidade da instrução pública no projeto de organização do Estado e expressam, cada um a seu modo, o desejo de

controlar, ordenar e civilizar por meio da educação. O livro de ensino religioso não apenas estava presente nesse esforço, ele o estruturava.

Nesse cenário, os livros escolares, e, como é observado, o *Licções de História Santa*, operavam como instrumentos privilegiados dessa política de inculcação moral. Seus conteúdos catequéticos, suas estratégias pedagógicas baseadas na memorização e sua ênfase em castigos, obediência e temor a Deus não eram neutros: eram formas de fazer funcionar, no cotidiano da escola, o ideário político-religioso do Império.

Os discursos dos presidentes de província, os embates parlamentares e os artigos da imprensa da época revelam como essa pedagogia da moralidade era concebida como pilar da ordem social. A escola era o lugar da homogeneização; o professor, o agente disciplinador; e o livro, o suporte simbólico da autoridade. Ao promoverem uma moral escolar baseada na submissão e na fé, tais dispositivos contribuíram para formar sujeitos dóceis, conformes e leais à estrutura hierárquica do Brasil oitocentista.

Compreender o papel desses livros na formação moral da infância é, portanto, fundamental para entender os mecanismos simbólicos de dominação que operaram no Brasil do século XIX. Eles revelam como a cultura escolar, mesmo nos seus elementos mais cotidianos, está atravessada por disputas de poder, interesses institucionais e projetos de mundo. A pedagogia da moralidade, encarnada no livro didático, foi uma das formas de atuação do Estado e da Igreja na formação de um povo governável e moralizado e continua sendo um campo fértil para investigações que desejem compreender a profunda relação entre educação, cultura e poder.

## 6 UM LIVRO A SERVIÇO DA ESCOLA

O Livro *Licções de História Santa*, lido e analisado em 2026 como objeto e fonte da cultura escolar do século XIX, funciona nesta pesquisa como um retrovisor. O processo de leitura foi, durante a pesquisa, ampliado e aprofundado pela orientação teórica de Chartier, a qual possibilitou, ao considerarmos o livro como um objeto da cultura material escolar, ir além de seu texto, atravessando-o como um artefato que conta em si a história do processo de inserção do ensino religioso nas primeiras configurações de escola no século XIX, observando os sinais da rede de interdependências entre estado, igreja e escola, como exercício de um ato de ler complexo o suficiente para entender que, nas coisas usadas em um determinado tempo, há a história marcante de sua cultura. Dessa forma, a análise seguinte se propõe a investigar como o livro de ensino religioso se torna artefato fundamental para a reestruturação escolar, por meio da necessária disciplinarização dos alunos na construção da forma escolar e de sua gramática. Neste capítulo, analisaremos a biografia do autor de *Licções de História Santa*, professor da instrução pública – e não um sacerdote católico; observaremos o processo de organização da escola do Século XIX, com a progressiva construção da forma escolar e as representações difundidas no livro necessárias ao progresso da escola.

### 6.1 *Licções de História Santa* como artefato da cultura material escolar no processo de disciplinarização e consolidação da forma escolar na Província do Maranhão.

O livro *Licções de História Santa* foi um artefato da cultura material escolar que funcionou como instrumento de disciplinarização dos alunos em prol da construção da forma escolar na Província do Maranhão durante as últimas décadas do Império brasileiro. A forma escolar consolida-se a partir de um processo de desenvolvimento e implementação de diferentes métodos de ensino e modelos escolares em busca de racionalização e eficiência da instrução. Para tal, o livro de ensino religioso difundia as representações de ordem e obediência necessárias para reprodução da nova relação de poder presente no interior da escola.

Para aprofundar a análise do livro faz-se necessário reconstruir o processo de desenvolvimento da escola no Brasil Imperial, revisitando os diferentes marcos históricos: modelos implantados; métodos adotados; espaços utilizados que resultaram na construção da forma escolar e da gramática de ensino tal como reconhecemos hoje como a escola de verdade. Mais do que um recurso didático, o livro funcionava como mecanismo de inculcação simbólica, difundindo representações que contribuíam para a formação de sujeitos ajustados, em favor não só das expectativas do Estado, mas também das novas normas da própria escola. *Licções de*

*História Santa* faz parte desta engrenagem que trabalha ativamente para a construção do modelo atual de escola.

Nesse contexto, inicia-se o que Souza (2013, p. 25) denomina de “nova economia moral do ensino”, orientada para o ajuste de condutas, a modelagem das consciências e a preparação de crianças conformes à ordem e à autoridade. Os livros de Ensino Religioso, naquele cenário, passaram a atuar como instrumentos centrais de normatização da infância escolarizada.

A forma escolar, compreendida aqui como construção histórica, e não como estrutura acabada, é entendida, segundo Souza (2013), como um conjunto de elementos que reorganiza tempos, espaços, conteúdos e práticas escolares, impondo uma gramática própria, que vai se construindo ao longo de século XIX e torna-se dominante no século XX. Essa gramática inclui a fragmentação do currículo, a especialização docente, a classificação dos alunos e o controle sistemático por meio de avaliação, pontualidade, vigilância e disciplina. Nesse processo, o ensino religioso, incorporado ao conteúdo escolar, foi mobilizado como saber moralizador e domesticador, ressignificado para atender às exigências do novo espaço escolar: impessoal, normativo e estatal.

Este estudo fundamenta-se na análise de práticas discursivas e na difusão de representações, conforme os aportes de Roger Chartier (1991), Pierre Bourdieu (2003a) e Michel De Certeau (2014). O objetivo é demonstrar como o *Licções de História Santa* atuou como peça do dispositivo escolar responsável pela produção de sentidos sobre autoridade, submissão e civilidade, dialogando com o projeto de moralização da infância empreendido tanto pelo Estado quanto pela Igreja, tornando-se uma peça importante na construção da escola na província do Maranhão. A análise busca evidenciar como os conteúdos religiosos veiculados pelo livro não apenas refletiam, mas também performavam estratégias de imposição, operando na formação de um *habitus* escolar voltado à reprodução de uma mentalidade obediente, necessária para a reprodução de uma

nova relação pedagógica: não mais uma relação pessoa a pessoa, mas uma submissão do mestre e dos alunos às regras impessoais. Um espaço fechado e totalmente ordenado para a realização, por cada um, de seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regulado [...], cada um submete suas atividades aos princípios ou regras que regem (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 15).

*Licções de História Santa* não apenas acompanhou a escolarização do ensino religioso, mas, ao ser inserido como conteúdo escolar, foi mobilizado como artefato de disciplinarização da infância, contribuindo ativamente para a consolidação da forma escolar e da nova gramática de ensino no Maranhão imperial.

Para compreender essa obra faz-se necessário reconstruir a história do processo de escolarização no Império Brasileiro, refletindo sobre o lugar do livro de ensino Religioso como instrumento de moralização dos alunos para garantir ordem e disciplina imprescindíveis à implementação dos modernos métodos e modelos de escola e à reprodução da forma escolar em construção no período.

O processo de escolarização no Brasil Imperial ocorreu de maneira gradual e paulatina, sob a regência do Estado. Nesse período, a escola ainda não ocupava um lugar social de destaque, tampouco era vista como uma instituição legítima e incontestável. Seu espaço foi sendo construído ao longo do século XIX, consolidando-se como um agente social por meio de “um intenso diálogo com outras instituições e estruturas da sociedade” (Faria Filho, 2007, p. 136). Trata-se de um processo social que perpassa a remodelação dos tempos, espaços, formas de conhecimentos e valores, disputados com outras instituições, entre elas, a família e a igreja. (Faria Filho, 2007).

Nesse contexto, o próprio processo de escolarização, no âmbito do recém-criado Estado Imperial Brasileiro, foi mobilizado como instrumento para difundir representações e práticas culturais, funcionando como uma estratégia de dominação e controle social e o ensino religioso já se fazia presente a partir das primeiras determinações legais, compondo esse projeto.

A Lei de 15 de outubro de 1827, marco inaugural do processo, determinou a instalação de escolas de primeiras letras “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos” (Brasil, 1827, não paginado), propondo conteúdos básicos como leitura, escrita, operações matemáticas e os princípios da moral cristã e da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos. Entre os conteúdos priorizados, o ensino da doutrina cristã ocupava lugar de destaque, refletindo a intenção estatal de associar a escolarização à formação ética e ao controle comportamental, especialmente por meio do ensino da religião, sistematizado posteriormente em livros escolares como o *Licções de História Santa*.

Desde sua primeira menção nas leis imperiais brasileiras, a escola já se configurava como um espaço de regulação das condutas, especialmente por meio do ensino da religião. Essa representação esteve presente ao longo do século XIX e foi reiterada nos discursos educacionais da época. Um exemplo disso aparece em 1866, em um artigo publicado no *Publicador Maranhense* (1866, p. 1), que afirmava:

A educação e a instrução nas escholas são inseparáveis; são irmãs gêmeas, uma vive a vida da outra [...] Nas escholas é a educação moral e religiosa uma necessidade que não pode desprezar-se [...] Ai do nosso paiz se a mocidade desde a infância não for preparada e fortalecida pela fé e pelos costumes!.

A articulação entre fé, educação e ordem social é ainda mais clara quando se lê, no mesmo artigo, que “os princípios da religião christan [...] inoculam-se desde os primeiros anos na escola” (Publicador Maranhense, 1866, p. 2). Essa normatização não apenas delimitava o lugar do ensino religioso na escola, mas também regulava sua finalidade: formar sujeitos dóceis, obedientes e conformes à moral vigente: o ideal do “cidadão morigerado”. Esse trecho explicita a função do ensino religioso como estratégia de inculcação precoce de valores morais, evidenciando seu papel na formação de uma mentalidade obediente.

A Constituição de 1824 estabelece, em seu artigo 179, inciso XXXII, que “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (Brasil, 1824, não paginado). Na prática, contudo, esse direito era restrito: beneficiava sobretudo homens livres com alguma renda, geralmente brancos ou mestiços urbanos. Mulheres, indígenas, escravizados, libertos e pobres rurais estavam majoritariamente excluídos da escola e dos direitos políticos.

Com a abertura do parlamento em 1826, os debates sobre educação foram intensificados. Naquele momento, em seu discurso de abertura, Dom Pedro I destacou a importância da instrução de meninos e meninas, a ser financiada pela Fazenda Pública, e a necessidade de legislação regulamentadora da instrução. Apesar da intensidade dos debates naquele ano, “poucos avanços práticos foram registrados” (Tambara; Arriata, 2005, p. 24) até a promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827, que finalmente criou as escolas de primeiras letras. Pela lei, essas escolas deveriam ser instaladas em todos os centros urbanos e localidades mais habitadas, organizadas pelo método mútuo, com currículo que incluía leitura, escrita, as quatro operações matemáticas, geometria prática, gramática da língua nacional e “os princípios de moral da religião católica” (Brasil, 1827, não paginado).

A partir de 1834 a instrução pública passa por um novo momento no Império. O Ato Adicional, publicado em 12 de agosto de 1834, teve como principal inovação a criação das Assembleias Provinciais, às quais foi atribuída a responsabilidade de legislar sobre o ensino primário. Com isso, a União se eximiu da responsabilidade direta sobre esse nível de ensino, que passou à alçada dos governos provinciais. Essa medida descentralizadora instituiu uma “dualidade de competências entre o Governo Provincial e Geral” (Souza, 2013, p. 20): o primeiro ficou responsável pela instrução primária, enquanto o segundo concentrou-se nos níveis médio e superior.

O principal modo de atuação do Estado Imperial e das províncias na área da instrução deu-se, portanto, pela via legal. Após o Ato Adicional de 1834, a regulação educacional tornou-se abundante. Inicialmente, as normas produzidas para o município da Corte serviam como modelo para todo o território nacional e para a Província do Maranhão. Como destaca Souza

(2013, p. 20), “as medidas descentralizadoras instituídas na reforma constitucional de 1834 conferiram às Assembleias Provinciais o direito de legislar sobre a instrução pública, excetuando o ensino superior”. Isso descentralizou o debate e a produção de legislação educacional, impulsionando as províncias a assumirem um papel ativo no desenvolvimento da instrução pública. Assim, “o Estado Imperial brasileiro e as províncias [...] foram pródigos em estabelecer leis referentes à instrução pública” (Faria Filho, 2007, p. 137).

Como destaca Michel De Certeau (2014), a estratégia é o modo de atuação dos detentores do poder que, para assegurar sua posição, impõem normas, estruturas e representações. A legislação educacional imperial deve ser compreendida, portanto, como expressão de uma estratégia de domesticação simbólica por meio da escola. Dentro dessa estratégia, o ensino religioso foi convertido em conteúdo pedagógico sistemático, e os livros escolares, como o *Licções de História Santa*, tornaram-se artefatos centrais no processo de modelagem da infância, ao veicular representações que reforçavam a obediência, as virtudes cristãs e a submissão à ordem escolar.

Apesar do intenso debate e da abundante normatização sobre a educação no período, a atuação do Estado na instrução pública era limitada e poucos resultados eram produzidos. Isso se devia à baixíssima capacidade de investimento das Províncias e à presença esparsa e, por vezes, considerada até perniciosa do Estado na área educacional (Faria Filho, 2007, p. 135). A descentralização imposta pelo Ato Adicional de 1834 e a inexistência de um sistema nacional de ensino resultaram em uma organização escolar desigual entre as províncias. Pouco foi efetivado, uma vez que a constituição de uma rede de escolas exigia recursos consideráveis. Além disso, havia uma cultura política marcada pela descontinuidade administrativa, com presidentes de província permanecendo pouco tempo no cargo, o que tornava o processo ainda mais lento e oneroso (Faria Filho, 2007, p. 138). Nesse cenário, até mesmo os conteúdos tradicionais, como o ensino da doutrina cristã, precisaram ser reorganizados para atender às novas exigências de economia, controle e efetividade.

Diante desse cenário, uma das grandes metas do Estado passou a ser a busca por eficiência. “Como componente central desse ideário estava a ideia da necessidade de alargar as possibilidades de acesso de um número cada vez maior de pessoas às instituições e práticas civilizatórias” (Faria Filho, 2007, p. 140). Esse ideário de racionalização influenciou não apenas os métodos de ensino, mas também os conteúdos transmitidos, incluindo o ensino religioso que passou a ser estruturado de forma mais objetiva e funcional.

Um dos principais desafios era o alto custo da instrução primária com o método individual, utilizado nas primeiras iniciativas de escolarização. Nesse método, um professor

ensinava cada aluno de forma personalizada, tornando o ensino moroso e financeiramente inviável, pois exigia grande número de docentes e espaços adequados para atender a poucos alunos.

Figura 28 - Ensino individual. “Le Maître d'école”, 1662, Adriaen Van Ostade.



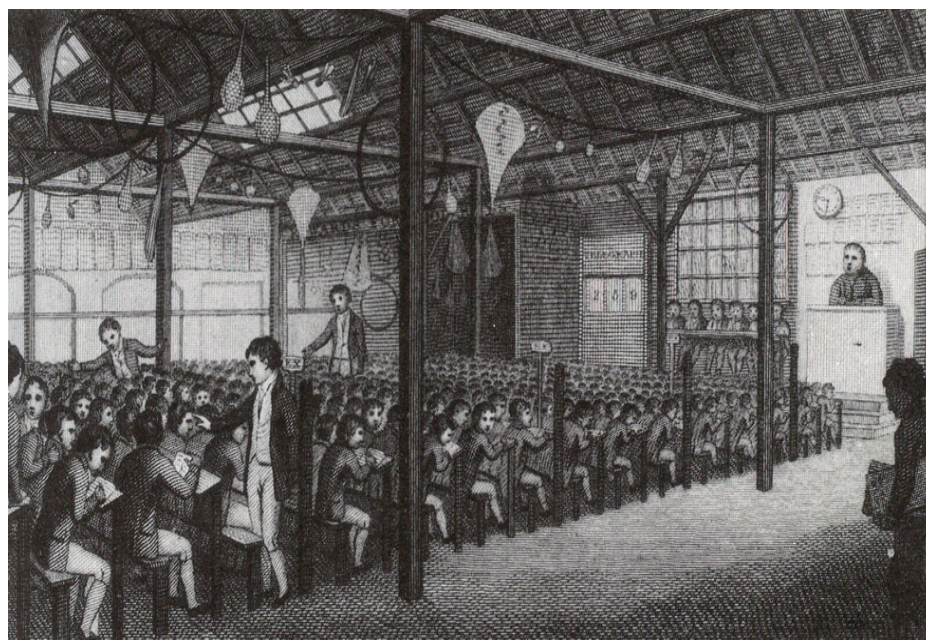
Fonte: Blog Educação... (2025).

