

AS ELITES PAULISTAS E A INSTRUÇÃO PÚBLICA
NO SEGUNDO IMPÉRIO
- Brasil: percursos da construção da nação (1870-1889)-

REGINA MARIA MONTEIRO

REGINA MARIA MONTEIRO

**AS ELITES PAULISTAS E A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO SEGUNDO
IMPÉRIO**

- Brasil: percursos da construção da nação (1870-1889)-

Faculdade de Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

1998

REGINA MARIA MONTEIRO

**AS ELITES PAULISTAS E A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO SEGUNDO
IMPÉRIO**

- Brasil: percursos da construção da nação (1870-1889)-

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por
Regina Maria Monteiro e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: 13 de outubro de 1998.

Assinatura:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

1998



**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

M764e Monteiro, Regina Maria.
As elites paulistas e a instrução pública no Segundo Império :
Brasil – percursos da construção da nação (1870-1889) / Regina
Maria Monteiro. -- Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : Ediógenes Aragão.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Cultura. 3. Ciência política. 4. Brasil –
História – Império, 1822-1889. I. Santos, Ediógenes Aragão.
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

Dissertação apresentada, como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: História da Educação, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Ediógenes Aragão.

Comissão Julgadora:

A stylized handwritten signature, possibly reading "D. A.", written in black ink on a horizontal line.A stylized handwritten signature, possibly reading "M. A.", written in black ink on a horizontal line.A stylized handwritten signature, possibly reading "D. A. F. A. T.", written in black ink on a horizontal line.

(...) pode ser que fazer perguntas, principalmente sobre as experiências que tendemos a tomar como dadas, não seja uma ocupação sem valor. Nadamos no passado como o peixe na água, e não podemos fugir disso. Mas nossas maneiras de viver e de nos mover nesse meio requerem análise e discussão. Meu objetivo foi o de estimular ambas.

**(ERIC HOBSBAWN, SOBRE
HISTÓRIA, 1998)**

Ao meu esposo e ao meu filho, pela
compreensão nos momentos de ausência,
todo meu amor.

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que contribuíram para que este trabalho pudesse ser concluído. A elas gostaríamos de expressar nossos mais sinceros agradecimentos. À Marina, à Nadir, à Ana e à Carmo, funcionárias da Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, que sempre me trataram com grande solicitude. Também aos funcionários da biblioteca desta mesma faculdade, especialmente à Rose e à Yoko, pelo paciente auxílio que me dispensaram em todos os momentos em que necessitei de informação. À Sandra, funcionária da Biblioteca Central, e às funcionárias da biblioteca do Centro de Lógica que me facilitaram a leitura dos microfilmes dos Relatórios de Instrução Pública da Província de São Paulo. À Marilza, pelo socorro prestado em diversos momentos de impressão do trabalho e ainda pelo longo tempo de amizade. À Neusa, pela amizade e confiança que em mim depositas, muitas vezes inclusive, além do que julgo merecer. Ao Pires, meu companheiro, pelo incentivo, confiança, leitura e apontamentos nas diversas fases de elaboração desta dissertação de mestrado. Ao Bruno, pela compreensão nos momentos roubados de sua companhia. À Profa. Ediógenes Aragão, pela atenção e cuidado com que realizou o trabalho de orientação, através de apontamentos e indicações, sempre precisas, durante todo período de elaboração desta dissertação.

Agradecemos ainda ao CNPq, pela bolsa de estudos, sem a qual este trabalho teria sido realizado com maiores dificuldades.

SUMÁRIO

Introdução	3
Questões teóricas e metodológicas	9
1. Pressupostos teóricos da pesquisa	9
2. A Pesquisa Empírica	20
I – Instrução pública e representação política	24
1. Freqüência escolar: condição para a ampliação do direito à cidadania	33
2. Ampliação e melhoramento das escolas de primeiras letras	37
3. Fiscalização da instrução pública e magistério de primeiras letras: privatização do espaço público	42
4. <i>Desenvolvimento progressivo da humanidade</i> : reformulação das disciplinas contra o ensino <i>metafísico</i>	48
5. As escolas de primeiras letras e a reorganização da representação política	51
6. A obrigatoriedade da freqüência às escolas de primeiras letras	55
II – Fatos sociais e políticos, das duas últimas décadas do Império, que repercutiram na organização da instrução pública em São Paulo	66
1. Hospedaria dos imigrantes: índice de uma organização econômica e política em transformação	67
2. Hospedaria dos Imigrantes: símbolo de um ideário em formação	72
3. Povo, Estado, Nação: a formação do ideário liberal como condição para constituição da cidadania	77
III – Uma identidade nacional em construção	87
1. Progresso: destino comum da humanidade?	88
1.1. Progresso como decorrência de civilização	89
1.2. Progresso: uma questão cultural	91
2. A elite letrada e o problema do desenvolvimento do Brasil a partir da formação étnica	93
3. Pressupostos políticos para formação da nacionalidade e construção do progresso	99
4. Pressupostos políticos e sociais para a formação escolar no final do século XIX, no Brasil	104

IV. Cultura, Civilização e Nacionalismo	111
1. O ideário político das elites de São Paulo, subjacente às propostas de formação moral realizada pela instituição escolar.	113
2. Formação moral	121
2.1. Construção de uma identidade coletiva	121
2.2. A ação civilizadora da educação escolar	124
3. Formação moral e formação intelectual	128
Considerações finais	143
Referências Bibliográficas	148

INTRODUÇÃO

A realização desta pesquisa de mestrado, partiu de uma motivação circunscrita ao âmbito da pesquisa histórica, que percebe o passado no sentido apresentado por HOBBSBAWN (1998:22):

(...) uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. [Sendo] o problema para os historiadores (...) analisar a natureza desse “sentido do passado” na sociedade e localizar suas mudanças e transformações.

Associada à essa motivação de ordem histórica, acrescenta-se uma preocupação com a problemática educacional, no sentido de uma análise sobre o papel de formação que desempenha no seio das diversas organizações sociais. Acreditamos que, subjacente à realidade material, um conjunto de idéias e uma teia de relações interpessoais, influenciam o comportamento dos homens que, concretamente, movimentam-se no fazer cotidiano da história, sendo a educação, um dos veículos através dos quais idéias e valores são sedimentados. Neste sentido, nos propusemos, como tema de pesquisa, o papel que a educação escolar assumiu, entre 1870 e 1889, no ideário das elites republicanas de São Paulo, notadamente daquela parcela ligada à cafeicultura do Oeste Paulista, na viabilização do regime republicano como forma de governo para a constituição do Estado Nacional. Analisamos, assim, a articulação realizada por essas elites, entre o arcabouço teórico que constituía a matriz de seu pensamento

(spencerismo, evolucionismo, positivismo e liberalismo) e a necessidade de uma formação escolar que possibilitasse o desenvolvimento econômico e a formação cultural para a construção da Nação, através da adoção do regime republicano. Neste trabalho pudemos constatar que a instrução pública foi uma preocupação constante no discurso das elites paulistas que, no final do século passado, integraram o PRP (Partido Republicano Paulista). Esta preocupação era perceptível em todas as correntes que compunham o Partido Republicano, que professavam diferentes filiações político ideológicas (positivistas, liberais moderados, liberais radicais)¹. Pudemos constatar, que homens públicos, como Tavares Bastos e Alberto Salles entre outros, membros do PRP, tendo clareza da sua heterogeneidade, argumentaram a favor da necessidade de uma reestruturação do serviço de instrução pública, além dos limites de uma organização administrativa, a fim de que se fornecesse uma formação técnica necessária ao desenvolvimento da indústria e da agricultura, bem como se construísse um sentimento de *pertencimento*² que articulasse a idéia de nacionalidade.