O primeiro método aplicado no século XIX, herdado do período colonial, foi o método individual. Nesse modelo, a instrução era realizada no ambiente doméstico, por meio da atuação de familiares ou preceptores particulares. Mesmo nas escolas formais, o professor ensinava um aluno por vez, o que resultava em baixa eficiência. Como observa Faria Filho (2007, p. 140), segundo levantamento de um professor da época, “em quatro horas de aulas diárias”, um aluno recebia apenas “4 1/2 minutos de lição de leitura, 3 de escrita e 1/2 de cálculo” (Faria Filho, 2007, p. 140). Nesse modelo, o ensino religioso mantinha-se próximo da oralidade doméstica, sem sistematização, avaliação ou registro, o que dificultava seu controle pedagógico. O método individual foi criticado desde o final do século XVIII por sua baixa produtividade, levando as elites a buscarem alternativas mais racionais e econômicas.

Nesse contexto, emergiu a necessidade de otimizar o uso do tempo e dos recursos escolares. Como explica Faria Filho (2007, p. 141), “numa época em que se procurava afirmar a necessidade de se utilizar racionalmente o tempo, ensinando rápido e de maneira mais econômica possível”, o avanço no debate sobre os métodos de ensino era imperativo. Assim, o

método mútuo passou a ser valorizado por sua capacidade de abarcar maior número de alunos em uma só sala de aula, com menor custo, ampliando a racionalidade do sistema educacional.

Figura 29 - Ensino mútuo (Método Lancaster). Sala de aula, 1811.



Fonte: Blog Educação... (2025).

O século XIX foi, portanto, marcado pela experimentação e pela busca de modelos mais eficazes de organização da instrução primária. Segundo Souza (2013, p. 24), essa trajetória refletia os debates sobre a “modernização educacional e os melhores meios para a universalização da educação popular”. Ao longo do tempo, foram implementados diferentes métodos: o individual, o mútuo, o misto, o simultâneo e, mais tarde, o intuitivo, cada qual correspondendo a transformações nas concepções pedagógicas e nas exigências da forma escolar.

Nesse contexto, foi introduzido no Brasil, depois do método individual, o método mútuo, idealizado por Joseph Lancaster, também conhecido como método lancasteriano (Faria Filho, 2007). Sua principal característica era o uso de grandes espaços onde um professor, com o auxílio de alunos-monitores, poderia ensinar centenas de estudantes simultaneamente. A lógica era de economia de tempo e ampliação do alcance, já que o professor ensinaria os mais adiantados e estes, por sua vez, ensinariam os demais. O método prometia eficiência pedagógica e controle das condutas escolares ao promover maior vigilância e economia de recursos. O conteúdo religioso servia também como meio de vigilância das virtudes, com orações e preceitos sendo usados para marcar o comportamento esperado dos alunos. Apesar da intensa

produção normativa em torno de sua implementação, o método fracassou na prática, devido à ausência de infraestrutura, materiais didáticos e professores capacitados para aplicá-lo.

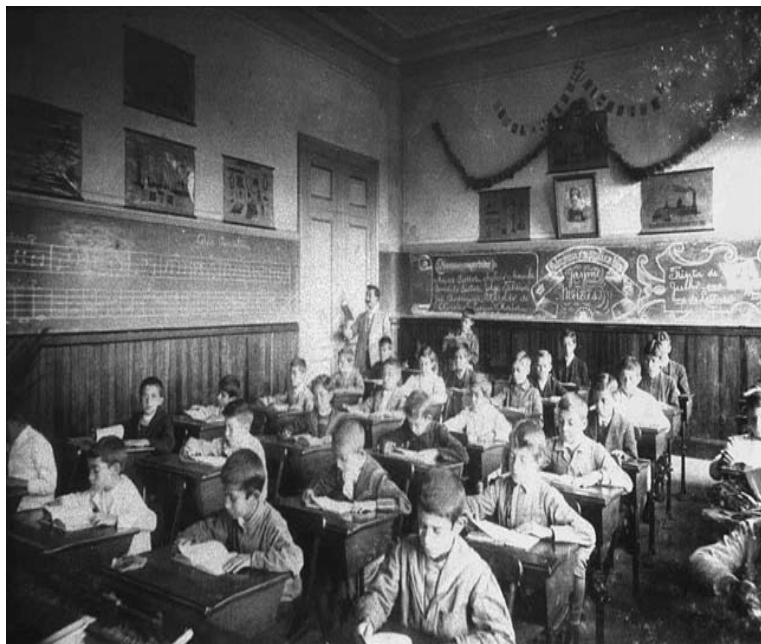
Ainda assim, o ideal de eficiência educacional permaneceu e influenciou novos modelos. A tentativa de “combinar as vantagens do método individual com as do método mútuo” (Faria Filho, 2007, p. 142) resultou no método misto, difundido especialmente entre as décadas de 1840 e 1870. Essa metodologia buscava adaptar-se às realidades locais, mantendo o ensino em grupo sem perder a atenção individualizada.

O método simultâneo, por sua vez, consolidou-se como paradigma mais adequado à nova forma escolar. Nele, o professor ensinava, simultaneamente, conteúdos organizados por níveis de dificuldade a todos os alunos de uma classe homogênea. Para Souza (2013, p. 26), “a passagem do modo individual para o simultâneo foi fundamental nesse processo”. O novo sentido atribuído ao termo pedagogia passou a incluir a dimensão ética, tornando-se essencial “não apenas instruir, mas também educar” (Souza, 2013, p. 26), o que implicava vigilância, controle e disciplinamento no interior da relação pedagógica.

O método simultâneo só se tornou viável com a introdução de novos materiais didáticos, como livros, cadernos e quadro-negro, e com a construção de espaços físicos adequados à organização por classes. A estrutura escolar passou a exigir salas separadas, classificações por idade e desempenho e uma rotina pautada pelo controle do tempo. Nesse contexto, o conteúdo religioso precisou ser transformado em linguagem escolar, e o *Licções de História Santa* tornou-se peça chave dessa adaptação: apresentava os princípios da fé cristã em formato padronizado e didático. O livro de Rodrigues (1872) destacou-se como recurso ideal: estruturado em lições curtas, com perguntas e respostas, conteúdo doutrinário e forte apelo à obediência e às virtudes encaixava-se perfeitamente à nova lógica de ensino simultâneo.

A partir da década de 1870, sob influência das ideias de Jean-Henri Pestalozzi, surgiu o método intuitivo. Esse modelo deslocava “o foco para as relações pedagógicas de ensino-aprendizagem” (Faria Filho, 2007, p. 143), valorizando a observação, a experiência sensível e a percepção dos fenômenos naturais. A instrução passava a ocorrer por meio dos sentidos, com base em objetos concretos e vivências. O professor assumia um papel de mediador, e não mais de simples transmissor, enquanto os métodos pedagógicos tornavam-se instrumentos auxiliares no processo de construção do conhecimento e do ensino simultâneo.

Figura 30 - Ensino individual. “Le Maître d'école”, 1662, Adriaen Van Ostade.



Fonte: Blog Educação... (2025).

No processo de organização da escola, a aplicação de novos métodos também se refletiu na diversificação dos modelos escolares. No século XIX, coexistiram diferentes formas de escolarização: escolas régias (ou cadeiras de primeiras letras), escolas domésticas, colégios masculinos e femininos, colégios de preceptoria, e os grupos escolares. Cada uma dessas modalidades refletia tanto a herança colonial quanto as inovações pedagógicas e institucionais em curso.

“As escolas régias ou cadeiras de primeiras letras” (Faria Filho, 2007, p. 144), primeiras modalidades oficiais do Império, eram herdeiras diretas do modelo colonial. Funcionavam com método individual, em espaços improvisados, muitas vezes residências dos próprios professores, e eram financiadas pelas províncias. A baixa eficiência e o alto custo as tornavam insustentáveis frente à crescente demanda por instrução. No entanto, havia as escolas domésticas ou particulares que representavam uma alternativa paralela, com ou sem vínculo com o Estado. Mantidas por famílias ou fazendeiros, “funcionavam em espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar” (Faria Filho, 2007, p. 145). Apesar de informais, essas escolas superavam, em número, as instituições públicas, especialmente nas áreas rurais.

Com o avanço da organização escolar, novos conteúdos foram agregados ao ensino das primeiras letras, e os espaços improvisados foram gradativamente substituídos por prédios

específicos que permitiam a estruturação por classes. Esse modelo foi implementado principalmente nos “colégios masculinos e femininos e nos colégios de preceptoría” (Faria Filho, 2007, p. 145), frequentados por filhos da elite. Crianças ‘negras’, mesmo as livres, eram, em geral, excluídas dessas instituições, permanecendo sob modelos educativos domésticos ou informais.

Com a mudança do modelo, da forma e da gramática escolar junto ao surgimento do método de ensino intuitivo e simultâneo, surgem os grupos escolares, que, segundo Faria Filho (2007, p. 147) “os grupos escolares concebidos e construídos como verdadeiros templos do saber encarnavam a um só tempo, todo o conjunto de saberes, de projetos político-educativos e punham em circulação o modelo definitivo o modelo do século XIX”.

Com a consolidação do ensino simultâneo, sobretudo a partir da década de 1870, a gramática escolar foi progressivamente modificada, por meio da divisão do trabalho docente, a organização em séries, os programas definidos por matérias, os critérios de avaliação, a rigidez dos horários e a vigilância constante passaram a compor um sistema de socialização, que moldava um novo tipo de aluno e de cidadão. Naquele momento, os saberes escolares, incluindo o ensino religioso, precisaram ser reorganizados para atender às novas exigências de controle, avaliação e padronização, abrindo espaço para adoção oficial de materiais como o *Licções de História Santa*.

O termo “gramática” sugere o conjunto de prescrições e regras que determinam o cerne do que caracteriza a escola. Como explica Souza (2013, p. 24), “a gramática de ensino [...] inclui dispositivos familiares como a classificação por nível de conhecimento, as salas de aula com um professor, os programas de ensino divididos em matérias, as práticas de avaliação, etc.”.

A nova ordenação do tempo e do espaço estava diretamente relacionada à lógica do ensino simultâneo. Foi-se construindo, gradualmente, um modelo escolar ligado à necessidade de agrupar os alunos em classes homogêneas. Para tanto, era imprescindível a construção de edifícios com múltiplas salas, capazes de abrigar diferentes turmas organizadas por critérios de idade ou desempenho. Nesses espaços, consolidou-se uma racionalização do tempo voltada à maximização do rendimento escolar. A classificação dos estudantes permitia ao professor, dentro de um ambiente específico, ministrar aulas a diversos alunos simultaneamente, utilizando recursos didáticos como quadro-negro, livros e cadernos. É para atender a essa necessidade de materiais didáticos que viabilizassem o ensino em grupo que *Licções de História Santa* encontra seu lugar.

Esse modelo exigiu também a especialização e a divisão do trabalho docente por áreas do saber e níveis de escolaridade, aumentando a eficiência do sistema. Na gramática da escola simultânea, tanto professores quanto estudantes seguiam programas divididos em séries e conteúdos organizados por matérias. Um sistema de avaliação tornava-se necessário como instrumento de controle e homogeneização, assegurando a progressão e a disciplina dos alunos. O Livro *Licções de História Santa* é um artefato pedagógico para o uso em sala de aula pelo método simultâneo, organizado em lições e as aulas desenvolvidas por meio de perguntas e respostas para que pudessem ser estudadas em grupo.

Essa nova gramática do ensino não era apenas organizacional: ela também operava como forma de poder simbólico, definindo condutas legítimas e impondo um regime moral, dentro do qual o livro de ensino religioso se inseria como dispositivo estratégico. A doutrina cristã, internalizada por meio de conteúdos religiosos adaptados ao contexto escolar, deixava de ser expressão espontânea da fé para tornar-se um instrumento de normatização comportamental. Assim, o *Licções de História Santa* exemplifica esse movimento. Ao apresentar os princípios morais da religião católica em linguagem escolarizada, o livro funcionava como mediador simbólico entre fé e comportamento, escola e obediência.

Esse deslocamento do saber religioso para o espaço escolar constitui um elemento central no processo de disciplinarização da infância. Ao submeter-se à lógica da forma escolar, o livro de ensino religioso transformou-se em uma ferramenta de domesticação simbólica, atuando na conformação de disposições subjetivas orientadas para a obediência às normas e à autoridade, tal como o *Licções de História Santa* se torna uma materialização didática desse deslocamento, servindo como canal pelo qual as histórias bíblicas podiam ser convertidas a instrumento de disciplinamento escolar.

Essa domesticação operava em duas frentes complementares: por um lado, visava formar um cidadão obediente às leis públicas, preparado para integrar-se à ordem jurídico-política do Estado Imperial; por outro, moldava um aluno submisso à nova normatização escolar, habituado a regras, horários, posturas e à autoridade do professor. Assim, o ensino religioso contribuía ativamente para a consolidação de uma cultura escolar que promovesse a ordem, vinculando ética religiosa à obediência civil e escolar e o livro de ensino religioso operava como mediador entre essas duas esferas, pois articulava valores morais úteis tanto à obediência civil quanto à docilidade escolar.

O ensino religioso inseria-se plenamente nessa gramática de ensino, compondo o conjunto de saberes escolares e sendo ministrado segundo os critérios da forma escolar que o

inclui nessa gramática de ensino, dentro da gama de matérias constantes da escola, ao longo do programa de ensino.

Uma nova forma escolar, portanto, emerge dessa reorganização dos elementos escolares, especialmente após a substituição do método individual pelo simultâneo, transformando a relação pedagógica e vinculando-a diretamente à organização racional do tempo, dos espaços e dos saberes. Para Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 17):

a ‘forma escolar’ designa a maneira historicamente constituída de organizar os conteúdos escolares e as modalidades de aquisição desses conteúdos, e impõe um certo número de obrigações específicas aos alunos: estar presentes em um mesmo local, em um mesmo momento, e isso durante um número determinado de anos; seguir o mesmo currículo; se submeter aos mesmos controles e às mesmas sanções escolares.

Essa transformação instituiu uma nova cultura escolar na qual a relação pedagógica passa a operar de forma impessoal por meio de regras previamente estabelecidas. Nessa lógica, tanto docentes quanto discentes estão submetidos a normas institucionais que orientam o processo de ensino-aprendizagem em que agora até o tempo escolar é definido, planejado e controlado. Como observa Souza (2013), o tempo escolar assume, nesse modelo, uma nova orientação: trata-se de conduzir condutas por meio da racionalização das atividades escolares. Vincent (2001, p. 20), por sua vez, expõe que “o tempo escolar é organizado segundo uma lógica própria que segmenta e regula o ritmo da aprendizagem por meio de horários, calendários e séries, dissociando-o das temporalidades familiares, sociais e religiosas”.