Pudemos perceber, também, como, através das categorias *civilização* e *cultura*, essas elites construíram e divulgaram uma forma de pensar e ver a realidade brasileira, onde conceitos como raça, etnia, evolução, progresso, ciência, seriam paradigmas através dos quais se estabeleceria a identificação do indivíduo enquanto povo. Esses conceitos iriam então, compor o imaginário dessa população que deveria ser instruída e

disciplinada para constituir o corpo da nação. A escola seria um dos veículos³ através dos quais esse ideário seria veiculado, instituindo valores que definiriam o perfil do homem ideal para o país e, portanto, as condições necessárias para que o indivíduo se tornasse um cidadão. Neste processo de construção do Estado-nação, excluiu-se a participação política da grande maioria da população, uma vez que, os indivíduos que a compunham não eram portadores dos requisitos apontados como necessários, pelas teorias europocentristas formadoras do pensamento republicano das elites intelectuais e políticas ligadas à cafeicultura do Oeste Paulista, para que o país pudesse se desenvolver material e moralmente.

Para a realização desta pesquisa, recebemos como orientação revisar algumas fontes bibliográficas e documentais já utilizadas em outras pesquisas sobre a instrução pública no século XIX, priorizando a dimensão política dessas fontes. Optamos então, em dar ênfase aos Relatórios sobre a Instrução Pública na Província de São Paulo, elaborados entre 1870 e 1889, que, periodicamente, traziam dados sobre a organização do ensino público na Província, bem como considerações acerca da necessidade da difusão da educação escolar para o progresso material e moral do país. Utilizamos ainda, como suporte para a pesquisa, a literatura produzida no período analisado, bem como a elaborada mais recentemente, que refletem o pensamento das elites ligadas à cafeicultura, em especial às do Oeste Paulista, não esquecendo como diz Michel de Certeau (1982), que a

história é filha de seu tempo e depende, portanto das relações, do lugar e da época em que é concebida.

Estruturamos, este trabalho, em quatro capítulos, onde apresentamos a temática problematizada à luz da relação estabelecida, pelas elites, entre a formação escolar e a formação da nação, como resultado da sua própria experiência, formação e representação, construídas a partir das teorias etnocentristas e liberais européias predominantes na segunda metade do século XIX.

No primeiro capítulo procuramos apresentar o estado em que se encontrava o ensino público na província, nas duas décadas que antecederam à implantação da República, segundo dados colhidos nos relatórios provinciais. Ao mesmo tempo, buscamos apreender a inter-relação que se estabeleceu entre o movimento político, observado no referido período, e as alterações que aconteceram ou que se desejava que acontecessem no âmbito da instrução pública.

No segundo capítulo apresentamos um panorama das motivações econômicas e políticas que marcaram a ação do movimento republicano, nas duas décadas que antecederam à instauração da República. Os pontos que abordamos então, se somam às questões apresentadas no capítulo anterior, projetando a necessidade de uma educação escolar para a formação do indivíduo. Para que fosse alcançado o progresso material, da sociedade, não se poderia prescindir de um desenvolvimento moral em

termos da constituição do *ethos* liberal, formulado pelo evolucionismo e pelo positivismo, tendo na base as teorias europocentristas.

No terceiro capítulo, procuramos demonstrar como as elites intelectuais e políticas ligadas à cafeicultura paulista, associaram e articularam os paradigmas *civilização*, *cultura* e *progresso*, segundo as teses darwinista, spenceriana e as do positivismo social de Comte, presentes nas representações de homem, mundo e sociedade dessas elites.

No quarto capítulo, tratamos da reelaboração que estas elites fizeram destes conceitos, associando a eles a necessidade de uma formação moral e intelectual, que se esperava fosse efetuada, a partir de então, pela instituição escolar, buscando evidenciar as contradições do processo histórico.

NOTAS

¹ Sobre as correntes político-ideológicas presentes no movimento republicano pode-se ver BOSI, Alfredo, *Dialética da Colonização*. São Paulo, Companhia das Letras, 1992; CHACON, Vamirech. *História dos partidos políticos brasileiros*. Brasília, Universidade de Brasília, 1981; COSTA, Emília Viotti. *Da monarquia à República: momentos decisivos*. São Paulo, Editora Grijalbo, 1977.

² A respeito da construção desse sentimento de *pertencimento* relativo à identificação da nacionalidade brasileira ver OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo, Brasiliense, 1990.

³ As leis e os meios de propaganda, entre outros, podem ser citados como veículos deste tipo.

QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais¹.

Este trabalho foi desenvolvido mediante a articulação de fontes teóricas e metodológicas (bibliográficas e documentais) que se complementaram a nível macro e micro-estrutural, apontando os caminhos que trilhamos durante a realização da pesquisa empírica, leitura, interpretação e análise das fontes coletadas, em especial os Relatórios sobre a Instrução Pública da Província de São Paulo, elaborados entre 1870 e 1889 e a produção historiográfica e jornalística de intelectuais ligados ao Partido Republicano Paulista. Apontamos, a seguir, os principais referenciais teóricos que nos conduziram à elaboração desse trabalho de interpretação e análise das fontes levantadas, através da identificação do ideário e representações das elites intelectuais e políticas que compuseram o Partido Republicano em São Paulo, no período estudado.

Concordamos com DUBY (1979:131), um dos nossos autores de referência, quando afirma que os homens *se esforçam* para conciliar sua conduta *com modelos de comportamento que são o produto de uma cultura e que mais ou menos se ajustam, no decorrer da história, às realidades materiais*, constituindo um sistema de valores a partir do qual é elaborado um sistema normativo que rege a sociedade:

(...) uma das maiores tarefas que hoje cabem às ciências do homem é medir, no seio de uma totalidade indissociável de ações recíprocas, a pressão respectiva das condições econômicas, e, por outro lado, de um conjunto de concordâncias e de preceitos morais, as impossibilidades por eles indicadas e as vias de perfeição que propõem. Nesse empreendimento, pode-se ter como decisiva a contribuição dos historiadores².

Duby, nos propõe, portanto, que trabalhemos com as contradições e mediações presentes na realidade concreta onde os homens estão inseridos.

A partir, então, da identificação, no período delimitado pela pesquisa (1870-1889), do ideário das elites republicanas ligadas à cafeicultura, que tentamos apreender o que pensavam sobre os homens, a economia e a sociedade brasileira no momento histórico em que viviam, como elaboraram os acordos políticos necessários à instituição de um regime de governo republicano e em que medida a educação escolar deveria contribuir para a cristalização do seu ideal liberal. O papel da educação escolar torna-se relevante, na medida em que se considera a necessidade, como afirma LE GOFF (1976:76) de se estar atento para o estudo dos

locais e dos meios onde são construídos esses sistemas de valores, para que as mudanças projetadas possam ser efetivadas no seu conjunto. Para DUBY (1979:131) é esse sistema de valores que *faz com que sejam tolerados as regras do direito e os decretos do poder, ou que fazem com sejam intoleráveis*, ou seja, que fazem com que um sistema normativo seja aceito ou não. No caso do presente trabalho, tratamos da educação escolar, como local privilegiado na sedimentação do sistema de valores ao qual DUBY faz referência.

O referido autor reforça também, a necessidade do desenvolvimento de estudos sobre as ideologias. Neste sentido podemos admitir a utilização de um conceito de ideologia tal como o faz o próprio DUBY (1979), que propõe ampliar o conceito para além do político, pois para ele sua significação tornou-se ambígua em virtude de sua utilização na política, alertando que o historiador deveria toma-lo em um sentido mais amplo, conforme definição de Louis Althusser³,

“um sistema (possuindo sua lógica e rigor próprios) de representações (imagens, mitos, idéias ou conceitos, segundo a ocasião) dotado de uma existência e de um papel histórico no seio de uma dada sociedade”⁴.