A forma escolar, assim, constitui-se em um dispositivo que regula não apenas a aprendizagem, mas também as condutas e subjetividades. Ao estabelecer regras para o ensino, ela institui outro modo de socialização, no qual a experiência escolar se diferencia da experiência cotidiana, instaurando um universo normativo próprio. Como apresenta Vincent (2001, p. 29), as escolas desenvolvem um modo complexo de codificação onde “tudo foi escrito, previsto, controlado, codificado por antecipação numa série fastigiosa de descrições-prescrições”<sup>50</sup>. O ambiente escolar torna-se, então, um aparelho de disciplinamento e de inculcação de valores adequados a esta nova “forma de exercício do poder que se instaura na escola” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 30).

Importa distinguir o conceito de forma escolar da simples noção de “escola” ou da historiografia institucional das práticas educativas. A forma escolar refere-se a uma estrutura

---

<sup>50</sup> Vincent (2001, p. 30) explorando o modo de socialização escolar apresenta a escolas mútuas, por exemplo, como “modelos do ponto de vista da codificação do conjunto de práticas: dos saberes ensinados aos métodos de ensino, passando pelos aspectos mais insignificantes da organização do espaço e do tempo escolar, nada é deixado ao acaso, tudo é objeto de escrita, decomposição, fixação dos movimentos e das sequencias, permitindo assim uma sistematização reforçada e um ensino simultâneo”.

elementar, recorrente e estável, que atravessa diferentes instituições e temporalidades. Trata-se de uma configuração que redefine a relação pedagógica: o ensino deixa de ser interpessoal e torna-se submetido a regras impessoais, como esclarece Souza (2013, p. 25): “A forma escolar trata de uma mudança inédita na relação pedagógica, isto é, uma relação diferente entre mestre e aluno, não mais uma relação de pessoa a pessoa, mas uma submissão do mestre e dos alunos a regras impessoais.”

Nesse novo regime de escolarização, a organização por classes e séries exigiu a revisão de critérios éticos e operacionais, estabelecendo o que Souza (2013, p. 25) denominou “nova economia moral do ensino”. Como afirma Souza, (2013, p. 25, grifo nosso) esta nova economia se estabelece em função “[d]a classificação dos alunos e a correspondência entre classes, série e salas de aula exigiu a revisão dos critérios éticos e econômicos para a organização do trabalho interno das escolas”. A racionalidade interna da escola, baseada na impessoalidade das relações pedagógicas, tornou-se também uma estrutura normativa que regula as práticas, os comportamentos e os resultados esperados. A avaliação sistemática e o controle das atividades escolares são expressões dessa nova gramática de ensino.

Com isso, a forma escolar promove uma ruptura com o modelo anterior de instrução, marcado por relações pessoais e espaços improvisados. O conteúdo, o tempo e o espaço passam a ser organizados a partir de estruturas normativas e hierarquizadas. A autonomia da relação pedagógica é substituída por um sistema padronizado de ensino e controle. Esse novo modelo pedagógico é regulado por um currículo gradativo, por critérios de avaliação e pela especialização docente, o que exige também um tipo de arquitetura escolar que traduza, visualmente, os princípios da impessoalidade e da organização funcional da escola.

Nesse contexto, *Licções de História Santa*, como parte integrante da cultura material escolar, adquire novo estatuto. O conteúdo religioso, antes transmitido em contextos familiares ou comunitários, assume uma dimensão pedagógica e instrucional. A fé, antes experienciada por meio de práticas vivenciais, é transformada em conteúdo escolar programado, memorizado e avaliado. Esse deslocamento do saber religioso do espaço doméstico e comunitário para o ambiente escolar representa uma ruptura importante na forma de transmissão cultural. Segundo Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 18), “a forma escolar rompe com os modos tradicionais de transmissão oral e familiar dos saberes, substituindo-os por um espaço de aprendizagem controlado, racionalizado e separado da vida cotidiana.”

Para que a forma escolar funcionasse adequadamente, era necessário garantir pontualidade, cumprimento de normas e desempenho satisfatório. “Esses elementos de racionalização, controle e eficiência considerados fundamentais no empreendimento de

moralização da infância em voga no processo de constituição dos sistemas nacionais de ensino em vários países europeus” (Souza, 2013, p. 25) eram conforme os padrões dos sistemas nacionais de ensino europeu. Como sintetiza Souza (2013, p. 25), esses dispositivos, como o livro *Licções de História Santa*, eram centrais para a constituição de uma cultura escolar voltada à obediência e à ordem.

Como observa ainda Souza (2013, p. 26), nesse novo empreendimento escolar, o sentido atribuído à pedagogia “passou a vincular-se com o sentido moral, tornando importante não somente instruir, mas também educar”. Enquanto na Idade Média os estudantes não tinham qualquer dever ético com a escola, buscavam-na apenas como espaço de instrução. No novo modelo escolar, os fundamentos da moralização da infância tornaram-se essenciais à própria existência da instituição, como forma de combate à anarquia. O papel do mestre ampliava-se: de mero transmissor de conteúdos, para um agente formador do comportamento. A educação escolar passava a incluir valores e atitudes voltados à manutenção da ordem nas relações sociais e escolares. Dessa forma, as virtudes cristãs, naquele cenário, cumpriam função estratégica. Por meio dos livros de ensino religioso, como *Licções de História Santa*, a doutrina católica assumia o papel de promover controle social e alinhamento das condutas.

Pode-se afirmar, portanto, que o *Licções de História Santa* foi peça fundamental na construção da forma escolar tal como a conhecemos na Província do Maranhão. Ao converter a doutrina cristã em conteúdo escolar sistematizado, o livro não apenas transmitia ensinamentos religiosos, mas operava como instrumento eficaz de disciplinamento ético e social. Suas lições organizadas com perguntas e respostas voltadas à obediência e à internalização de virtudes, ajustavam-se integralmente à lógica da escola moderna: impessoal, normativa e voltada à formação de sujeitos dóceis. Como artefato da cultura material escolar, o *Licções de História Santa* não apenas acompanhou a consolidação da forma escolar, mas contribuiu ativamente para produzi-la, moldando disposições e práticas compatíveis com os interesses da estruturação do ensino e com a construção da escola como a conhecemos.

## **6.2 Moralização, disciplina e instrumentalização do ensino religioso no Maranhão**

**Imperial (1847–1881):** quanto às práticas discursivas dos presidentes de província e a construção da forma escolar.

A consolidação da escola primária no Maranhão imperial não se deu de forma espontânea ou exclusivamente por reformas legais e métodos pedagógicos importados da Europa. Entre os dispositivos mobilizados nesse empreendimento, destacam-se os discursos produzidos pelos presidentes de província, apresentados anualmente às Assembleias

Legislativas ao longo do século XIX. Esses relatórios não apenas descrevem o estado da instrução pública, mas atuam como práticas discursivas que produzem sentidos, constroem representações e orientam ações voltadas à moralização e disciplinarização da infância escolarizada (De Certeau, 2014).

Ao analisar tais discursos, observa-se que a moralização da escola não era concebida apenas como instrumento de manutenção da ordem social ampla ou de evangelização catequética, mas como condição interna para a construção da forma escolar. Como visto, o projeto educacional imperial buscava instaurar uma relação pedagógica impessoal, regida por regras supraindividuais, métodos uniformes e espaços controlados. Nesse contexto, a moral religiosa, a disciplina coletiva e a reorganização material das escolas eram vistas como meios indispensáveis para implementar práticas pedagógicas e formar disposições subjetivas de obediência, autocontrole e civilidade.

A presente investigação, como já evidenciado, ancorada na perspectiva da história cultural, utiliza as categorias de práticas discursivas e representações para examinar como os presidentes de província do Maranhão, entre 1847 e 1882, discursaram sobre a instrução pública, destacando a centralidade do ensino religioso, da fiscalização docente, da uniformização dos métodos e da infraestrutura escolar (Chartier, 1991). Esses elementos, articulados nos relatórios, configuram estratégias de disciplinarização da infância, orientadas para a constituição de um novo modelo de escola primária capaz de internalizar valores e moldar comportamentos adequados ao projeto de civilização do Estado Imperial.

Ao mesmo tempo, tais discursos se conectam à instrumentalização do livro escolar de ensino religioso, particularmente exemplificado pela obra *Licções de História Santa*, adotada oficialmente no Maranhão a partir de 1872. O livro atuou como artefato pedagógico que materializou e difundiu os sentidos produzidos nos relatórios presidenciais, funcionando como tecnologia de inculcação simbólica. Nele, as narrativas bíblicas eram simplificadas e convertidas em lições memorizáveis, alinhadas à lógica dos métodos simultâneo e intuitivo, reforçando a obediência, o castigo como justiça e a submissão à autoridade. Assim, o discurso político e o livro didático se complementavam, promovendo a interiorização de normas e a construção de um *habitus* escolar compatível com a nova gramática de ensino. Tem sido curiosa a experiência de pesquisa que lê não só o conteúdo do livro, mas também as determinações externas, sociais, políticas, contextuais, que orientam as escolhas escolares ao adotá-lo.

Partindo desse referencial, busca-se neste ponto da pesquisa responder de que modo os discursos dos presidentes de província desvelam a mentalidade sobre a disciplinarização da infância e para a construção da nova forma escolar na instrução pública maranhense. A

moralização presente nesses relatórios funcionou como prática discursiva orientada não apenas para difundir valores cristãos, mas para estabelecer uma ordem interna ao ambiente escolar, necessária à adoção de métodos racionais de ensino, à uniformização pedagógica e à instrumentalização do livro escolar como dispositivo disciplinador.

A análise dos relatórios dos presidentes de província do Maranhão entre 1847 e 1882 permite identificar um discurso recorrente que coloca a moralização da infância como condição estruturante para a efetivação da instrução primária. Essa moralização, presente nos documentos oficiais, é compreendida aqui como prática discursiva que não apenas descreve a realidade escolar, mas produz sentidos e orienta práticas políticas e pedagógicas. O livro de ensino religioso carrega uma representação que posiciona a escola como espaço privilegiado para a formação de condutas, disposições éticas e hábitos de obediência, indispensáveis à construção da forma escolar.

A moralização religiosa era concebida como condição essencial para o progresso da instrução pública. Para a mentalidade vigente no século XIX, especialmente entre as elites dirigentes, a evolução educacional e a eficácia da escola estavam intrinsecamente vinculadas aos fundamentos religiosos e morais. Nesse contexto, o presidente da Província do Maranhão, Eduardo Olímpio Machado, ao apresentar seu relatório de governo, em 3 de maio de 1855, declarou: “Se o ensino não tem prosperado, [...], deve-se à ausência do elemento religioso” (Maranhão, 1855, não paginado). Tal afirmação expressa uma concepção amplamente difundida entre os gestores da instrução pública: a de que o ensino só alcançaria êxito quando subordinado a princípios morais e religiosos sólidos. Contudo, essa educação moralizante não deveria ocorrer de maneira espontânea ou desordenada. Era necessário estruturá-la por meio de mecanismos pedagógicos e administrativos que assegurassem disciplina, vigilância e uniformidade nas práticas escolares, moldando não apenas o intelecto, mas também os comportamentos e valores dos alunos.

Da moralização religiosa dependia a evolução da educação. A constituição de uma nova forma escolar na Província do Maranhão esteve profundamente vinculada a um projeto de disciplinarização e moralização da infância, em que conteúdos religiosos desempenharam papel central. Para Azevedo Coutinho, presidente da província do Maranhão, o ensino religioso tinha função primordial como instrumento para moralização dos alunos. Azevedo Coutinho, sobre o ensino religiosos na escola afirmou: “Longe de mim o pensar que os exercícios religiosos devem ser banidos de um estabelecimento desta ordem: pelo contrario estou intimamente convencido que elles são a [principal base de uma boa educação civil e moral]” (Maranhão, 1850, não paginado, grifo nosso).

O futuro do país e da escola dependiam do desenvolvimento moral dos alunos. Como diz o Presidente de Província do Maranhão Joaquim Franco de Sá, “os brasileiros, o governo e governados, devem empenhar a maior solicitude para o aperfeiçoamento moral e material do paiz” (Maranhão, 1847, p. 11). Essas afirmações demonstram que a religião não era apenas uma dimensão complementar, mas elemento considerado indispensável para a educação moral e central para o projeto escolar.

Cunha Paranaguá, presidente da província do Maranhão, em sua fala, difunde a ideia de que a religião católica “é seguramente um dos elementos da civilização moderna e a alavanca mais poderosa para o aperfeiçoamento moral” (Maranhão, 1859, p. 11), tanto que o ensino religioso fazia da escola um instrumento de regeneração pela educação. Para ele,

Convem sobre tudo examinar o modo porque entendem na educação moral e religiosa dos meninos; pois ella é a primeira divida do Estado, o complemento necessario da cultura intellectual; e os sentimentos religiosos inspirados á infancia dão sempre bons fructos, reflectindo sobre a vida inteira do homem (Maranhão, 1859, p. 14).

Já em 1874, ano em que o livro *Licções de História Santa* foi publicado, a instrução moral religiosa continuava sendo vista como necessidade fundamental na escola. No relatório de presidente de província, Francisco Viveiros (1874, p. 21) defende que “a instrução publica é, sem contestação, o mais poderoso instrumento do progresso intellectual e moral.”. Progresso, instrução e moral eram termos afins nas práticas discursivas dos presidentes de província da época.

Indicando que, mais do que a presença física da escola, importava a efetiva capacidade de moldar comportamentos, Viveiros (1874) defende que a escola deveria controlar as pulsões e as paixões das crianças. Ele argumenta que, ainda que, na reforma do regulamento, tivesse sido abolido “o castigo corporal nas escolas” (Viveiros, 1874, p. 24), “estabeleceu[-se] um systema de penas disciplinares, todo tendente a estimular paixões nobres e amor pelo estudo aos espíritos infantis” (Viveiros, 1874, p. 24). Assim, havia o entendimento de uma necessidade de regular os sentimentos por meio de disciplinarização ligada a um sistema de punição e castigo.

No discurso dos presidentes de província se destaca a função do professor para implementação de uma cultura moralizante na escola. Este seria por meio de seu ensino e exemplo instrumento de domesticação dos alunos. A função do professor era comparada a um sacerdócio cristão cuja moral ensinada era o pão do espírito distribuído aos fiéis. Assim, para Ambrosio Leitão da Cunha a “profissão de mestre-escola” deve ser:

abraçada como um sacerdócio, no qual a intelligencia, o saber, a dedicação e o zelo pelo serviço devem conspirar para o grande fim social [...] da instrucção e educação da infancia” e como sacerdote, “o pão do espirito bem escolhido e bem são deve ser distribuido á infancia com a maior liberalidade, como o mais potente dos meios que a sciencia reconhece para prevenir os grandes males sociaes, e para tornar humanas e felizes as gerações que se levantão (Maranhão, 1863, p. 11).

Chegando nas últimas décadas dos Oitocentos, o presidente da província do Maranhão Cincinnato Pinto da Silva pergunta:

E, se assim é, se contemplada em magestade a sua missão sublime, é também contemplar a família e a sociedade, debaixo de todo o ponto de vista moral e religioso, como não preparal-a, não educal-a de modo que ella possa ser, afinal, a consciencia, a moral e a religião do filho na família, e do cidadão no Estado? (Maranhão, 1881, p.11).

Para ele a o ensino moral e religioso eram parte fundamental da grande missão da escola, parte da tarefa educacional.

Para Cunha Paranaguá, a religião católica era “um dos elementos da civilização moderna e a alavanca mais poderosa para o aperfeiçoamento moral [...]; os sentimentos religiosos inspirados à infância dão sempre bons frutos, reflectindo sobre a vida inteira do homem” (Maranhão, 1859, p. 14). Já em 1874, Francisco Viveiros enfatizava a relação direta entre instrução pública e progresso moral, defendendo “penas disciplinares, todo tendente a estimular paixões nobres e amor pelo estudo aos espíritos infantis” (Maranhão, 1874, p. 24).