Admitindo esta definição de ideologia como um caminho possível para o trabalho de análise das fontes documentais, encontramos ainda, em DUBY (1979), dois outros pontos que refletiriam as preocupações que tínhamos em mente ao realizar o presente trabalho de interpretação histórica. O primeiro deles refere-se à significação dada, a partir dessa

definição do conceito ideologia, ao ideário formador do pensamento das elites paulistas com as quais trabalhamos, justificando-se a busca de identificação dos modelos teóricos a partir dos quais essas elites construíram seus paradigmas, uma vez que, para o referido autor, os sistemas ideológicos sofrem alterações quando em contato com culturas estrangeiras, que via de regra *resulta do fascínio que de longe exercem as crenças, idéias* ou outros modos de vida⁵. Em segundo lugar, se, como destacamos, é necessário se perceber os locais onde são trabalhados os conceitos que compõem os sistemas de valores que perpassam a sociedade e as influências que lhe deram origem, é, em decorrência disto, que se torna necessário que o historiador interrogue os indivíduos que *se revelam os principais agentes das forças de conservação, de resistência ou de conquista*, geralmente os **intelectuais** ou aqueles que exercem funções de educação e ensino⁶.

Nessa perspectiva, pode-se estabelecer um diálogo com Gaetano Mosca. Segundo Mosca (1984), há duas ordens de força que asseguram a coesão social: uma de natureza intelectual e moral, outra de natureza material. A primeira consiste em uma identidade de sentimentos ou aceitação de algumas idéias fundamentais, que unem os indivíduos em torno de acordos políticos, enquanto que as forças materiais atuam mediante a ação de uma *classe política* que, dispondo dos meios de coerção necessários, sabem e podem guiar a ação das massas aos fins desejados, de acordo com os propósitos da classe dirigente. As forças

intelectuais e morais justificam o tipo de organização política que se tem por objetivo instituir ou manter, constituindo uma doutrina e um conjunto de crenças que sustentam o poder dos dirigentes. A esse conjunto (classe política, doutrinas, crenças) o autor denomina *fórmula política*. A eficácia da materialização dessa fórmula política depende do grau de sintonia que ela mantém com as condições objetivas da sociedade⁷ na qual se tem por objetivo instituí-la, pois ainda segundo MOSCA (1984:2), a

*fórmula política deve adaptar-se necessariamente ao grau de maturidade intelectual e aos sentimentos e crenças dominantes em uma época e entre um povo determinados e, ao mesmo tempo, deve encontrar sua correspondência no modo como se forma e se organiza a classe dirigente nessa época e nesse povo*⁸.

É oportuno, neste momento, apresentarmos as características que permeiam o conceito de elite elaborado por MILLS (1968), que nos parece o mais adequado para efeito da análise que efetuamos. Segundo MILLS (1968:23) em uma sociedade marcada por diferenças econômicas e sociais,

[as] pessoas com vantagens relutam em se considerarem apenas pessoas com vantagens. Chegam a definir-se prontamente como intrinsecamente dignas daquilo que possuem; chegam a acreditar-se como constituindo “naturalmente” uma elite; e na verdade consideram seus bens e seus privilégios como extensões naturais de seu ser de elite.

Em virtude do que foi exposto, acreditamos que trabalhos que se propõem a uma análise histórica, nas suas diversas matizes (políticas, econômicas, sociais, culturais etc.) devem ter em conta o tempo histórico a

que se referem, pois a compreensão do passado ou do presente, depende de que se opere com o conceito de um indivíduo enquanto fenômeno histórico. Neste sentido, traçamos um paralelo com o que afirma LEVI (1992:135), sobre trabalhos historiográficos a partir da micro-história, uma vez que lança luzes sobre a percepção do indivíduo no seu próprio contexto:

(...) toda ação social [deve] ser vista como o resultado de uma constante negociação, manipulação, escolhas e decisões do indivíduo diante de uma realidade normativa que, embora difusa, não obstante oferece muitas possibilidades de interpretações e liberdades pessoais. A questão é, portanto, como definir as margens – por mais estreitas que possam ser – da liberdade garantida a um indivíduo pelas brechas e contradições dos sistemas normativos que os governam.. Em outras palavras, uma investigação da extensão da vontade e da natureza da vontade livre dentro da estrutura geral da vontade humana.

As relações que se estabelecem entre os indivíduos, as interpretações que operam *dos recursos simbólicos e dos recursos materiais*⁹ sofrem influência de sistemas de idéias e práticas que regem os universos econômico, político, social, cultural etc., produzidos além do micro-espço onde estão inseridos. Porém, as relações aí estabelecidas, oferecem possibilidades de que esses indivíduos reinterpretem conceitos e idéias que lhe são apresentados, a partir de construções teóricas que ultrapassam os próprios limites de suas micro-relações. A história, dessa forma, não deve ser aprisionada no âmbito de uma interpretação histórica que pressuponha uma evolução linear, onde *as solidariedades e os conflitos*

são *em algum determinado sentido, naturais e inevitáveis*¹⁰. Assim, acreditamos ser necessário, nos trabalhos de investigação histórica, uma análise que pressuponha o movimento que se estabelece entre as interpretações da realidade produzidas universalmente e as rearticulações que dela fazem os indivíduos concretos, a partir do universo onde estão inseridos. Neste sentido, recorreremos uma vez mais a LEVI (1992:139) que afirma:

Em contraposição a um funcionalismo supersimples, é importante enfatizar o papel das contradições sociais na geração da mudança social; em outras palavras, enfatizar o valor explanatório das discrepâncias entre as restrições que emanam dos vários sistemas normativos (ou seja, entre as normas do estado e da família) e do fato de que, além disso, um indivíduo tem um conjunto diferente de relacionamentos que determina suas reações à estrutura normativa e suas escolhas com respeito a ela.

Ao realizar este movimento de interpretação, pensamos não correr o risco de produzirmos, como afirma François Dosse (1992), uma história em migalhas, pois, pensamos que a relevância de estudos sobre a articulação que se estabelece entre os paradigmas a partir dos quais se pensa a realidade, nos seus diversos aspectos e a maneira como esses paradigmas são materializados nas diversas formas que assumem os discursos (de propaganda, de formação, de prestação de contas, literário etc.) através dos quais são veiculados, no sentido da produção de um consenso acerca da sua veracidade, é relevante na medida em que, esses paradigmas, alicerçam um modo de pensar que ultrapassa sua própria

contemporaneidade. Desvendar a articulação subjacente aos discursos de prestação de contas presentes nos Relatórios dos Presidentes da Província de São Paulo entre 1870 e 1889, através da identificação das categorias a partir das quais operavam os indivíduos que os produziram, pode lançar luzes sobre os significados que esses discursos assumiram no próprio contexto onde foram veiculados e sobre a significação que foi sedimentada para além de seu próprio tempo¹¹.

Diante do que foi exposto acreditamos que a pesquisa que ora propomos seja relevante para além do próprio âmbito acadêmico, por identificar a matriz de formação de alguns conceitos que, no Brasil, nos “perseguem” até hoje. Acreditamos, ainda que este tipo de estudo é relevante, na medida em que a produção histórica consultada, que aborda o ideário formador do pensamento das elites brasileiras ligadas ao período republicano, raramente trata de forma articulada o modo como este ideário se faz presente na educação escolar¹².

A produção acadêmica relativa à história da educação no Brasil, no período delimitado, tem pressuposto, na ampla maioria dos trabalhos realizados até então, quatro tipos de abordagens:

- 1) a primeira delas apresenta o estado da instrução nas províncias, através das considerações feitas por integrantes dos poderes executivo e legislativo sem, no entanto, estabelecer a partir de que relações políticas e econômicas, necessariamente existentes em toda organização social, estas considerações são elaboradas, ou seja, sem

explicitar para quem fala e de que lugar fala. Encontramos este tipo de abordagem em Primitivo MOACYR (1939) que faz uma compilação de leis, reformas, projetos e propostas educacionais, reproduzindo documentos escritos ou pronunciamentos de representantes do executivo em relação ao ensino público nas províncias. Neste trabalho, o autor não indica quais os interesses políticos, econômicos e sociais que moviam os indivíduos que efetuaram tais pronunciamentos ou produziram tais documentos.

- 2) A segunda abordagem encontrada, identifica o estado da instrução pública, durante o período imperial, como decorrência de entraves provocados pela adoção de medidas legais (decretos e leis), formuladas, ou a partir dos embates entre os deputados dos diversos partidos na Assembléia Geral ou pelo próprio poder central. Nos referimos a HAIDAR (1972), que trata dos problemas relativos à instrução pública, *no nível médio de ensino*, durante o período imperial. Em seu texto, a autora procura demonstrar que, apesar dos entraves decorrentes da política institucional, houve uma *evolução* no sistema educacional neste período. O tipo de abordagem, feita por HAIDAR, apesar de colocar a existência de posições diferenciadas, relativas à organização do ensino público de nível médio, durante o período imperial, como conseqüência da filiação partidária dos deputados da Assembléia Geral, não explicita as diversas concepções políticas e os diferentes

interesses econômicos dos partidos políticos existentes então, sendo que, conseqüentemente, a ação de seus representantes, ultrapassava os limites da política institucional. Dessa forma, a autora não estabelece, em nossa opinião, uma mediação entre os problemas levantados e sua vinculação com os interesses políticos e econômicos existentes na época, pois não aponta as contradições sociais na geração de mudança social e educacional, identificada como “evolução do sistema educacional”.

- 3) Encontramos, também, trabalhos sobre a instrução pública, que pressupõem a estrutura econômica, como mediadora das relações sociais e culturais. A manutenção da estrutura econômica é, então, apresentada como fator de coesão da camada dominante que, conseqüentemente, compartilharia uma mesma visão sobre qual a melhor organização política e social, para a manutenção do poder econômico e político. Se, diferentemente dos trabalhos comentados anteriormente, neste tipo de abordagem as relações políticas e econômicas são constantemente indicadas, não se explicita as diferentes correntes políticas existentes no interior da camadas dominantes, ou seja, não aponta as contradições que geravam diferentes posturas em relação aos diversos aspectos (obrigatoriedade da freqüência escolar, liberdade de ensino, gratuidade etc.) que permeavam os debates sobre a organização escolar no período imperial. Entre outros autores que

desenvolvem este tipo de abordagem citamos Maria Luíza Santos Ribeiro, Otaíza Romanelli e Paulo Ghiraldelli¹³.

- 4) Uma última abordagem identificada e da qual acreditamos ser o presente trabalho uma contribuição, quer pela abordagem efetuada, quer pelas mediações e contradições sociais explicitadas, aponta a instrução pública como uma necessidade para a construção do Estado-nação, com o grande fluxo imigratório e o primeiro surto industrial de 1880. A instrução, enquanto fator de integração nacional, assimilação e instrumentalização para o trabalho, aparece como elemento chave para a construção da nação, na medida em que são analisadas as diversas teorias presentes no pensamento político do Segundo Império, bem como informam o debate teórico e político que se trava neste período. Referimo-nos a trabalhos como os de Ediógenes Aragão e Lilian do Valle¹⁴.

As teses explicitadas nos trabalhos que tratam da história da educação brasileira que comentamos, expressam diferentes formas de conceber e produzir o conhecimento histórico. Acreditamos que esse conhecimento não pode ser construído excluindo-se da sua elaboração instâncias políticas, econômicas e ideológicas inerentes às formações sociais que se não as determinam, necessariamente influenciam o modo de agir dos homens que compõem a sociedade. Somam-se a estas instâncias políticas e econômicas, referências simbólicas e culturais constituintes das

representações que esses homens concretos elaboram de seu cotidiano. No nosso entender, a organização da instrução pública no período por nós estudado, gerava a exclusão, não porque deliberadamente fosse pensado com esse intuito, mas porque não criava as condições materiais para a inserção social, cultural e profissional da população que, submetidas às mudanças introduzidas no período, acabaria sendo preterida, por não corresponder às exigências e perfil intrínseco à organização da sociedade no modo capitalista de produção na sua fase imperialista.

2) A Pesquisa Empírica

Ao definirmos o tema de nossa pesquisa para a elaboração da dissertação de mestrado, recebemos como orientação revisar fontes documentais já utilizadas em outras pesquisas sobre a instrução pública no século XIX: Relatórios sobre a Instrução Pública, Relatórios dos Presidentes de Província, Pronunciamentos dos deputados na Assembléia Provincial, no período de 1870 a 1891.

Iniciamos o trabalho de localização destas fontes documentais a partir do segundo semestre de 1996:

- a) Os Relatórios dos Presidentes de Província foram encontrados no Arquivo do Estado de São Paulo, somente podendo ser acessados a partir de abril de 1997, em consequência da transferência do acervo para sua nova sede, à Rua Voluntários da Pátria, que, no entanto,

ainda na data de sua inauguração, não contava com suficiente infraestrutura (leitoras de micro-filmes e material para reprodução da documentação) para atender à demanda dos pesquisadores que por ali passavam e passam diariamente, acarretando dificuldades ao trabalho de pesquisa (em que pese a presteza e a gentileza do pessoal técnico que ali trabalha). A partir do segundo semestre de 1997, a Biblioteca Central da UNICAMP, setor de Coleções Especiais recebeu, microfilmado, na sua totalidade, os Relatórios Provinciais relativos a todo o século XIX, o que viabilizou e agilizou a realização desta pesquisa.

- b) Os pronunciamentos dos Deputados Provinciais, foram encontrados no Arquivo Histórico da Assembléia Legislativa, que, por estar em fase de implantação não possuía esta documentação organizada, levando a uma certa morosidade na sua localização; ajudou-nos muitíssimo a presteza com que os funcionários deste setor sempre nos auxiliaram.
- c) Passamos também pelo Arquivo Edgar Leuenroth, onde encontramos diversos artigos publicados por membros do Partido Republicano, em jornais como a *A Província de São Paulo* ou a *Gazeta de Campinas*, no período por nós delimitado para a pesquisa.

Paralelamente ao trabalho de localização e um primeiro contato com as fontes documentais especificadas acima, realizamos o levantamento e leitura de bibliografia sobre o período estudado. Desta bibliografia constam tanto obras recentes como elaboradas no período que delimitamos para

pesquisa. As disciplinas cursadas, na Faculdade de Educação e no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, durante o ano de 1996, bem como os trabalhos realizados nas Atividades Orientadas nos ajudaram na identificação e análise de parte desta bibliografia, que nos apontou a necessidade de leituras específicas sobre correntes filosóficas como o liberalismo, o positivismo, o evolucionismo, o spencerismo, presentes no discurso das elites paulistas no período compreendido pelos anos de 1870 a 1891. Para estas leituras, a perspectiva adotada foi a historiográfica, ou seja, o exame dos diferentes discursos do método da História e os diferentes modos de escrever a História no período estudado

Assinalamos que não pretendemos, com esta pesquisa, esgotar o tema tratado, mas apresentar uma contribuição à análise, através da instrução pública, das articulações econômicas e ideológicas que levaram à discriminação da maioria da população pobre (negros libertos e brancos livres) no processo de formação da nação.

NOTAS

- ¹ THOMPSON, E. P.. *A formação da classe operária inglesa*. Vol. I. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 10.
- ² DUBY, George. História social e ideologia das sociedades. Em LE GOFF, Jacques e NORA Pierre. *História – novos problemas*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979, p. 131
- ³ Também Karl MARX, em *A ideologia Alemã*, faz referência a que as representações que o homem tem de si e do mundo instituem as relações humanas. MARX, Karl. *A ideologia alemã (1º capítulo), seguido das Teses sobre Feurbach*. São Paulo, Editora Moraes, 1984.
- ⁴ DUBY, George, *ob. cit.*, p.132.
- ⁵ DUBY, George, *ob. cit.*, p.133.
- ⁶ DUBY, George, *ob. cit.*, p.134.
- ⁷ MOSCA, Gaetano. *História das doutrinas políticas*. Editorial Revista de Derecho Privado, Editoriales de Derecho Reunidas, 1984, p.2, cita o seguinte exemplo: *uma classe política que justifique seu poder como uma emanção da vontade divina, deve formar-se e organizar-se, necessariamente, em sistemas distintos dos que adotem outra classe que funde seu poder no consentimento da vontade popular*.
- ⁸ MOSCA, Gaetano. *ob. cit.*
- ⁹ LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. Em: BURKE, Peter. *A escrita da História*. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p.136.
- ¹⁰ LEVI, Giovanni, *ob. cit.*, p. 134.
- ¹¹ Sobre análise do discurso político ver OSAKABE, Haquira. *Argumentação e discurso político*. São Paulo, Kairós Livraria e Editora, 1979.
- ¹² Sobre este item, a título de exemplificação, citamos trabalho de SCHWARCZ, Lilia M.. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.
- ¹³ GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1991; RIBEIRO, Maria Luísa. *História da educação brasileira – a organização escolar*. São Paulo: Cortez, Editores Associados, 1992; ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1978.
- ¹⁴ *Raça, educação e a construção da nação: a marginalização do trabalhador nacional livre na primeira industrialização, São Paulo, 1850-1920*, apresentado na Conferência “Remise en question des orthodoxies: pour des nouvelles perspectives en Histoire de l’education”, ocorrida no Canadá, de 17 a 20 de outubro de 1996. Citamos ainda VALLE, Lilian do. *A escola e a nação*. São Paulo, Editora Letras & Letras, 1997