Essas falas configuram uma representação da escola como instituição moralizadora, cuja eficácia dependia da formação de disposições subjetivas voltadas à obediência, ao respeito à autoridade e ao autocontrole. A moral religiosa é apresentada como tecnologia pedagógica capaz de moldar comportamentos, evitar desvios e conduzir a infância à docilidade necessária para a instrução pública. Essa concepção se articula com o que Norbert Elias (1993) denomina processo civilizador, no qual a coerção externa exercida por autoridades políticas e religiosas é progressivamente internalizada, tornando-se autocontrole subjetivo.

A construção da escola no Maranhão imperial não se limitou à introdução de conteúdos religiosos e à moralização da infância. Ela exigiu também a criação de mecanismos de disciplina e fiscalização capazes de uniformizar métodos pedagógicos e consolidar uma gramática escolar impessoal. Essa preocupação é recorrente nos relatórios dos presidentes de província, que apontavam a ausência de regras consistentes, a falta de supervisão docente e a improvisação pedagógica como entraves à efetividade da instrução pública.

Um dos desafios em relação ao investimento financeiro inicial no processo de escolarização foi o enfrentamento do método individual de ensino na instrução elementar nas primeiras iniciativas nacionais. O método individual era preconizado pelo fato de um professor

instruir cada aluno individualmente. Sendo assim, além do ensino ser marcado, de maneira majoritária, por ineficiência, era também dispendioso, pois exigia o pagamento de um professor e custos estruturais para se instruir apenas alguns poucos alunos. O avanço posterior no debate dos métodos tinha como objetivo resolver o problema da ineficiência por meio do método mútuo, onde um professor, em uma sala de aula, poderia ensinar vários alunos, promovendo economia de tempo, espaço e recursos, diminuindo as despesas escolares (Faria Filho, 2007). A evolução dos métodos objetivava a economia do tempo de ensino e do recurso investido, uma vez que se vislumbrava, como método mais moderno, a possibilidade de muitos alunos serem ensinados ao mesmo tempo.

O tempo escolar seria mais bem aproveitado, o que geraria economia de custos e consequentemente eficiência no processo de instrução. Assim, havia a necessidade de uniformizar os métodos, evoluir nos modelos, aumentar a eficiência da escola. Silva (1881) destacava a urgência de consolidar uma cultura escolar alinhada às transformações sociais do período, para ele uma das grandes necessidades de nossa época é uniformizar a educação primária, evitando que cada professor siga métodos próprios e contraditórios, o que impede a formação de um espírito comum de disciplina e moralidade. “No geral, [...] os que concorrem ao magistérios são mal preparados nas matérias de ensino primários, e nenhum há que revelasse conhecimento dos methodos adoptados” (Silva, 1881, p. 12)

A mudança dos métodos estava presente nos discursos dos presidentes. No entanto, a maioria das falas destacava a falta de preparo e compromisso dos professores com os métodos estabelecidos pela legislação. Como afirma Olimpio Machado (1851, p. 11-12), havia muitos defeitos na instrução de toda província, principalmente pela “falta de uniformidade nos métodos de ensino” e de um “sistema de inspeção severo e regular” pois “a maior parte dos professores não cumpre seus deveres”, e da “falta de atenção dada à religião”, pois “o ensino religioso é coisa, senão desconhecida, por demais secundária.”. Essa ausência de padronização reforçava a necessidade de reformas que unificassem procedimentos e favorecessem uma pedagogia voltada à disciplina coletiva.

No entanto havia muitas barreiras a serem enfrentadas para conseguir implantar os novos métodos. Alguns destes problemas estão sempre nos relatos do presidente de províncias do Maranhão. João Silveira de Souza enumera-os de maneira organizada. Para ele, os principais motivos da falta de avanço na escolarização do Maranhão se dão:

- 1.º a pobreza da maior parte dos alumnos, que abandonam as aulas para se empregarem em trabalhos, de que lhes venha proveito immediato; 2.º a falta dos livros indispensaveis, que a provincia não fornece aos alumnos pobres; 3.º finalmente a

negligencia de alguns professores, que não cumprem, como devem, as suas obrigações (Maranhão, 1861, p. 19).

Além disso, esse presidente da Província denuncia “a falta de utensílios, a pratica adoptada de leccionarem os professores em suas proprias casas, [...] a falta de compêndios para serem distribuídos pelos alumnos pobres, e a mesquinhez dos ordenados dos mesmos professores” (Maranhão, 1861, p. 19). Ele conclui dando por certo que, se a Província pudesse disponibilizar esse recurso, o “ensino primário teria uma marcha mais progressiva” (Maranhão, 1861, p. 19).

A intensificação da supervisão sobre escola, professor e aluno era frequentemente apontada, no discurso da administração provincial, como condição indispensável para o progresso da instrução pública no Maranhão. Acreditava-se que a adoção dos métodos pedagógicos exigia não apenas reformas normativas, mas sobretudo um sistema eficaz de controle e inspeção. Essa concepção encontra eco nas palavras do presidente da Província do Maranhão, Eduardo Olímpio Machado, que, em seu relatório de 3 de maio de 1854, afirmava: “em todos os paizes, a prosperidade do ensino tem dependido sobretudo do systema de inspecção adoptado” (Maranhão, 1854, p. 12). Sua fala revela uma crença disseminada entre os administradores imperiais de que a eficácia educacional era menos fruto da espontaneidade docente e mais resultado da normatização, da vigilância contínua e da centralização das práticas escolares. Era preciso instaurar a ordem nas escolas.

No entanto, o discurso de ordem e disciplina encontra-se diretamente ligado ao elemento religioso na escola. Por exemplo, havia uma necessidade de ordem na instrução pública e para tal o presidente Olímpio Machado utiliza a Casa dos Educandos Artífices como um bom exemplo dessa relação. O destaque dessa casa de ensino devia-se ao fato de “a educação moral e religiosa da casa dos educandos não [terem] sofrido quebra; a mesma que se mantem desde o começo da instituição.” (Maranhão, 1854, p. 12). Em seu registro, após ter visitado inúmeras vezes essa escola, “em todas ellas, tive occasião de observar sempre a mesma fraternidade entre os educandos, o mesmo respeito para com o director e superiores, o mesmo amôr ao trabalho, a mesma boa vontade na execução de qual quer ordem, ou serviço” (Maranhão, 1854, p. 12). Ele ainda destaca como impressionante o fato de que “todos elles sabem correntemente a doutrina cristã, e, fóra da casa, guardão o mesmo comportamento, o qie lhes tem grangeado uma estima geral” (Maranhão, 1854, p. 12).

Assim, para chegar a esse tão desejado padrão, era necessário forte supervisão das escolas. Magalhães Taques afirmou em seu relatório que

da inspecção do ensino depende inteiramente o seu resultado. Só a vigilância e a fiscalização constante pode conter os professores no cumprimento dos seus deveres. Ora, nada mais necessário e nada mais difícil entre nós. O professorado exige dedicação, e a fiscalização do ensino demanda grande severidade e energia de caráter (Maranhão, 1857, p. 11).

O discurso sugere que a disciplina não deveria ser aplicada apenas aos alunos, mas também aos professores, cujas práticas individuais precisavam ser submetidas a normas e regulamentos institucionais. Essa concepção se aproxima da noção de estratégia desenvolvida por De Certeau (2014), segundo a qual as instâncias de poder estabelecem regras e dispositivos para garantir sua posição, impondo limites às práticas cotidianas dos sujeitos.

A transformação da escola exigia mecanismos de controle das condutas docentes, fiscalização de práticas pedagógicas e normatização dos métodos de ensino. Tal movimento está diretamente relacionado ao conceito de forma escolar, que pressupõe a impessoalidade da relação pedagógica. O professor, agora responsável por turmas numerosas, precisava manter a ordem por meio de regras impessoais, horários fixos e punições graduadas. A disciplina coletiva se tornou condição de possibilidade para o funcionamento da escola.

A estruturação da instrução primária no Maranhão imperial exigia não apenas reformas pedagógicas e moralização da infância, mas também uma transformação profunda na materialidade da escola. A consolidação da forma escolar pressupunha a criação de espaços próprios, fechados, ordenados e diferenciados da vida doméstica, capazes de abrigar métodos coletivos de ensino, possibilitar a vigilância dos alunos e favorecer a interiorização da disciplina. Essa exigência aparece de modo recorrente nos relatórios dos presidentes de província, que denunciam as precárias condições físicas das escolas e relacionam diretamente essa limitação à dificuldade de implementação de métodos pedagógicos mais eficientes.

Na fala dos presidentes de província, nunca haveria modernização do ensino enquanto as escolas não saíssem das casas dos professores. Sem isso os novos métodos escolares jamais poderiam ser aplicados. Magalhães Taques, relata que “orden[ou] a transferência da escola, que ocupa o corredor da Igreja de S. João, para uma casa, cujo aluguel auctoris[ou]. [Para ele esta] e[ra] uma das condições indispensáveis ao ensino: a construcção de casas para as escholas” (Maranhão, 1857, p. 10) e que “as casas de morada dos professores não [poderiam] ter a capacidade necessaria para as aulas, e a reunião da escola e do lar [era] tão commoda ao professor como prejudicial ao ensino” (Maranhão, 1857, p. 11). Portanto, este ponto era tão crucial que à guisa de conclusão afirma: “sem isto jamais haverá eschola regular.” (Maranhão, 1857, p. 11).

Com o passar dos anos não se encontrava solução para a falta de espaços escolares adequados. Mello (1862), presidente da província do Maranhão, relata que o sistema escolar continua prejudicado por permanecer na casa dos professores.

Em 1870, o relatório do presidente de província Silva Maya reforça que a “instrução publica não se acha em estado satisfatorio. Não carece só de simples melhoramentos, mas de grandes reformas.” (Maranhão, 1870, p. 10). Nesse ínterim a responsabilidade acaba sempre recaindo, de alguma forma, novamente, nos professores. “Parece conveniente que o governo continue a exercer rigorosa fiscalização sobre a moralidade e capacidade das pessoas que se dedicam ao magistério” (Maranhão, 1870, p. 13).

No entanto, o principal desafio, para fala dos presidentes de Província era a falta de recursos. Para Barreto:

As distancias dos logares, a pobreza das famílias, a falta de utensílios e edificios próprios para as escolas, e principalmente a falta de fiscalização sobre os professores, muito tem concorrido para que a instrução primaria não tenha tido o desenvolvimento que era de se desejar. [...] O [...] regulamento manda que o governo forneça aos meninos o vestuário preciso para decentemente poderem frequentar as aulas, e bem assim os livros, papeis e mais objectos, necessários para os estudos: esta medida porem tem sido até hoje inexequível, em razão de não poderem os cofres provinciaes comportar tamanha despesa. Quasi todas as escolas achão-se desprovidas dos utensílios mais necessarios, sendo que por isso em algumas não podem ser recebidos os alumnos, que se apresentam. Infelizmente a quantia votada pela assembléa provincial para o material das escolas tem sido sempre insufficiente. [...] O regulamento também determina que o governo designe casas com as convenientes acomodações para as escolas, e que aonde não houverem edificios públicos, se aluguem particulares. Não havendo porem quantia alguma consignada para este fim, todos os professores leccionão nas acanhadas casas em que morão; o que muito prejudica ao ensino: Os trabalhos das escolas na capital marchão regularmente (Maranhão, 1858, p. 9).

A implantação dos novos métodos dependia de novas estruturas para as escolas. Se por um lado, havia uma crítica da inspeção pública aos professores, por outro lado, como apresenta o relatório do Vieira, os próprios professores estão reclamando casas para o ensino, difícios publicos com a capacidade necessaria para as aulas é também um dos embaraços, que encontra a administração no serviço da instrução. O presidente, no entanto, defende-se das críticas afirmando que “\no entretanto é certo que as nossas rendas não podem ainda comportar as despesas resultadas, que ter-se-hão de fazer com a construcção desses edificios (Maranhão, 1858).

Os prédios escolares eram fundamentais para a reorganização do ensino, pois o novo ordenamento espacial não se limitava à simples organização física da escola, mas expressava uma lógica de poder voltada para o controle dos corpos e das condutas. O espaço escolar foi planejado para romper com a educação doméstica e personificada, instaurando uma relação

pedagógica baseada na submissão coletiva às regras impessoais do dispositivo escolar. Esse ordenamento espacial não se limitava à simples organização física da escola, mas expressava uma lógica de poder voltada para o controle dos corpos e das condutas. O espaço escolar foi planejado para romper com a educação doméstica e personificada, instaurando uma relação pedagógica baseada na submissão coletiva às regras impessoais do dispositivo escolar.

Desse modo, o espaço escolar se configurava como um ambiente “fechado e totalmente ordenado para a realização, por cada um, de seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regulado [...], cada um submete suas atividades aos princípios ou regras que regem” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 15). A sala de aula tornava-se o núcleo dessa nova gramática escolar: um local onde a ordem espacial (filas, lugares fixos, separação por sexo ou idade) e a ordem temporal (horários, sinos, etapas progressivas de aprendizagem) atuavam conjuntamente para inculcar uma disciplina que moldava não apenas o saber, mas sobretudo o ser do aluno.

Essa reorganização material e simbólica do espaço escolar foi parte do processo de construção da nova forma escolar, na qual o *Licções de História Santa* desempenhou função decisiva. O livro operava como tecnologia pedagógica que, articulada a esse espaço ordenado, produzia sentidos de autoridade, submissão e civilidade. Assim, mais do que ensinar conteúdos religiosos, ele contribuía para a fabricação de um sujeito escolar que internalizava a obediência e a disciplina como virtudes necessárias à vida social e política do Império.

Apesar de reconhecerem a instrução pública como uma necessidade de primeira ordem, os presidentes de província frequentemente se deparavam com severas limitações financeiras que dificultavam a concretização dos projetos educacionais debatidos em nível legislativo. Lafayette Rodrigues Pereira, presidente da Província do Maranhão, em seu relatório de 3 de maio de 1866, explicita essa tensão entre o ideal educativo e a realidade orçamentária. Para ele, havia uma clara consciência de que a educação desempenhava um papel decisivo na formação do “coração e da inteligência do povo” (Maranhão, 1866, p. 15), sendo fundamental para a ordem moral, social e política. Contudo, também reconhecia que as reformas desejadas deveriam ser compatíveis com o estágio de desenvolvimento da província e com os recursos efetivamente disponíveis. Nas suas palavras:

nenhum dos graves e variados assumptos, que entendem com a vossa competencia, sobreleva este em importancia pela grandissima e decisiva influencia que exerce na formação do coração e da intelligencia do povo. Prendem-se estreitamente á questão da instrucção primaria os mais elevados interesses da ordem moral, social e politica. E por isso que neste seculo todos os governos cultos têm prestado a mais seria attenção a tudo que diz respeito ás instituições do ensino. [...] Tenhamos sempre em vista o que ha de melhor e de mais acabado nesta ordem de melhoramentos moraes; mas attendamos, sobretudo, ao estado de nossa civilisação, aos recursos de que dispomos, aos elementos com que podemos contar, e, entre os dois limites em que giram todas

as reformas — as circunstancias do paiz e o ideal — esforcemonos por andar mais proximo do primeiro, que é caminho mais seguro (Maranhão, 1866, p. 15).

Tal reflexão revela uma postura pragmática diante das condições adversas, na qual o discurso do ideal civilizatório da instrução era matizado pela consciência das dificuldades materiais. A educação, portanto, ainda que exaltada como fundamento da ordem e do progresso, deveria ser planejada com sobriedade, respeitando os limites impostos pelas condições econômicas e estruturais da província.

Mello (1862, p. 19, grifo nosso) reconhecia que, por causa dos “pequenos ordenados dos professores, difficil [seria] encontrar pessoa habilitada que se queira sujeitar a uma interinidade assim remunerada.”. Ainda que houvesse legislações modernas, os recursos financeiros eram um problema constante. Os recursos eram uma das principais barreiras a atravessar na eficácia da escola no Maranhão.

Mello, em tom de resignação, admitia que “a instrução pública ainda não [atingira] o ponto de elevação precisa [...] se não [pudesse] garantir reformas [...] conservar, ao menos, no estado em que existe [...] conciliar a precariedade financeira com a necessária instrução” (Maranhão, 1862, p.19, grifo nosso).

Esses depoimentos evidenciam que a escola maranhense do século XIX ainda não possuía uma estrutura material capaz de sustentar a racionalização do ensino. O uso de residências particulares como salas de aula mantinha a instrução presa a uma lógica doméstica e personalizada, dificultando a adoção dos métodos simultâneo e intuitivo. A ausência de prédios específicos impedia a criação de ambientes separados por idade ou desempenho, inviabilizando a organização do tempo escolar, a hierarquia das classes e a vigilância sistemática dos alunos.

Os presidentes de província, ao denunciarem a falta de edifícios próprios e móveis adequados, indicavam que a ausência de infraestrutura comprometia não apenas o conforto ou a expansão do número de vagas, mas a própria possibilidade de instaurar uma pedagogia moderna. Sem espaço ordenado, os novos métodos não poderiam ser aplicados; sem métodos uniformes, a disciplina coletiva não poderia se consolidar; sem disciplina, a moralização da infância perderia sua eficácia. A materialidade da escola, portanto, era condição indispensável para que o discurso de modernização educacional se concretizasse.

No âmbito da escolarização, a moralização da infância não se restringia a preceitos abstratos: ela se materializava em conteúdos, métodos e instrumentos pedagógicos, inclusive na infraestrutura dos prédios, cujas plantas eram projetadas para viabilizar a escola de verdade,

contexto que, para ser exequível, exigia as lições de moral para conter os alunos naquela nova forma de organização social.

Desse modo, a moralização da infância, veiculada pelos discursos oficiais, deve ser compreendida como prática discursiva que não apenas exprime valores do período, mas atua diretamente na conformação da escola primária. Ao mesmo tempo, antecipa e fundamenta a instrumentalização do livro escolar, como o *Licções de História Santa*, de ensino religioso como dispositivo disciplinador, alinhado ao projeto de civilização e à formação de um *habitus* escolar voltado à ordem, à obediência e à interiorização de normas, indispensáveis para a emergência da forma escolar moderna no Maranhão imperial.

### **6.3 O *Licções de História Santa* como artefato disciplinador:** a difusão da prática do castigo na escola

*Licções de História Santa* é a peça significativa da cultura material escolar do século XIX. Embora revestido de aparência catequética, o livro atua como mecanismo pedagógico de inculcação de valores alinhados aos objetivos do Estado imperial e da escola em seu processo de estruturação. Deve, portanto, ser compreendido não apenas como um repositório de conteúdos religiosos, mas como artefato cujo discurso foi utilizado para promover, nos alunos, sujeição, obediência e autocontrole.

Ao ser incorporado à instrução primária, o *Licções de História Santa* passou a integrar os artefatos utilizados pelos métodos mais modernos da época. Suas lições, estruturadas em perguntas e respostas, utilizam linguagem simples, compatível com o método simultâneo e com os princípios de uma nova pedagogia da eficiência. Essa forma didática não é neutra: ela reproduz uma estrutura de autoridade unilateral, em que o mestre detém o saber e o aluno é convocado a responder de forma submissa. A pedagogia subjacente é, portanto, a da obediência.

A seleção temática das lições privilegia narrativas bíblicas que exaltam a submissão à autoridade, a punição dos rebeldes e a aceitação do castigo como expressão da justiça divina. Episódios, como a rebelião de Coré, Datã e Abirão, ou a insurreição de Absalão contra Davi, são narrados de maneira a reforçar que resistir à autoridade, seja ela religiosa, familiar, estatal ou escolar constitui pecado e, inevitavelmente, punição. O texto converte essas histórias em advertências morais que, internalizadas no espaço escolar, assumem nova função: educar para a sujeição.

Conforme Bourdieu (2003a), o *habitus* escolar é formado por meio da repetição de práticas, discursos e representações que naturalizam hierarquias e formas de dominação. O *Licções de História Santa* atua precisamente nesse nível, apresentando a moral não como

construção histórica, mas como verdade divina, absoluta e inquestionável, que coincide, convenientemente, com o ideal de civilidade defendido pelo Estado imperial e com a necessidade de alunos disciplinados. A obediência ao rei, ao pai, ao sacerdote e, especialmente, ao professor torna-se, assim, um valor universal, reiterado cotidianamente na rotina escolar.

As práticas discursivas presentes no livro revelam estratégias de imposição simbólica, no sentido proposto por Michel De Certeau (2014). Ao selecionar determinadas passagens bíblicas e silenciar outras, ao enfatizar o castigo divino mais que a graça, ao insistir em lições de fidelidade à lei, o livro constrói uma representação funcional aos projetos vigentes. Trata-se, portanto, de um texto que educa para a obediência, não por meio da reflexão crítica, mas pela inculcação de padrões e pelo temor à punição.

Essa articulação entre conteúdo religioso e disciplinamento mostra-se ainda mais eficaz por incidir sobre a infância, fase em que os mecanismos de controle se mostram mais produtivos. Como observa Elias (2001), é nesse estágio da vida que se consolidam os processos de autocontrole, por meio da interiorização das normas sociais. Ou seja,

O aumento na repressão destes instintos é inculcado ao indivíduo desde pequeno como se fosse uma autocoação, um costume que operasse de modo automático, em virtude da própria estrutura da vida social, da pressão das instituições sociais em geral e, em particular, da de certos órgãos executivos da sociedade, especialmente da família. Em consequência as normas e as proibições sociais cada vez se convertem de um modo mais claro em uma parte de si mesmo, em um 'superego' estritamente regulado (Elias, 1993, p. 226).

O *Licções de História Santa*, ao sistematizar a moral cristã em lições memorizáveis e aplicáveis à lógica escolar, opera justamente essa transição da coerção externa para a auto coerção, fundamento do projeto civilizatório do Império.

Dessa forma, o *Licções de História Santa* cumpre funções religiosas, pedagógicas e políticas. Como artefato da cultura material escolar, ele integra a gramática disciplinadora da forma escolar, fornecendo conteúdos que reforçam os princípios da autoridade, da obediência, do castigo e da ordem. Sua presença nas escolas primárias não se limita à instrução religiosa: o livro participa ativamente da construção de ambiente escolar disciplinado, trabalhando de maneira subjetiva a favorecer a interiorização das normas da escola.

Como já visto, *Licções de História Santa* é estruturado em lições breves, dispostas em formato de perguntas e respostas, destinadas a crianças em fase de alfabetização e formação moral. É um livro de ensino religioso adaptado à proposta escolar de ensino em evolução de seu tempo. A própria estrutura textual, em especial, já expressa a gramática da autoridade escolar: o mestre pergunta, o aluno responde; não há espaço para interpretação, dúvida ou crítica. Apenas para memorização e reprodução. Trata-se de uma prática pedagógica coerente

com o método simultâneo, com a impessoalidade da forma escolar e com a lógica da submissão à ordem.

Como já demonstrado, *Licções de História Santa* organiza-se em lições breves, estruturadas em perguntas e respostas e destinadas a crianças em processo de alfabetização e formação moral. Mais do que um simples livro de ensino religioso, trata-se de um artefato ajustado às exigências da escola oitocentista em consolidação. Sua forma didática evidencia uma pedagogia fundada na assimetria entre quem ensina e quem aprende: o mestre interroga, o aluno responde; não se favorece a dúvida, a interpretação ou a crítica, mas a memorização, a repetição e a submissão. Nessa perspectiva, a obra não apenas transmite conteúdos religiosos, mas participa da constituição de uma cultura escolar orientada pela autoridade, pela disciplina e pela conformação dos comportamentos.

Entre essas práticas, o castigo ocupava lugar central. O conceito de “sadismo pedagógico”, formulado por Manacorda (2010), acompanha a história da pedagogia desde seus primórdios até a contemporaneidade, referindo-se ao uso da violência física ou simbólica como recurso e prática educativa. Na província do Maranhão não foi diferente, pois como explica Castanha (2009, p. 245), “no Brasil, a história não foi diferente, visto que a prática dos castigos e da distribuição de prêmios esteve presente nas escolas primárias do século XIX, caracterizando-se como elementos centrais na ação pedagógica dos docentes”.

A prática de castigo e premiações como ferramenta pedagógica teve amparo legal, apoio familiar e validação religiosa no Maranhão Oitocentista. Ainda que a prática de violência pedagógica não fosse unanimidade e “os castigos corporais [fossem] amplamente criticados” (Castanha, 2013, p. 74, grifo nosso) é possível ver sinais de sua prática ao longo do período imperial brasileiro no Maranhão.

O art. 15 da lei de 15 de outubro de 1827 já preconiza que “os castigos ser[iam] praticados pelo método Lancaster” (Brasil, 1827, não paginado), ainda que, como destaca Castanha (2013, p. 74), “não foi possível identificar qual era o estatuto a que o artigo se referiu”. Pelo método, o castigo se referia à “mudança de lugar dos alunos nos bancos da sua divisão, ou à passagem de uma divisão para a outra” (Manacorda, 2010, p. 316). Ainda, então, que havia uma competição entre os alunos para participarem de grupos mais avançados ou inferiores conforme seus acertos ou erros, no método “não se reconhecem punições físicas” (Manacorda, 2010, p. 316). No entanto, como reconhece Castanha (2013, p. 74) “os castigos corporais [...] não foram eliminados com a adoção do sistema de Lancaster”.

No decreto de 1º de janeiro de 1837, art. 14ª, regulava a práticas de castigos, assim,

para se não dar ao menor azo à insubordinação dos discípulos [...] torna-se necessário que os mestres não sejam jamais omissos em puni-los, devendo participar ao Diretor qualquer ato que se faça digno de maior severidade ou castigo, para se darem as providências que forem oportunas (Brasil, 1837, não paginado).

Dessa forma o professor estava autorizado a usar livremente da prática pedagógica dos castigos e até mesmo usar de severidade, como autorização do Diretor, quando necessário. Havia um objetivo claro nas recomendações do normativo “inspirar a submissão [...] às autoridades” (Brasil, 1837, não paginado).

A reforma Coutto Ferraz, por meio do Regimento Interno para as escolas Públicas de instrução primária, através do Decreto nº 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854, valida legalmente a prática de castigos na escola. Este preconiza, no artigo 73, o método simultâneo e descreve os métodos disciplinares dos meninos da seguinte forma: “repreensão, tarefas de trabalho fora das horas regulares, outros castigos que excitam o vexame, comunicação aos pais para castigos maiores [e] expulsão da escola” (Maranhão, 1854, não paginado, grifo nosso). No entanto, a Portaria nº. 317 de 20 de outubro de 1855 apresenta uma descrição detalhada de como proceder com os castigos. Os artigos 31 e seguintes dão orientações de como proceder à prática de castigos na escola. Primeiro o professor deveria advertir o aluno em particular, o próximo passo seria mudá-lo de lugar para sentar-se no fundo da sala. No caso de reincidência, o aluno deveria ser repreendido na frente de todos os colegas em voz alta e receber tarefa de trabalho fora das horas de aulas regulares. Caso isso se repetisse por dias sucessivos, o nome do aluno seria escrito em lugar visível com a designação da falta, até que mostrasse arrependimento.

No entanto os castigos foram se intensificando até ao ponto de “o Professor mandar o aluno pôr-se de pé, ou de joelhos com os braços abertos, durante o tempo que [julgasse] necessário para punir” (Maranhão, 1855, não paginado, grifo nosso) ou ainda o professor entrava em contato com “o pai, tutor ou protetor dando-lhe conta do seu mau procedimento, para que mais severamente [fosse] castigado” (Maranhão, 1855, não paginado, grifo nosso).

Os dispositivos disciplinares usavam violência simbólica e física, por meio do vexame das repreensões públicas, ou do rebaixamento na sua posição. Conforme o método Lancaster, ainda poderiam ter seu nome exposto publicamente, receber tarefas escolares extras, sofrer algum tipo de tortura pública ou receber castigos ainda muito mais duros de seus responsáveis.

Na Província do Maranhão, o Regulamento da Instrução pública de 1854 segue as determinações da reforma de Coutto Ferraz. No entanto, o Regulamento da Casa dos Educandos Artífices do Maranhão de 1855, no Art. 33, detalha e reconhece as seguintes penas:

- 1ª. Repreensão particular, na secretaria do estabelecimento;
- 2ª. Repreensão pública, à frente do corpo formado;

- 3ª. Privação do recreio, ou passeio, ou de ambas as coisas juntamente;
- 4ª. Trabalho fora das horas do costume;
- 5ª. Exclusão da mesa por uma a três vezes;
- 6ª. Servir a mesa aos companheiros, por uma a três vezes;
- 7ª. Outros trabalhos, que excitam o pejo e o vexame;
- 8ª. Prisão por um a oito dias, no xadrez da casa;
- 9ª. Expulsão do estabelecimento (Maranhão, 1855, não paginado).

Assim como a Província da Corte, pela Reforma de Coutto Ferraz, detalha como aplicar as punições por meio da portaria 317, vemos a Província do Maranhão buscando deixar mais clara para a comunidade escolar como proceder com as práticas de castigo na escola. Aqui vemos a aplicação de maneira contextualizada ao servir as mesas dos colegas, ficar sem recreio ou passeios ou até mesmo a prisão. Já a casa Escola prática dos Aprendizes Agrícolas do Cutim, em 1863, no Art. 23 do seu regulamento, reconhece as seguintes punições:

- Repreensão particular na secretaria;
- Repreensão pública à frente do corpo formado;
- Privação do recreio;
- Exclusão da mesa por uma a três vezes;
- Supressão do nome no quadro de honra por um a oito dias;
- Prisão por um a oito dias no xadrez da casa;
- Expulsão da escola (Maranhão, 1863, não paginado).

Já o regulamento da Escolas Públicas de Primeiras letras descreve as punições como

- 1ª. Repreensão;
- 2ª. Exercícios escolares fora das horas deles;
- 3ª. Castigos próprios a estimular-lhes o brio;
- 4ª. Queixa aos pais, tutores e pessoas que o governem, no caso de carecerem de penas mais fortes;
- 5ª. Expulsão da escola pelo professor, de acordo com o delegado literário (Maranhão, 1877, não paginado).

Ou seja, havia práticas de castigo na Província do Maranhão, nas escolas, nas suas mais diversas casas de ensino, seguindo, de maneira mais ou menos aplicada em cada contexto a regulação em vigor na Província da Corte que servia como modelo para os regulamentos da província do Maranhão.

Figura 31 - Castigo na Escola



Fonte: UOL (2023)<sup>51</sup>

O livro *Licções de História Santa* tem um papel importante naquele momento do processo de escolarização da Província do Maranhão, ao utilizou uma linguagem do castigo e da punição, comum aos dispositivos escolares, para validar e reforçar o sadismo pedagógico na escola, criar armaduras conceituais e desenvolver estruturas psíquicas que favorecessem essas práticas na escola.