I - INSTRUÇÃO PÚBLICA E REPRESENTAÇÃO POLÍTICA

- ampliação do ensino de primeiras letras e participação política -

As fontes consultadas para realização do presente trabalho, expressam diferentes preocupações em relação à instrução pública em São Paulo. Neste capítulo procuraremos estabelecer uma relação entre o momento vivido pela política institucional nas décadas de 1870 e 1880, e a importância atribuída à organização das escolas, pelas elites paulistas ligadas à produção do café. Com esse objetivo procuramos elaborar um panorama sobre o ensino público na Província de São Paulo, no período delimitado pela pesquisa, apresentando dados colhidos nos Relatórios de Instrução Pública, bem como nos comentários e avaliações feitos pelos relatores – geralmente Presidentes de Província ou indivíduos que ocupavam a Inspeção Geral de Instrução Pública - sobre a situação do ensino em São Paulo. A partir desses discursos, procuramos compreender e explicar em que medida o movimento político provocou mudanças na organização do ensino público.

Politicamente, essas duas décadas foram significativamente marcadas pela:

- a) criação do Partido Republicano, notadamente de sua vertente paulista, o PRP¹;
- b) extensão do direito de representação política, que culminou com a Lei Saraiva, aprovada em 1881.

Nestes discursos identifica-se a necessidade de um ensino público como condição para a consolidação das instituições democráticas na sociedade e para a ampliação da participação política através da formação de uma ética liberal no país. Percebe-se uma preocupação, por parte dessas elites, com a reestruturação dos fins e meios relativos à instrução pública de forma a moldar a escola aos objetivos que a ela cabiam, para seu efetivo funcionamento. As pessoas que ocupavam cargos de direção relacionados ao Serviço de Instrução Pública² apresentaram, então, problemas de ordem prática em relação ao ensino público na Província, constatando-se, desde os primeiros relatórios consultados, a necessidade de reformas para que:

- a) a população em idade escolar tivesse acesso e se mantivesse na escola;
- b) o conteúdo ministrado correspondesse aos objetivos, a ela atribuídos, de formação moral e de um sentimento de *pertencimento*³, que daria uma identidade à nação.

Essa reformulação do ensino público deveria contemplar os seguintes pontos:

- a) frequência escolar;
- b) espaço físico ocupado pela escola;
- c) formação e indicação do professorado;
- d) fiscalização das escolas em funcionamento;
- e) conteúdo a ser ministrado;

A frequência às escolas de primeiras letras aparece como uma necessidade constantemente afirmada nos relatórios de Instrução Pública, uma vez que, creditava-se aos conhecimentos transmitidos via escola, a instrumentalização para a vida política, e a formação para a convivência em sociedade, de modo a se constituir uma identidade nacional.

A intensificação dos debates, no final da década de 1870, acerca da democratização da representação política, levou a uma predisposição a ampliar o ensino de primeiras letras. As discussões sobre a Lei Saraiva, aprovada em 1881, colocaram um fato novo na conjuntura política: apontando a necessidade de instrução primária como condição necessária para a participação política efetiva, indiretamente, estimulou a participação da iniciativa privada na criação de condições para que se produzissem espaços onde se pudessem estabelecer escolas de primeiras letras. A escola passava a ser entendida como local de formação de um sentimento que daria identidade à nação, ao mesmo tempo em que supriria a necessidade de aquisição de conhecimentos mínimos que habilitassem os indivíduos ao voto, outorgando-lhes uma maturidade intelectual e política, que para as elites ligadas à cafeicultura do Oeste Paulista, somente seria possível através de um saber técnico-científico associado à difusão de uma filosofia liberal. Foi nesse sentido, em um momento em que o sistema de representação política era ampliado, que as questões relativas ao ensino de primeiras letras, na Província de São

Paulo, também apareciam como preocupação prática, ao mesmo tempo em que comportavam discussões de ordem teórica, relacionadas:

- a) ao papel que caberia à escola na sociedade brasileira,
- b) qual o tipo de formação desejada para o progresso da nação,
- c) quais os princípios que deveriam reger o ensino no país⁴.

O período compreendido pelos anos de 1840 a 1880, foi marcado pelas discussões acerca da organização e democratização da representação política. Até meados do século XIX, a filosofia liberal foi expressa de maneira mais radical pelos movimentos insurrecionais que surgiram, então, por todo país⁵. Nas correntes políticas presentes no interior desses movimentos era comum, em referência ao Iluminismo, a idéia de que o poder politicamente instituído, deveria existir como forma de expressão da vontade soberana do povo, realizada através do voto⁶. A organização da representação política, a partir de 1840, foi, segundo BARRETO (1982), uma resposta às insurreições e aos conflitos vividos, durante o Império, por três correntes políticas: a) *liberais radicais, que iriam evoluir para o franco separatismo provincial*; b) *autoritários, que acabariam preferindo a monarquia absoluta* e c) *conciliadores, desejosos de encontrar as fórmulas que permitissem a estruturação da monarquia constitucional*⁷. Os debates sobre a representação política foram reflexo das articulações dos grupos sociais que expressaram o conflito entre facções políticas de cunho liberal e conservador, resultando na reforma eleitoral de 1846, concebida em um momento em que se tinha claro que esses debates deveriam acontecer

dentro da ordem legal, e portanto, institucional. Essas características, marcam três momentos, segundo este autor, na organização eleitoral no país:

- a) a Lei de 1846, que qualificava o eleitorado;
- b) a Lei de 1855, conhecida como Paula Souza, que criava os distritos eleitorais e
- c) a Lei Saraiva em 1881, que estabelecia eleições diretas, embora segundo critérios censitários e ligados ao grau de instrução dos eleitores, o que inviabilizava a participação da maioria da população do país, pois não atendiam às condições exigidas para o exercício do voto.

Este conjunto de leis foi, durante a segunda metade do século passado, aprimorando o sistema de representação e ampliando o direito de voto, a exemplo do que se observava então na Europa. A formação escolar como condição para a aquisição do direito de escolha da representação política, foi tema desenvolvido pelo pensamento liberal, nas teorias de Stuart Mill, em meados do século XIX. No Brasil suas teorias foram acolhidas pelos intelectuais ligados ao Partido Republicano, como SALLES (1983), que discorre sobre a íntima relação existente entre nacionalidade e Estado, enquanto poder instituído legalmente, recorrendo às teorias do filósofo inglês para referendá-la.

Em meados do século XIX, MILL (1983) atribuiu à prática democrática o objetivo de formar politicamente os indivíduos, razão pela qual o direito ao voto, primeira condição para o envolvimento com os problemas da

nação, deveria ser possível a todos. A formação política, segundo Mill, afastaria os perigos do desenvolvimento de uma personalidade egoísta que veria na riqueza que não possuísse, não o resultado de sua própria incapacidade mas o resultado de uma estrutura social injusta⁸. Atribuir o direito de voto, portanto, significava atribuir, em princípio, uma compreensão de divisão de responsabilidade quanto às normas que iriam reger a vida em sociedade e uma apreensão quanto aos fundamentos dos preceitos liberais que norteavam a organização dessa sociedade. Para MILL, a participação na vida política formava o caráter de um povo. O melhor exemplo dessa formação ele encontrava no grau de desenvolvimento da sociedade norte-americana, que vinculou intimamente à prática democrática dessa sociedade.