Uma das passagens mais emblemáticas do *Lições de História Santa* narra a rebelião de Coré, Datã e Abirão: “Coré, Dathon e Abiron são punidos, sendo cem ou duzentos e cinquenta homens principaes que os acompanharão — tragados pela terra, que pisavão.” (Rodrigues, 1882, p. 52). Esses personagens são apresentados como severamente castigados por se levantarem contra a autoridade de Moisés e Arão, configurando-se como uma clara lição da necessidade de obediência. A narrativa transmite ao aluno a ideia de que desafiar a autoridade legítima — especialmente aquela investida de caráter sagrado — é passível de punições extremas, naturalizando assim a aceitação de medidas disciplinares rigorosas como expressão da justiça divina e como fundamento para a manutenção da ordem.

Nesse trecho, a representação do castigo divino é direta e severa. A terra engolindo os rebeldes não aparece apenas como metáfora religiosa, mas como narrativa didática construída para induzir o temor à desobediência. O texto não problematiza as causas da revolta, nem os dilemas dos personagens: o foco está no castigo exemplar. O objetivo pedagógico é estabelecer uma associação imediata entre rebelião e destruição, entre desvio e punição.

A palavra castigo aparece 19 vezes e os termos correlatos aparecem dezenas de vezes ao longo do livro, conforme planilha abaixo.

Quadro 20 - Recorrências da palavra castigo e termos correlatos no livro  
(continuação)

| Raiz / termo                                     | Ocorrências |
|--------------------------------------------------|-------------|
| <b>Castigo</b>                                   | 19          |
| <b>puni- (punir, puniu, punição, punidos)</b>    | 7           |
| <b>morte (morte, mortos, morreram)</b>           | 11          |
| <b>tragad- (tragados)</b>                        | 1           |
| <b>destrui- (destruir, destruição, destruiu)</b> | 2           |
| <b>expuls- (expulsar, expulsos)</b>              | 4           |

<sup>51</sup> JOELHO no milho, palmatória: 10 castigos do passado e seus danos à saúde. [S. l.]: UOL – VivaBem, 7 dez. 2023. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2023/12/07/joelho-no-milho-palmatoria-10-castigos-do-passado-e-seus-danos-a-saude.htm>. Acesso em: 16 ago. 2025.

(conclusão)

|                                                 |          |
|-------------------------------------------------|----------|
| <b>enviou (em contexto de pragas/serpentes)</b> | <b>2</b> |
| <b>praga (praga, pragas)</b>                    | <b>2</b> |

Fonte: elaboração própria (2025).

Existe no livro, especialmente na parte referente ao Antigo Testamento, uma fórmula literária que se repete inúmeras vezes. A fórmula é centrada em uma pergunta no estilo “que castigo receberão ele por sua desobediência?” As histórias são organizadas em desobediência, pergunta sobre castigo e resposta sobre punição, conforme quadro a seguir. Essa fórmula se repete por 19 vezes em todo o livro. É importante perceber que o Antigo testamento ocupa no livro 15 das 20 lições do livro. A seguir organizamos estas ocorrências em forma de quadro apresentando como a lógica desobediência/castigo/punição acontece ao longo do livro.

Quadro 21 - Histórias de castigo – fórmula literária do texto

(continuação)

|          | <b>Pg</b> | <b>Pecado</b>                                                                                                                       | <b>Fórmula</b>                                                                                   | <b>Punição</b>                                                                                                                              |
|----------|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1</b> | 8         | comeo do fructo proibido                                                                                                            | Que castigo receberão elles por effeito de sua desobediência?                                    | Adão e Eva, por effeito de sua desobediência. Forão expulsos do paraíso                                                                     |
| <b>2</b> | 14        | Os homens esquecerão-se do seu creador e tornaram-se maus e perversos.                                                              | Como puniu Deos tanta maldade?                                                                   | Deos castigou a perversão dos homens mandando o diluvio universal                                                                           |
| <b>3</b> | 18        | Noé embriagou-se...Cham riu-se do estado de seu pae e seus irmãos o cobrirão, depois de reprovarem um procedimento tão mau e infame | O que resultou a Cham e a seus irmãos?                                                           | Noé...amaldiçoou o filho                                                                                                                    |
| <b>4</b> | 20        | Os homens tornarão-se máus e perversos. Esquecerão-se de Deos.                                                                      | Que castigo sofrerão os homens por este novos erros?                                             | Deos os entregou á sua própria corrupção e satisfação plena de seus desejos                                                                 |
| <b>5</b> | 24        | [Seth] seguio para [Sodoma}... Conhecida e celebre a perversidade de seus habitantes                                                | Que castigo cahio sobre os habitantes de Sodoma e Gomorra?                                       | Uma chuva de fogo                                                                                                                           |
| <b>6</b> | 44        | Pharaó declarou que não conhecia o Deos de Moysés e continuou a perseguir os Israelitas                                             | Em que consistiu este castigo [as pragas do Egito]?                                              | A morte de todos os primogênitos                                                                                                            |
| <b>7</b> | 48        | Obrigarão a Arão fazer um bezerro de outro                                                                                          | Os israelitas não se arrependeram á vista de tão severo castigo?                                 | Arrependeram-se                                                                                                                             |
| <b>8</b> | 51        | Moyses enviou doze exploradores... O povo quer voltar para o Egypto [com medo].                                                     | O que aconteceu a aquelles que assim procederão e não confiaram nas promessas de Deos?           | Os dez exploradores morrerão immediatamente, e o Senhor, como um justo castigo, condenou o povo a peregrinar no deserto por quarenta annos. |
| <b>9</b> | 51        | A murmuração contra o maná                                                                                                          | Além deste pecado o povo não commeteu outros muitos, que provocarão immediatos castigos de Deos? | serpentes, cuja moderdura queimava como fogo                                                                                                |

(conclusão)

|    |    |                                                                                                   |                                                                                                       |                                                                                                          |
|----|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 10 | 52 | <b>A impiedade no culto exterior [Nadab e Abiú]</b>                                               | <b>Além deste pecado o povo não cometeu outros muitos, que provocarão imediatos castigos de Deos?</b> | <b>Deos puniu a Nadab e Abiú fazendo-os morrer abrazados em um fogo que imediatamente desceu do Céu.</b> |
| 11 | 52 | A revolta de Maria contra a autoridade de Moysés                                                  | Além deste pecado o povo não cometeu outros muitos, que provocarão imediatos castigos de Deos?        | Maria é punida, ficando coberta de lepra                                                                 |
| 12 | 52 | a revolta de Coré, Dathan e Abiron                                                                | Além deste pecado o povo não cometeu outros muitos, que provocarão imediatos castigos de Deos?        | São punidos [...] tragados pela terra, que pisavão                                                       |
| 13 | 52 | A gula...Deos enviou uma certa quantidade de codornizes                                           | Além deste pecado o povo não cometeu outros muitos, que provocarão imediatos castigos de Deos?        | O povo foi punido com terrível praga                                                                     |
| 14 | 56 | Como se portarão os Israelitas em Chanaan? ... Aliarão-se aos Channaneos e abraçarão a idolatria. | Durou muito tempo este castigo?                                                                       | O Senhor, os puniu, entregando aos seus inimigos e à extrema miséria.                                    |
| 15 | 60 | Abandonando e esquecendo os conselhos de Samuel                                                   | Como castigou Deos a desobediência de Saul?                                                           | Saul foi julgado indigno de governar                                                                     |
| 16 | 63 | David foi acusado...de um adultério e um homicídio                                                | Como foram castigadas estas culpas?                                                                   | Davi sofreu contrariedades de desgostos                                                                  |

Fonte: elaboração própria (2026).

Assim, percebe-se que a categoria “castigo” ocupa posição central no livro escolar. É importante notar que “castigo” e “punição” não correspondem às palavras dos textos bíblicos originais que Rodrigues parafraseia; antes, pertencem ao vocabulário próprio da cultura escolar oitocentista, presente tanto nos textos que orientavam metodologias de ensino quanto nas leis e regimentos escolares da época.

A lei preconizou que “os castigos seriam praticados pelo método Lancaster” (Brasil, 1827, não paginado, grifo nosso) e “os mestres não [seriam] jamais omissos em pun[ir]” (Brasil, 1827, não paginado, grifo nosso), antes “devendo participar ao Diretor qualquer ato que se faça digno de maior severidade ou castigo” (Brasil, 1827, não paginado, grifo nosso) ou ainda, a regulamentação de Coutto Ferraz diz que “além destes castigos o professor mandar[ia] o aluno pôr-se em pé, ou de joelho com os braços abertos, durante o tempo que julg[asse] necessário para o punir” (Maranhão, 1855, não paginado, grifo nosso).

No Maranhão, temos, no texto sobre as penas disciplinares do Regulamento do Asilo de Santa Teresa, as mesmas palavras: “as faltas cometidas [...] ser[ão] [...] punidas com os seguintes castigos” (Maranhão, 1856, não paginado, grifo nosso), ou ainda como determina os Regulamentos da Instrução Pública de 1855 e o 1874, entre os meios disciplinares permitidos

estavam “castigos que excita[ssem] vexame ou ainda a comunicação aos pais para castigos maiores” (Maranhão, 1854, não paginado, grifo nosso).

Assim, a recorrência dos termos desobediência, castigo e punição, próprias do ambiente escolar no livro de *Lições de História Santa*, dão sinais de como a linguagem do livro foi adaptada para a uma nova linguagem específica que não está nos textos originais que foram parafraseados, mas na linguagem típica da escola. Estava-se então difundindo representações que validassem por meios dos valores religiosos, as práticas disciplinares da escola e até mesmo provocasse um ambiente de interiorização das normas.

O *Lições de História Santa*, ao empregar de forma recorrente termos como *castigo* e *punição*, próprias do ambiente escolar, opera na legitimação religiosa de práticas disciplinares próprias do ambiente escolar oitocentista. Essas palavras, carregadas de autoridade moral e teológica, reforçam a ideia de que a correção e a penalidade não apenas eram necessárias, mas também divinamente respaldadas. Dessa maneira, o discurso religioso convergia com o pedagógico para sustentar a função da escola como espaço de controle e de interiorização das normas sociais.

Nesse arranjo, a disciplina escolar não se limitava à transmissão de saberes, mas atuava não somente como instrumento de formação moral, mas também como de inculcação da obediência. O vocabulário punitivo do livro funciona na lógica do processo civilizatório que, segundo Elias (1993; 2001), implica no deslocamento da coerção externa para a autocoerção, promovendo uma vigilância interiorizada dos comportamentos. Ao ensinar que o desvio merece castigo, o *Lições de História Santa* ajudava a sedimentar uma representação de disciplina que tornava aceitável, e até natural, o uso de castigos físicos ou morais na escola, principalmente estando respaldada por uma matéria de ensino religioso.

Sob essa perspectiva, a obra se insere no movimento mais amplo descrito por Chartier (2001), no qual os grupos dominantes mobilizam representações para preservar sua hegemonia e enfraquecer resistências. Ao apresentar a punição como expressão da justiça divina, o *Lições de História Santa* articulava o código moral religioso à gramática disciplinar escolar, contribuindo para formar uma infância habituada à ordem, à obediência e à aceitação das hierarquias. Dessa forma, ao difundir a representação do castigo como meio legítimo pelo qual se pressupõe que Deus atua na vida do homem, o livro reforçava disposições psíquicas — no sentido de *habitus* — que legitimavam e naturalizavam a prática de castigos no ambiente escolar, transformando-a em parte integrante do processo formativo.

Como afirma Michel De Certeau (2014), o poder se perpetua não apenas por coerção física, mas pela repetição de práticas discursivas que naturalizam sua legitimidade. Essa lição,

ao reafirmar que a desobediência à autoridade espiritual e civil resulta em aniquilação, reforça a lógica do medo como mecanismo de controle — um dispositivo particularmente eficaz no ambiente escolar.

A análise do *Licções de História Santa*, à luz das práticas discursivas e das representações de autoridade e disciplina, permite compreender como esse livro, adotado na instrução primária do Maranhão imperial, atuou como artefato da cultura material escolar voltado à disciplinarização dos alunos. Longe de constituir apenas um manual de ensino religioso, o *Licções de História Santa* operava como dispositivo pedagógico e simbólico, profundamente articulado às estratégias de imposição do Estado no processo de escolarização e à consolidação da forma escolar no Brasil do século XIX.

Como procuramos demonstrar, o conteúdo do livro organiza-se segundo uma lógica que favorece a submissão, a obediência e a aceitação inquestionável da autoridade. As lições destacam o castigo como expressão de justiça; a fidelidade como virtude e a rebelião como pecado mortal. Essa pedagogia da ordem, embora estruturada a partir de narrativas bíblicas, serve menos à formação espiritual dos alunos e mais à sua conformação como sujeitos dóceis e disciplinados em sintonia com os interesses do projeto civilizatório do Império.

A forma escolar, compreendida como uma construção histórica em curso ao longo do Segundo Reinado, foi paulatinamente estruturando sua gramática: métodos simultâneos, organização do tempo e dos espaços escolares, normatização legal, avaliação sistemática e controle das condutas. O ensino religioso, nesse contexto, foi incorporado ao programa de ensino não como expressão da fé pessoal, mas como saber moralizador, destinado a fortalecer os dispositivos de disciplinamento da infância. *Licções de História Santa*, ao escolarizar o conteúdo religioso por meio de lições conteúdos seriados, memorizáveis e adaptados à lógica do método simultâneo integrou-se a esse mecanismo útil de organização social e escolar.

A leitura do livro como artefato disciplinador permite, portanto, entender como o Estado, em articulação com a Igreja e com o campo escolar, produziu um modelo de escolarização marcado pela normatização da subjetividade. A ética cristã, ressignificada no espaço escolar, converteu-se em instrumento de vigilância simbólica, controle das emoções, submissão às normas e naturalização das hierarquias. Como bem observa Norbert Elias, a eficácia das estratégias de imposição do poder reside justamente em sua capacidade de transformar a coerção externa em autocontrole subjetivo.

Ao final, o *Licções de História Santa* apresenta-se não apenas como documento histórico, mas como vestígio de um processo mais profundo: a produção de uma mentalidade escolar disciplinada e moralizada, funcional ao Estado, moldada pela escola e legitimada pela

religião. Afinal, “a forma escolar constitui um sistema homogêneo de transmissão e avaliação dos saberes que impõe uma definição legítima da cultura escolar, reforçando as hierarquias sociais e simbólicas” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 21). Sua análise contribui para aprofundar a compreensão da cultura escolar oitocentista e reafirma a importância dos livros didáticos como fontes privilegiadas para o estudo da formação do *habitus* escolar e da ação simbólica do poder na formação da infância no Brasil Imperial.

## 7 CONCLUSÃO

Esta tese tomou como problemática central em que medida o livro *Licções de História Santa* de Antonio Augusto Rodrigues foi utilizado como artefato de moralização e controle social no Maranhão oitocentista. Nessa direção, ao desnaturalizar o livro de ensino religioso e compreendê-lo a partir de suas determinações sociais, definiu como objetivo geral analisar o uso desse livro como artefato da cultura material escolar, nos processos de inculcação de valores morais e disciplinamento social em curso, na instrução pública maranhense, entre 1847 e 1882.

Do ponto de vista metodológico, inscreveu-se no campo da História Cultural, recusando a leitura do livro escolar como um objeto inerte ou mero repositório de conteúdos oficiais. Dialogou, então, com Chartier (1990), De Certeau (2014), Bourdieu e Chartier (1996), Castro (2009) e Castellano (2017), considerando a análise da materialidade (o objeto em si) com a história das práticas (os usos) e demonstrando que este livro foi um agente ativo na produção de uma cultura escolar específica. Não se observa apenas o texto impresso, mas as intenções que o moldaram e as mãos que o manusearam.