As pessoas julgam ser fantasia esperar tanto de causa que se afigura tão insignificante: reconhecer poderoso instrumento de aperfeiçoamento intelectual ao exercício de privilégios políticos concedidos a trabalhadores manuais. Contudo, a menos que cultura mental considerável na massa do povo deva ser simples visão, é este o caminho pelo qual deve vir. Se alguém supuser que este caminho não a trará, invocarei o testemunho do conteúdo inteiro da grande obra do Sr. de Tocqueville, e especialmente a opinião que forma dos americanos. Quase todos os viajantes ficam impressionados por verem que cada americano é, em certo sentido, patriota e pessoa de inteligência culta; e o Sr. de Tocqueville mostrou como é íntima em relação entre essas qualidades e as instituições democráticas desse povo⁹.

Tendo concluído que a melhor forma de governo seria o governo democrático, que entre outras vantagens traria a formação política

conformada à prática liberal, MILL iria desenvolver o tema de qual seria a forma mais viável de implementação da representação política, ou de qual grupo deveria exercer o poder de representação, pois o governo representativo somente se tornaria viável conforme o caráter do povo: um caráter agitador ou extremamente passivo conduziriam à tirania.

Na questão da representação não acreditava ser a propriedade privada o meio mais justo para se delimitar o direito à escolha da representação política uma vez que este fator era, na maioria das vezes, um caso accidental e não prova de *mérito* e *competência*¹⁰. A competência, para Stuart Mill, estava intimamente ligada ao grau de *desenvolvimento intelectual*, para o que a instrução era fundamental devendo ser acessível a todos. Ninguém, afirmava ele, pensaria em dar seu voto a quem não soubesse ler ou escrever, comparando um indivíduo nestas condições a uma criança que ainda não soubesse falar, razão pela qual considerava inadmissível que qualquer pessoa participasse de eleições sem possuir os rudimentos elementares de escrita e aritmética. Para ele

*(...) ninguém senão aqueles em que a teoria a priori fez calar o bom senso sustentará que o poder sobre o próximo, sobre toda a comunidade, deve conceder-se a pessoas que não tenham adquirido os requisitos mais comuns e mais essenciais para cuidar de si, para perseguir inteligentemente os próprios interesses e os dos indivíduos que a elas se ligam mais intimamente*¹¹.

Na falta de um amplo sistema de ensino que desse as mesmas condições de desenvolvimento intelectual à população de forma geral, a

competência poderia ser medida pela complexidade da ocupação do indivíduo¹², pois o ensino universal teria que preceder à libertação universal¹³. Partindo deste pressuposto concebeu um sistema de voto plural onde atribuía maior quantidade de voto aos melhores formados intelectualmente¹⁴. Ao propor este modelo de representação política, MILL tinha clareza da superioridade da forma de governo democrática, sobre qualquer tipo de governo totalitário¹⁵ e de como um governo onde o sistema de representação incorporasse o maior número possível de pessoas¹⁶ levaria mais prontamente à identificação com a nação¹⁷, razão pela qual a exclusão do direito de voto deveria ser responsabilidade única do indivíduo não uma determinação legal. A democracia uniria os indivíduos em torno de idéias comuns que perpassariam a sociedade como um todo, razão pela qual insistia na prática eleitoral como educação política.

No Brasil, na medida em que a maioria da população era constituída por escravos e brancos livres que pouco ou nenhum acesso tinham à educação, a atribuição da cidadania política segundo critérios de instrução formal, eqüivaleria à exclusão da ampla maioria da população de um *pertencimento* à nação, uma vez que somente poderiam integrar esta nação aqueles que, tendo competência técnica para viabilização do progresso material e humano, fariam parte do Estado Nacional, através da participação política. Ou seja, somente possuindo um mínimo de instrução para proceder a um julgamento criterioso e responsável dentro dos

parâmetros de racionalidade científica e social, adquirir-se-ia o direito de pertencer à nação.

No entanto, tinha clareza também da impossibilidade de aplicação de uma democracia direta, segundo os interesses políticos e econômicos dos industriais ingleses, no contexto da Inglaterra de seu tempo, onde conceder o direito de voto indistintamente significava, segundo ele, criar a possibilidade do desenvolvimento de um governo onde prevaleceria a vontade da maioria em detrimento da minoria, ou seja, onde prevaleceriam os interesses de um grupo apenas da sociedade em detrimento de outro, inclusive mais capacitado para exercer o governo¹⁸. Assim, apesar de creditar à democracia representativa a melhor forma de governo, identificou formas de delimitá-la de maneira legal¹⁹, dentro dos parâmetros de uma sociedade liberal e evitar o que, para ele, colocaria os dois perigos latentes deste tipo de organização política.

(...) o perigo de grau inferior de inteligência no grupo representativo e na opinião pública que o controla; e perigo de legislação de classe por parte da maioria numérica, se ela se compuser toda da mesma classe.

(...) teremos de considerar até que ponto será possível organizar a democracia de maneira a afastar esses dois grandes males – sem interferir consideravelmente com os benefícios característicos do governo democrático – ou pelo menos reduzi-los no grau mais elevado que se possa alcançar por meio de dispositivos humanos²⁰.

A educação formal e a educação política significavam, então, formação do cidadão e união em torno de ideais que conformariam a nação dentro

do espírito da época, que implicava um saber científico, um caráter investigativo, vontade de progresso coletivo pela soma das capacidades individuais desenvolvidas, uma disposição para aceitação das diferenças sociais como responsabilidade pessoal, não como resultado do modo de organização da sociedade, e portanto, onde as razões para as exclusões eram questão de incapacidade pessoal não um produto do modo como a sociedade organizava as ocupações e a distribuição de riqueza²¹.

1. Frequência escolar: condição para a ampliação do direito à cidadania

Pressupondo os fundamentos teóricos liberais desenvolvidos por J. Stuart Mill, sobre a questão da representação política, os intelectuais de São Paulo, invariavelmente, chamavam a atenção para a pequena quantidade de alunos que freqüentavam as escolas de primeiras letras na Província. Durante o período estudado, foi duramente criticada a Lei nº 54 de 15 de abril de 1868 que tratava da supressão de escolas, o que, para as autoridades ligadas à Inspetoria de Instrução Pública, era contraditório com a conjuntura apresentada pela Província e não ajudava a diminuir o coeficiente negativo escola/população. O relatório de 1870, trazia o seguinte comentário sobre a referida lei:

A lei de 15 de abril de 1868 autoriza o governo a suprimir as escolas públicas que não tiverem 20 alunos freqüentes, ou uma, dos lugares em que houverem duas, quando os alunos de ambas, reunidos, não excederam de 50. (...) Reputo exagerado este algarismo, e a ser observada a lei, rara seria a freguesia ou bairro que pudesse ter a sua aula de primeira letras. (...) na Província de São Paulo, cuja produção cresce de ano a ano, onde as rendas aumentam, e a dívida pública é nenhuma, é incompreensível tal parcimônia no próprio documento que atesta a solicitude dos legisladores pelo desenvolvimento da instrução pública.²²

Comentários deste tipo se sucederam no período estudado. Ainda, no relatório citado acima, são apresentados números que justificam a apreensão que causava tal determinação. Afirma o respectivo relator que das 213 escolas de primeiras letras existentes na Província, 115 não possuíam 20 alunos, fato que, se cumprida a lei, levaria ao seu fechamento. A tabela apresentada abaixo mostra que, nos anos subseqüentes, a situação não se modificou: a média de alunos matriculados, em relação ao número de escolas existentes na Província, foi mantida com dificuldade²³ e quanto ao número de alunos freqüentes, raramente o índice médio obtido foi o estipulado por lei:

Coeficiente aluno/escola para o período de 1870-1889²⁴

ANO	Estabelecimentos de ensino	Alunos matriculados	Alunos Frequentes	Relação alunos matric./escola	Relação alunos frequentes/escola
1870	305	7505	5655	24	18
1871	348	8859	7062	25	20
1872	424	11460	8643	27	20
1873	478	11861	8540	25	18
1876	638	12962	10289	20	16
1877	666	-	10826	-	16
1878	667	13744	10760	20	16
1881	736	13210	11585	18	16
1882	816	13737	11456	17	14
1883	867	14815	12280	17	14
1884	938	16483	14486	17	15
1885	1021	19563	16448	19	16
1886	1039	23245	19275	22	18
1887	1041	25008	19532	24	19
1888	1030	26939	20596	26	20

Diante do quadro apresentado, a referida lei tornava-se uma contradição, pois o desejável seria, na lógica do pensamento liberal dos intelectuais ligados aos cafeicultores de São Paulo, o movimento inverso à solução por ela apresentada, isto é, um estímulo a que as vagas existentes fossem preenchidas, não a supressão das cadeiras de primeiras letras com número inferior a 20 alunos frequentes. O mesmo relatório de 1870, assim

exprime a posição aqui apresentada, referindo-se à importância de que se decretasse a obrigatoriedade do ensino primário²⁵:

Vendo as escolas quase desertas, aguardava-mos providências encaminhadas a povoá-las. Em vez disso a reforma mandou suprimir as que não contassem 20 alunos efetivamente freqüentes, e remover os professores para as que se achassem vagas! Semelhante alvitre não se inspirou nas exigências de nossa situação²⁶.

Entre 1870 e 1881, o número de alunos matriculados e freqüentes às escolas de primeiras letras não havia sido alterado significativamente. No relatório de 1881, a situação da Província, relativa à instrução de sua população²⁷, ainda justificava a posição que os responsáveis pelo ensino público tinham na década anterior.

Apontando a situação da cidade de São Paulo, onde se concentrava a maioria das escolas de primeiras letras da Província, identificava-se a gravidade da situação: de uma população total de 837.458 pessoas, haviam, entre livres e escravos, 141.171 alfabetizados para 696.287 analfabetos, isto é, 17% apenas, do total de sua população, tinha conhecimentos de leitura e caligrafia. Como alternativa à legislação de 1868, foi proposto, em 1875, que se adotasse legislação de 1859 (Lei de 11 de maio, artigo nº 38) ou de 1846 (lei nº 34), que indicavam a necessidade de 12 alunos para que se autorizasse a abertura de escolas de primeiras letras na Província. Em 1881 sugeria-se, ainda, como alternativa ao fechamento, a adoção do ensino misto, como forma de se conseguir o

índice de alunos determinado por lei, apesar das considerações de que diferentes conteúdos deveriam ser ministrados em virtude de que, comparativamente ao homem, a mulher possuir menor capacidade intelectual.

A necessidade de se aumentar o índice de freqüência às escolas de primeiras letras na Província, levava, os responsáveis pela instrução, a um olhar sobre a infra-estrutura concreta na qual este ensino era desenvolvido. Assim, a carência de alunos com que contavam as escolas também era atribuída às condições materiais de suas instalações, portanto, o espaço físico ocupado por elas seria objeto de preocupação constante por parte do poder público provincial.

2. Ampliação e melhoramento das escolas de primeiras letras (necessidade da ampliação do direito à representação política)

Encontramos, nos relatórios, uma associação entre a baixa freqüência observada nas escolas e as condições concretas nas quais o ensino era desenvolvido. A ausência do público em idade escolar despertava preocupação, especial e principalmente, nas escolas de primeiras letras. Geralmente descritas como instaladas em locais impróprios, mal iluminados, mal arejados, com falta de materiais com que se pudesse

proceder a um ensino prático, a reordenação desses espaços aparecia como uma das condições para que o ensino na Província pudesse se desenvolver. Até a metade da década de 1870, a locação, instalação e manutenção do local onde funcionariam as aulas de primeiras letras era responsabilidade do professor que as iria ministrar. É manifestada, no relatório de 1876, preocupação com tal prática, datando deste mesmo ano, indicação de que não sendo possível deixar a cargo do professorado a escolha e manutenção do local de instalação das cadeiras de primeiras letras, caberia ao poder público construir prédios condizentes com a importância de tal ramo de ensino. Completando esta idéia, encontramos, no Relatório sobre a Instrução Pública relativo ao ano de 1881, a seguinte afirmação, que resume a importância que se atribuía ao espaço físico desejável às escolas:

“O edificio da escola é a escola em si mesma, disse alguém, querendo significar com isso que ali onde a escola se apresenta em condições exteriores atraentes, dignas e convenientes, a educação adquirirá seu perfeito desenvolvimento e toda a sua importância”²⁸.

A participação da iniciativa privada no ensino de primeiras letras deixa evidente a necessidade de ampliação da freqüência escolar. É grande, no período, a relação de “einentes” cidadãos que, por toda a Província, responsabilizaram-se pela implementação de escolas em prédios de sua propriedade, intervindo em um quadro que é repetidamente descrito nos relatórios, desde 1868, de forma negativa. Ainda no relatório

de 1881 são citadas várias doações de prédios para que se pudesse desenvolver o ensino de primeiras letras:

(...) Francisco de Freitas Novaes, residente em Queluz, fez o valioso donativo de um prédio, que possuía naquela cidade, à respectiva Câmara Municipal, para escolas primárias de ambos os sexos, e propôs-se a mobilia-lo convenientemente e transferir seu domínio à municipalidade. O abastado fazendeiro Joaquim Ferreira de Camargo Andrade, da cidade de Campinas, fez construir um elegante edifício, que destinou para escola de instrução primária a meninos pobres, e à sua custa a mantém - pagando professor e todos os utensis necessários ao ensino. No fim do ano passado, tiveram lugar os exames dessa escola, e, no juízo de pessoas competentes com resultado muito satisfatório. (...) O Deputado à Assembléia Geral, Dr. Manoel Baptista da Cruz Tamandaré, ofereceu ao Governo o terreno necessário para o edificio de uma escola no bairro da Liberdade, desta cidade²⁹.

Embora as doações se sucedessem, e apesar do movimento observado, nas décadas de 1870 a 1880, com o objetivo de se aumentar a quantidade de escolas existentes, até o fim do período estudado, a situação na Província não fora alterada significativamente: apontava-se a falta de prédios onde se pudesse ministrar o ensino de primeiras letras de forma a atingir a maioria de sua população. No entanto, não era somente em relação ao número de escolas existentes na Província que os relatores manifestavam preocupação. A distribuição espacial dessas escolas, não condizia com as necessidades que se apresentavam naquele momento. A concentração das escolas na cidade de São Paulo, também era um problema a ser solucionado pela Província, uma vez que, segundo esses