Os resultados da análise evidenciam que, no que tange à materialidade, a produção local da obra não foi um acaso, mas uma tática de apropriação cultural e política. Em um período em que o mercado livreiro brasileiro ainda dependia massivamente da importação europeia ou das reimpressões da Corte, o Maranhão demonstrou vigor intelectual ao compor seus próprios compêndios. Diferentemente dos manuais estrangeiros, caros e muitas vezes desconectados da realidade local, o livro de Antonio Augusto Rodrigues foi editado na tipografia maranhense com características físicas deliberadas: formato econômico, desprovido de ilustrações, com poucas páginas, diagramação com fontes grandes (corpo 14), estrutura textual fragmentada em lições curtas de perguntas e respostas e selo de autorização da província com legitimação na capa.

A escolha pela estrutura em perguntas e respostas (o método catequético) merece destaque especial. Essa configuração textual não era apenas uma tradição religiosa, mas uma solução pedagógica para a precariedade das escolas onde faltavam quadros, mapas e até bancos, com a "leitura de cor" como tecnologia possível. O livro, assim, condicionou o uso: ele foi feito para ser decorado, recitado e portado por mãos infantis, facilitando o trabalho docente e permitindo que um único professor controlasse uma sala, por meio de leitura em voz alta.

Além disso, a diagramação e o estilo textual foram concebidos para leitores iniciantes ("meninos"), valendo-se de títulos antecipados e resumos sintéticos que operam como protocolos de leitura, isto é, dispositivos que orientam o aluno quanto ao conteúdo a ser

apreendido. Essa materialidade evidencia, ainda, uma adaptação vocabular escolarizada, pela qual a narrativa bíblica é apresentada em linguagem e organização textual simplificadas, adequadas à compreensão infantil.

Tais resultados confirmaram a hipótese e a tese de que o conteúdo e as práticas serviram à institucionalização de uma pedagogia da moralidade, uma função política indissociável da fé. O "divino" foi escolarizado para servir à ordem imperial. A análise das lições organizadas por Rodrigues permite perceber que a história santa foi narrada como uma história da autoridade. Episódios bíblicos de punição à desobediência (como as revoltas no deserto ou a queda de reis impiedosos) serviam de espelho para a sociedade civil. A "civildade", tão almejada pelo discurso oficial e presente nos Relatórios de Presidentes de Província, traduzia-se, na prática escolar, na produção de corpos dóceis. O medo do castigo divino, pedagogicamente dosado nas lições, funcionava como uma tecnologia de governo das condutas, mais eficaz e penetrante do que a simples punição física. O aluno aprendia que desobedecer ao professor ou ao Imperador não era apenas um erro cívico, mas um pecado, fundindo assim o súdito e o fiel em uma mesma identidade.

*Licções de História Santa* contribui para a interiorização de normas escolares, especialmente a obediência às regras de conduta e a aceitação tácita do castigo como método legítimo de correção. Por meio de narrativas que vinculam de forma direta a transgressão à punição, o livro reforça um sistema de valores no qual a disciplina não é apenas uma exigência externa, mas uma disposição interiorizada pelos alunos. Essa pedagogia da obediência, respaldada pela autoridade civil e religiosa, atua simultaneamente na construção da forma escolar, com sua hierarquia institucional bem definida e no fortalecimento da autoridade do professor como representante dessas instâncias superiores. Assim, o livro não apenas veicula conteúdo religioso, mas opera como instrumento de legitimação das estruturas de poder que sustentam a organização escolar e moldam a experiência educativa.

Dessa forma, o livro escolar configura-se como dispositivo de poder, não como simples repositório de doutrina. Não é um "texto neutro": é um artefato que padroniza, legitima e distribui representações. A produção local do livro (autoria e tipografia provinciais) marca o adensamento da cultura escolar e a apropriação ativa do ideário civilizatório; professores-autores tornam-se mediadores entre as leis da Província e o cotidiano escolar.

Além do mais, os resultados demonstram que a convergência moralizante não elimina a polifonia de usos que atravessa o livro: estado, igreja e escola sustentam ênfases distintas e, por vezes, concorrentes. O mesmo compêndio é apropriado de formas diversas, na escrita da lei, na chancela episcopal ou no cotidiano da sala de aula, atendendo a interesses específicos de cada

instância. Assim, enquanto o Estado privilegia a padronização dos métodos e a disciplina como requisitos para a manutenção da ordem social, a Igreja direciona seus esforços para a catequese da população provincial e para o controle confessional do conteúdo escolar. Já a escola, inserida no processo de estruturação do ensino, busca moralizar a infância por meio da obediência às normas escolares, alinhando-se à nova gramática de ensino e à forma escolar emergente no século XIX. Essa multiplicidade de leituras e usos revela que, embora o livro funcione como eixo comum de moralização, sua circulação e seu ensino são atravessados por disputas, negociações e adaptações que relativizam a uniformidade pretendida pelos discursos oficiais.

Assim, a figura do autor de *Licções de História Santa*, Antonio Augusto Rodrigues, emerge com nova complexidade. Ele não foi apenas um autor didático, mas um "homem de táticas" e um mediador cultural. Professor público inserido nas redes de sociabilidade locais, ele soube capturar as demandas da Igreja (que buscava manter influência) e do Estado (que precisava de ordem) para legitimar sua própria autoridade. Seu livro foi um instrumento de condução dos docentes, oferecendo ao professor maranhense um roteiro seguro para controlar o tempo, a fala e a moral dos alunos, validado pelas mais altas instâncias da província.

Conclui-se que, na Província do Maranhão, o ensino religioso, viabilizado pelo *Licções de História Santa*, ultrapassou a função catequética e se converteu em dispositivo para a consolidação da forma escolar e para o projeto de moralidade pública. Mais do que preparar a criança para o céu, o compêndio a preparou para a sociedade disciplinar do Império, instituindo rotinas, silêncios e hierarquias que marcariam o imaginário social da região. Mais do que instruir na fé, o livro criou condições morais para que a infância se submetesse às novas normas escolares, naturalizando a obediência, a disciplina e a autoridade docente como extensão da autoridade estatal e religiosa. A reprodução da forma escolar exige regularidade e controle; ao moldar comportamentos e valores, o compêndio legitimou práticas e rotinas que estruturaram a escola oitocentista, integrando a moral cristã ao funcionamento pedagógico e administrativo. Assim, não apenas acompanhou a implantação da forma escolar: viabilizou-a, tornando-se peça-chave para o enraizamento desse modelo no Maranhão.

Nesse sentido, esta tese oferece uma dupla contribuição à historiografia da educação brasileira. Primeiramente, ao deslocar o foco das grandes legislações para a microfísica da sala de aula, torna-se evidente que a história da educação se faz também pela materialidade dos objetos culturais, revelando um Maranhão com autonomia intelectual para fabricar seus próprios instrumentos de civilização. Em segundo lugar, e de forma ainda mais decisiva, esta pesquisa realizou uma articulação original entre o ensino religioso e a constituição da forma escolar. Diferente de abordagens que situam a religião apenas como conteúdo curricular ou

prática confessional, os resultados demonstram que a religião não foi apenas um conteúdo curricular, mas a própria infraestrutura da escolarização, já que o livro de Rodrigues não apenas ensinou a fé, ele ensinou a ser aluno, provando que a “pedagogia da moralidade” foi o alicerce que sustentou a pedagogia da província, ajudou a consolidar um modelo de organização pedagógica que se enraizou na cultura escolar e permaneceu como referência no imaginário social.

É imperativo, contudo, que sejam reconhecidos os limites desta investigação. Se, por um lado, conseguimos esquadrihar as estratégias de produção e circulação da obra através dos relatórios de instrução, da legislação e da imprensa, por outro, a voz das crianças, os sujeitos finais desse processo, permanece, em grande medida, silenciada. A recepção real, aquela que acontece no segredo da mente infantil ou nos cochichos do pátio escolar, escapa à nossa documentação. Não sabemos, com precisão, como esses alunos resistiram, resignificaram ou burlaram as normas impostas. Essa lacuna não invalida os achados, mas aponta para a necessidade de futuros estudos que talvez, através de livros da literatura maranhense, das revistas estudantis ou da história oral de longa duração, possam iluminar o “fazer” cotidiano dos alunos e as táticas de resistência que certamente existiram. Além do mais, podem ainda ser feitas comparações interprovinciais que situem o caso maranhense no panorama nacional; a circulação paralela de livros de ensino religioso protestante na província.

Essa lacuna documental remete a uma constatação teórica: a de que um mesmo livro comporta múltiplas leituras. *O Licções de História Santa* jamais foi um objeto estático. Para a Igreja, livro de catequese; para o Estado, manual de ordem; para o professor, tática profissional; para o aluno, desde moralidade até memorização mecânica. O sentido da obra foi disputado em cada ato de leitura, confirmando que os objetos culturais mudam conforme as mãos que os sustentam.

A pesquisa se encerra, mas o objeto permanece aberto. *O Licções de História Santa*, lido agora sob a luz da História Cultural, deixa de ser um “velho livro de religião” para se revelar um complexo artefato de poder e memória. Desvelando suas engrenagens, fica melhor compreendido que não apenas o passado da educação maranhense, mas a gênese de práticas e mentalidades, de forma distinta, ainda ecoam nas instituições maranhenses, onde a moral e a norma continuam a disputar o sentido da educação.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, J. D. S. **A pedagogia dos catecismos protestantes (1864-1911):** a história de uma categoria de impressos a serviço da educação brasileira. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Tiradentes, Aracaju, 2021.
- AMORIM, R. S. R. V. **Pioneirismo revelado:** o trabalho educativo das filhas da caridade em São José de Ribamar- MA (1944-1952). 2017. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.
- ANJOS, J. J. T. D. O Catecismo de Montpellier e a educação da criança no Brasil Imperial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1028–1048, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3725>. Acesso em: 7 dez. 2024.
- BALMES, J. **A religião explicada aos meninos.** São Luís: Tipographia de José Matias, 1866.
- BARBOSA, L. H. G. **Educação escolar e diversidade religiosa:** notas sobre o Ensino Religioso em duas escolas públicas municipais na cidade de Timon – MA. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.
- BARROS, J. D. A. B. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Revista Diálogos**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.
- BASSI, F. D. M. **Ensino Religioso:** história, currículo e desafios docentes na rede pública municipal de educação de Uberlândia-MG a partir da Lei no. 9475/97. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.
- BELINE, H. V. J. Da real mesa censória ao surgimento da imprensa oficial do Brasil. **Revista Miscelânea**, Assis, SP, v. 30, p. 129-44, jul./dez. 2021.
- BITTENCOURT, C. M. F. Os confrontos de uma disciplina escolar: história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 193-221, set./ago. 1993.
- BONFÁ, V. D. O. **A confessionalidade da educação:** o Ensino Religioso na escola pública. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Carlos, São Carlos, 2019.
- BONTEMPI JÚNIOR, B.; BOTO, C. O ensino público como projeto de nação: a “memória” de Martim Francisco (1816-1823). **Revista Brasileira de História**, [S. l.], v. 34, n. 68, p. 253-278, dez. 2014.
- BONUCCI, A. M. **Epítome Cronológico, Genealógico e Histórico.** Lisboa: Oficina de António Pedroso Galvão, 1706.
- BOURDIER, P. O campo intelectual: um mundo à parte. In: BOURDIER, P. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIER, P.; CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, R. **Prática da leitura.** [S. l.]: Estação Liberdade, 1996.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdier.** São Paulo: Olho d'Águas, 2003, p. 39-72.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de século, 2003a.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Anais da Sessão de 11 de julho de 1827**. Brasília: Assembleia do Império, 1827. Disponível em: [https://imagem.camara.leg.br/dc\\_20b.asp?selCodColecaoCsv=A&Datain=11/7/1827#/](https://imagem.camara.leg.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=A&Datain=11/7/1827#/). Acesso em: 1 ago. 2023.

BRITO, L. L. D. **Modelos Divergentes de Ensino Religioso?**: análise das experiências do RJ e SC. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

BURKE, P. **O que é História cultura?**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

CABRAL, M. D. S. C. **Política e Educação no Maranhão**. São Luís: SIOGE, 1984.

CARDOSO, J. C. D. S. **As escolas paroquiais capuchinhas no interior do Maranhão (1960-1970)**. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

CARLOS, D. D. S. S. V. **A imagem no livro didático do Ensino Religioso**. 2015. Tese (Doutorado em Ciências das Religiões), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CARVALHO, M. M. C. D.; NUNES, C. **Historiografia da educação e fontes**. Porto Alegre: ANPED, 1993.

CARVALHO, R. S. **Maranhão, província tradutora**: livros e tradutores em São Luís do séc. XIX. 2021. 4047 f. Tese (Doutorado em Estudos Portugueses) – Universidade Novas de Lisboa, Lisboa, 2021.

CASTANHA, A. P. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil Imperial**: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889. Campinas: Navegando Publicações, 2013.

CASTANHA, A. P. O ato adicional de 1834 e a instrução elementar no império: descentralização ou centralização?. **Revista HISTEDBR**, São Carlos, 2007.

CASTANHA, A. P. Pedagogia da moralidade: a ordem civilizatória imperial. **Revista Piquiriguaçu**, Cascavel, p. 14-39, 2007.

CASTANHA, A. P. **Pedagogia da Moralidade**: o estado e a organização da instrução pública na província do Mato Grosso (1834-1873). 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 1999.

CASTELLANOS, S. L. V. O catecismo de Fleury na instrução maranhense oitocentista: método catequético ou método histórico. In: CASTRO, C. A.; CASTELLANOS, S. L. V. **História da Educação**: métodos, disciplinas, currículos e espaços de leitura. São Luís: EDUFMA; Café & Lápis, 2018.

CASTELLANOS, S. L. V. **O livro escolar no Maranhão Império (1822-1889)**. São Luís:

EDUFMA; Café & Lápis, 2017.

CASTRO, C. A. **Leis e Regulamentos da instrução pública no Maranhão Império 1835-1889**. São Luís: EDUFMA, 2009.

CASTRO, C. A.; CASTELLANOS, S. L. V. **A Escola e seus artefatos culturais**. São Luís: EDUFMA, 2013.

CASTRO, C. A.; CASTELLANOS, S. L. V. Uma instituição de ensino popular no Maranhão Império: a Sociedade Onze de Agosto. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 62, p. 83-97, maio 2015.

CECCHETTI, E. **A Laicização do ensino no Brasil (1889-1934)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e Representações**. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos VIV e XVIII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHARTIER, R. O Mundo como Representação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

CHARTIER, R. Prefácio. *In*: ELIAS, N. **A sociedade da Corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia da corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**. Brasília: Editora Unb, 1994.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria & Educação**, Florianópolis, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHERVEL, A. L'histoire des disciplines scolaires. **Histoire de l'éducation**, [S. l.], n. 38, p. 59-119, 1988.

COSTA, O. A. **O Livro do Povo na expansão do ensino primário do Maranhão (1861-1881)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

CRUZ, M. S. F. D. **O ensino religioso como componente curricular e a sua identidade epistemológica: uma análise a partir dos catecismos católicos**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: arte de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.

DEBRUN, M. **A conciliação e outras estratégias**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DOLHNIKOFF, M. **História do Brasil Império**. São Paulo: Contexto, 2021.

DURKHEIM, É. **A educação moral**. [S. l.]: Editora Vozes, 1925

ELIAS, N. **A sociedade da Corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia da corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FARIAS JUNIOR, J. P. D. História do cristianismo nos manuais de ensino de história: entre continuidades e descontinuidade textuais e ideológicas. **Revista Heródoto**, Guarulhos, v. 6, n. 1, p. 151-176, 2021.

FLEURY, C. **Catecismo de Fleury**. Bogotá: Imprensa a cargo de Enrique Zalamea, 1860.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: avontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GALVÊAS, M. D. F. P. P. **História do Ensino Religioso brasileiro**: do período colonial à república. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciência das Religiões) – Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2017.

GHIO, E. A. **Desenvolvimento histórico do cristianismo, catolicismo no Brasil e ensino religioso em estado laico**. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2015.

GOUVEA, M. C. S. A escolarização da “meninice” nas minas oitocentistas: a individualização do aluno. *In*: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. D. L. (Orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GRECO, A. A. **O Ensino Religioso nas escolas públicas paulistas (1930-1945)**. 2016. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

HOFF, M. **Estado laico, religião e educação**: análise da controversa presença do ensino religioso em escolas públicas no Brasil. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2017.

JUNQUEIRA, S. R. A. **Ensino Religioso no Brasil**: estudo do seu processo de escolarização. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Pontifícia Salesiana, Roma, 2000.

JUNQUEIRA, S. R. A. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, S. R. A.; BRANDENBURG, L. E.; KLEIN, R. (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

KLUCK, C. R. C. C. O. **O papel dos livros didáticos na construção do ensino religioso**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

KUCK, C. R. C. C. D. O. **Diversidade, Ensino Religioso e a Cultura da Paz: uma leitura de livros didáticos do 1º Ano do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Teologia), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

LAEMMERT. **Novo catálogo das obras sobre educação instrução e recreio da mocidade**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1862.

MACHADO, M. F. R. D. A. **Memória sobre a Reforma dos Estudos da Capitania de São Paulo**. São Paulo: [S. n.], 1816.

MALZONI, C.V. **As edições da bíblia no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 2016.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATOS, F. D. O. **Política, religião e instituições escolares: o Alto Sertão da Bahia (1916-1930)**. 2021. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

MATTOS, I. R. **O tempo saquarema: a formação do Estado Imperial**. São Paulo: Hucitec, 1987.

MELLO, F. B. D.; PEZZATO, J. P.; VOSTA, C. F. D. As disciplinas escolares e os livros didáticos como expressões da cultura escolar: algumas considerações de ordem teórica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 12, n. 22, p. 5-21, jan./dez. 2022.

MESGRAVIS, L. **História do Brasil colônia**. São Paulo: Contexto, 2022.

MOACYR, P. **Instrução e as províncias: subsídio para a História da Educação (1835-1889)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1839.

MONTEIRO, S. L. **Escola pública sob disputa: moralidade e religião**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MORAIS, C. D. S. **De andídoto da desordem a obstáculo do progresso: ensino moral e religioso na instrução pública primária do Ceará Imperial (1874-1890)**. 2017. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MORAIS, M. E. P. **A liberdade religiosa como direito fundamental no Estado democrático de direito em face do Ensino Religioso**. Dissertação (Mestrado em Direito), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MORTATTI, M. D. R. L. **Os sentimentos da alfabetização (São Paulo /1876-1994)**. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

MOTTA, L. E. M. B. D. **Educação e Catequização no Período Colonial: o papel do diabo como instrumento educacional nos autos anchietanos**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Alfenas, Minas Gerais, 2022.

MUNIZ, T. A.; GONÇALVES, A. M. A disciplina Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro: institucionalização e permanência. **Revista Intermeio**, Campo Grande, MS, v. 20, n. 40, p. 30-57, jul./dez. 2014.

NARITA, F. Z. **Moral, educação e religião na civilização da infância no segundo reinado (1854-1879)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, [S. l.], 2016.

NASCIMENTO, E. **Educar, curar e salvar: uma ilha de civilização no Brasil tropical**. [S. l.: S. n.], 2022.

NAZARETH, J. D. N. S. D. **O novo testamento de nosso Senhor Jesus Christo**. São Luís: S.A de Farias, 1847.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, R. D. S. **Para salvar a nação: uma teorização sobre educação, saúde e religião na Assembleia Constituinte, em 1934**. 2018. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2018.

PACHECO, F. B. C. **História Eclesiástica do Maranhão**. São Luís: SENECA, 1969.

PAIVA, F. R. S. **Parcerias entre Escolas Públicas e Instituições Religiosas no Contexto da Educação Integral E(M) Tempo Integral: a experiência do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte (MG) e suas implicações para a laicidade na educação**. 2018. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PELLETAN, E. **O mundo marcha**. [S. l.: S. n.], 1867.

PERES, E. T.; RAMIL, C. D. A. Cartilhas, pré-livros, livros de alfabetização, livros para o ensino inicial da leitura e da escrita: guardá-los e estudá-los, pra quê?. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 1, n. 41, p. 34-64, 2018.

PESAVENTO, S. J. **História & história cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

POUGET, F. A. **Catecismo de Montpellier: instruções sobre a religião**. Montpellier: [S. n.], 1817.

RINCK, J. A. **A Laicidade do Estado e a ocupação do espaço público: uma análise a partir da perspectiva das religiões afro-brasileiras**. 2019. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

RODRIGUES, A. A. **Licções de História Santa do Antigo e Novo Testamento**. São Luís: [S. n.], 1882.

RODRIGUES, A. A. **Licções de História Santa**. São Luís: [S. n.], 1872.

RODRIGUES, A. A. **Licções de História Santa**. São Luís: [S. n.], 1874.

RODRIGUES, J. M. R. **Ensino Religioso**: um estudo comparativo entre duas escolas católicas no norte de Minas. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ROQUETE, L. J. **História Sagrada**. Paris: [S. n.], 1866.

RUEDELL, P. **Trajetória do Ensino Religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul**: legislação e prática. [S. l.]: Centro Universitário La Salle; Editora Sulina, 2005.

SANTOS, J. S. **Os livros escolares maranhenses na imprensa local (1860-1920)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

SARMENTO, F. D. J. M. **Compêndio de História Sagrada e Tratado de Moral por Snell**. [S. l.: s. n.], 1847.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. Campinas: Autoras Associados, 2021.

SENA, L. (Org.). **Ensino Religioso e formação docente**. [S. l.]: Editora Paulinas, 2007.

SILVA, A. D. C. **Coalizão conservadora religiosa em políticas educacionais**: desafios a uma educação plural e laica. 2023. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SOUZA, R. F. D. A escola da república e a escolarização da infância no Brasil: reflexões sobre uma investigação comparada em âmbito nacional. In: SOUZA, R. F. D.; SILVA, V. L. G. D.; SÁ, E. F. (Orgs.). **Por uma teoria e uma história primária no Brasil**: investigação comparadas sobre a escola graduada (1970-1930). Cuiabá: EDUFMT, 2013.

SOUZA, R. F. D. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTA, M. L. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

TAMBARA, E. A. C. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século 19 no Brasil. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 25–52, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30597>. Acesso em: 7 dez. 2024.

TAMBARA, E. A. C. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século 19 no Brasil. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 25–52, 2012.

TAMBARA, E.; ARRIATA, E. (Orgs.). **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário do período imperial brasileiro**: lei de 1827; Reforma de Couto Ferraz; Reforma Leôncio de Carvalho. Pelotas: Seiva, 2005.

UBIRAJARA, C. R. C. **Garanhuns/PE, Ações Educativas e Dinâmica Socioespacial**: uma análise geo-histórica das relações estabelecidas entre religião, estado e educação. 2015. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

VICENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-45, jun. 2001.

VINÃO FRAGO, A. História de la educación e história cultural: possibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], p. 63-79, set./dez. 1995.

VIVEIROS, J. D. **Apontamentos para a história da instrução pública e particular do Maranhão**. São Luís: [S. n.], 1937. Disponível em:

[http://casas.cultura.ma.gov.br/portal/sgc/modulos/sgc\\_bpbl/acervo\\_digital/arq\\_ad/201408272234441409189684\\_8121409189684\\_812.pdf](http://casas.cultura.ma.gov.br/portal/sgc/modulos/sgc_bpbl/acervo_digital/arq_ad/201408272234441409189684_8121409189684_812.pdf). Acesso em: 7 dez. 2024.

ZIOLI, C. F. **A educação missionária no Brasil**: da devoção religiosa ao projeto civilizador da Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos (1838-1895). 2020. 250 f. Tese (Doutorado em História da Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2020.

## FONTES DOCUMENTAIS

- Jornais e Revistas

A EPOCHA. São Luís: [S. n.], 1849. Mensal.

A FÉ. São Luís: [S. n.], 1867. Mensal.

A REVISTA. São Luís: [S. n.], 1848. Mensal.

ALMANAK DO POVO. São Luís: [S. n.], 1868. Mensal.

CORREIO D' ANNUNCIOS. São Luís: [S. n.], 1851.

DIARIO DO MARANHÃO. São Luís: [S. n.], 1874-1903. Diário.

ECHO DO NORTE. São Luís: [S. n.], 1835. Mensal.

JORNAL DOS ANNUNCIOS. São Luís: [S. n.], 1831.

O AMIGO DO HOMEM. Rio de Janeiro: [S. n.], 1827.

O COMBATE. São Luís: [S. n.], 1837.

O CONCILIADOR DO MARANHÃO. São Luís: [S. n.], 1822.

O PAIZ. São Luís: [S. n.], 1864-1883. Mensal.

O PROGRESSO. São Luís: [S. n.], 1847-1848. Mensal.

O TUTOR. São Luís: [S. n.], 1864. Mensal.

PACOTILHA. São Luís: [S. n.], 1881-1892. Mensal.

PUBLICADOR MARANHENSE. São Luís: [S. n.], 1843-1970.

- Leis, Decretos e Relatórios

BRASIL. **Constituição do império**. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1824.

BRASIL. Decreto de 1 de janeiro de 1837. Regulava a práticas de castigos. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, não paginado, 1837.

BRASIL. Decreto nº 485, de 22 de janeiro de 1908. Estabelece normas para criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, não paginado, 1878. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J\\_19.pdf](http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J_19.pdf). Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 7247. Reforma Leôncio de Carvalho. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, não paginado, 1879.

BRASIL. Decreto nº 77. Aprova o regimento interno para as escolas públicas primárias do Município da Corte. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, não paginado, 1883.

BRASIL. Lei nº 1089. Regulamento da Instrução Pública. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, não paginado, 1874.

MARANHÃO. **Discurso que recitou o Exmo. presidente da Província do Maranhão Manoel Felisardo Souza Mello na abertura da Assembleia Legislativa, na sessão de 3 maio 1839**. São Luis, MA: Tipografia de I. J. Ferreira, 1839.

MARANHÃO. **Fala dirigida pelo Exmo. Presidente da Província do Maranhão Honório Pereira de Azeredo Coutinho, apresentou à Assembléia Legislativa Provincial por ocasião de sua instalação em no dia 7 de setembro de 1850**. São Luis, MA: Tipografia da Temperança, 1850.

MARANHÃO. **Falla do presidente da Província do Maranhão José Francisco de Viveiros, apresentado à Assembleia Legislativa Provincial em 6 de maio de 1874**. São Luis, MA: Tipografia do Paiz, 1874.

MARANHÃO. **Inspetor da Instrução Pública envia uma lista de livros ao Presidente da Província, por meio do officio nº 442 de 3 de outubro**. São Luis, MA: Tipografia da Temperança, 1844.

MARANHÃO. **Regulamento da Escolas Públicas de Primeiras letras**. São Luis: [S. n.], 1877.

MARANHÃO. **Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial pelo Excelentissimo Senhor Presidente da Provincia Major Francisco Primo de Sousa Aguiar, no dia 3 de julho de 1861, acompanhado do Relatorio com que lhe foi transmitida a administração da mesma provincia**. São Luis, MA: Typographia Constitucional de I. J. Ferreira, 1861.

MARANHÃO. **Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial pelo Excelentissimo Senhor Presidente da Provincia Major Cincinnato Vieira da Silva em 1881, acompanhado do Relatorio com que lhe foi transmitida a administração da mesma provincia**. São Luis, MA: Typographia Constitucional de I. J. Ferreira, 1881.

MARANHÃO. **Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial pelo Excelentissimo Senhor Presidente da Provincia João Silveira de Souza, em 1861**. São Luis, MA: Typographia Constitucional de I. J. Ferreira, 1861.

MARANHÃO. **Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial pelo Excelentissimo Senhor Presidente da Provincia Eduardo Olímpio Machado em 1851**. São Luis, MA: Typographia Constitucional de I. J. Ferreira, 1851.

MARANHÃO. **Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial pelo Excelentissimo Senhor Presidente da Provincia Eduardo Olímpio Machado em 1854**. São Luis, MA: Typographia Constitucional de I. J. Ferreira, 1854.

**MARANHÃO. Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial pelo Excelentissimo Senhor Presidente da Provincia Eduardo Olímpio Machado em 1855.** São Luis, MA: Typographia Constitucional de I. J. Ferreira, 1855.

**MARANHÃO. Relatório apresentado a Assembleia Legislativa Provincial pelo Excelentissimo Senhor Presidente da Provincia Antonio Manoel de Campos Mello em 1862.** São Luis, MA: Typographia Constitucional de I. J. Ferreira, 1862.

**MARANHÃO. Relatório do presidente da Província do Maranhão, Ambrosio Leitão da Cunha, passou a administração da província em 24 de novembro de 1863.** São Luis, MA: Tipografia Constitucional de I. J. Ferreira, 1863.

**MARANHÃO. Relatório do presidente da Província do Maranhão, Antonio Manoel de Campos Mello, apresentou na abertura da Assembleia Legislativa Provincial em 27 de outubro de 1862.** São Luis, MA: Tipografia do Paiz, 1862.

**MARANHÃO. Relatório do presidente da Província do Maranhão, Augusto Olympio Gomes de Castro.** São Luis, MA: Tipografia de J. M. A. Serrão, 1874.

**MARANHÃO. Relatório do presidente da Província do Maranhão, José da Silva Maya, apresentou à Assembleia Legislativa Provincial em 18 de maio de 1870.** São Luis, MA: Tipografia de J. M. A. Serrão, 1870.

**MARANHÃO. Relatório que Antonio Cruz Machado, Presidente da Província do Maranhão recitou à abertura da Assembleia Legislativa em 9 de junho de 1856.** São Luis, MA: Tipografia de I. J. Ferreira, 1856.

**MARANHÃO. Relatório que Benevenuto Augusto de Magalhães Taques, Presidente da Província do Maranhão, apresentou a Assembleia Legislativa da Província em 20 de agosto de 1857.** São Luis, MA: Tipografia da Temperança, 1857.

**MARANHÃO. Relatório que Eduardo Olímpio Machado do presidente da Província do Maranhão na abertura da Assembléia Legislativa Provincial.** São Luis, MA: Tipografia constitucional Tipografia de I. J. Ferreira, 1855.

**MARANHÃO. Relatório que Eduardo Olímpio Machado, Presidente da Província do Maranhão, apresentou à Assembléia Legislativa Provincial por ocasião do orçamento e receita em 3 de maio de 1854.** São Luis, MA: Tipografia constitucional de I. J. Ferreira, 1854.

**MARANHÃO. Relatório que Francisco Xavier Paes Barreto, Presidente da Província do Maranhão recitou à abertura da Assembleia Legislativa em 1858.** São Luis, MA: Tipografia de I. J. Ferreira, 1858.

**MARANHÃO. Relatório que João Lustosa da Cunha Paranaguá, Presidente da Província do Maranhão, apresentou a Assembleia Legislativa da Província em 3 de maio de 1859.** São Luis, MA: Typ. Frias, 1859.

**MARANHÃO. Relatório que João Pedro Dias Vieira, Presidente da Província do Maranhão recitou à abertura da Assembleia Legislativa em 1858.** São Luis, MA: Tipografia de I. J. Ferreira, 1858.

**MARANHÃO. Relatório que Joaquim Franco de Sá, Presidente da Província do Maranhão, apresentou na abertura da Assembléia Legislativa Provincial no dia 3 de maio de 1847.** São Luis, MA: Tipografia Maranhense, 1847.

**PARANÁ. Relatório apresentado ao Exmo. Senhor Doutor Francisco Liberato de Matos pelo Vice-Presidente José Antonio Vaz de Carvalhaes.** Curitiba: Typographia Paranaense de Cândido Martins Lopes, 1857.