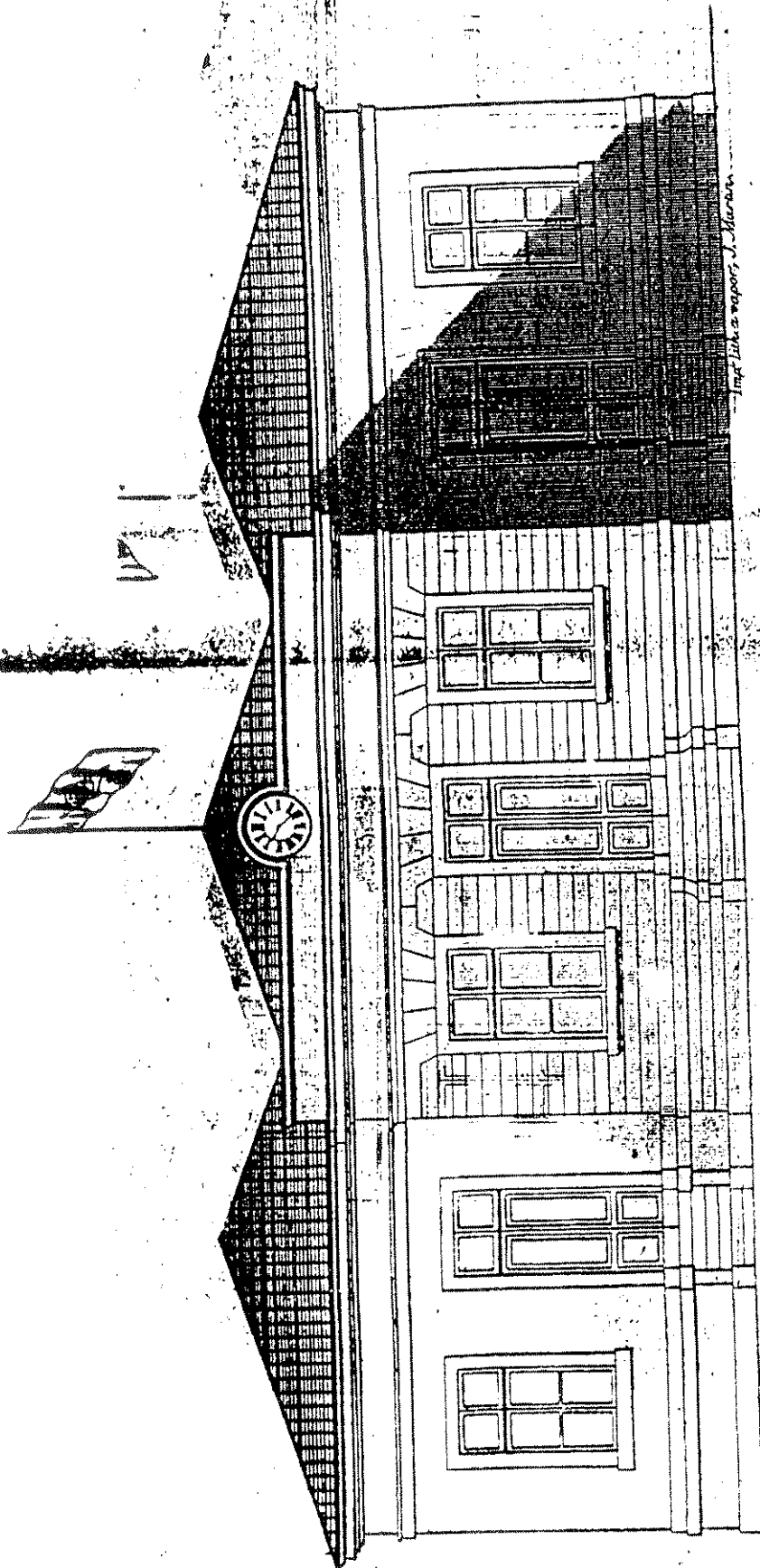
1000
EDIFÍCIO PARA ESCOLAS PRIMÁRIAS

NA
CIDADE DE SANTOS.

Oferecido a Província

PELOS

X^{mos} S^{rs} VISCONDE DE VERGUEIRO E VISCONDE DE EMBARÉ.



0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

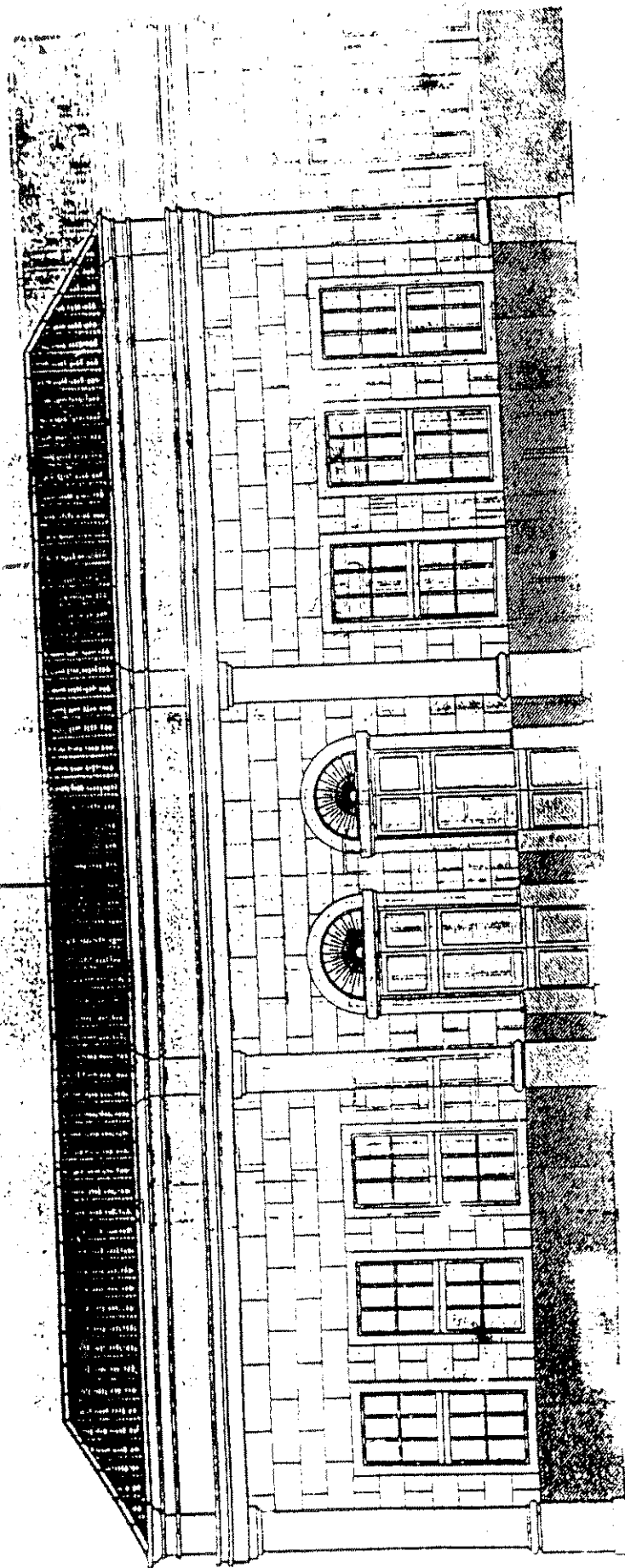
EDIFÍCIO PARA ESCOLAS PRIMÁRIAS

A
CIDA RIO RO.

Oferecido a Província

PELO

EX^{mo} S^{nr} BARÃO DE PIRACICABA



10 20 30 35

relatores, *no interior, em muitas localidades, núcleos de população laboriosa, faltava instrução*³⁰.

Esta fala é significativa se atentarmos para o fato de que naquele momento, admitia-se a necessidade da instrução formal como condição para participação na vida política e onde se observava o predomínio do poder local, nas eleições para Assembléia Provincial.

As legislações anteriores à Lei Saraiva (leis de 1846, 1855, 1860) segundo BARRETO (1982), não conseguiram acabar com os vícios do sistema eleitoral organizado pela Constituição de 1824, que, ao atribuir amplos poderes à mesa eleitoral, determinava, na prática, o resultado da eleição, segundo a vontade do mandatário local³¹. Alguns intelectuais ligados ao Partido Republicano identificavam o poder local, em grande parte do estado, com a Igreja e a monarquia. Segundo Tavares Bastos, a reforma eleitoral de 1881, viria a solucionar os problemas enfrentados no interior, em época de eleições:

*No interior, porém, [o processo eleitoral era] coisa sumária (...). Não há ou não ousa aparecer a oposição: na igreja, onde acampa a força pública, há só agente da polícia, que vota por si e pelos ausentes, que pode até dispensar as formas exteriores de votação, redigindo atos de eleição fantástica, celebrada, sem maioria, sem minoria, sem votantes, sem nada*³².

Para as elites cafeicultoras que disputavam a hegemonia política com os monarquistas ligados ao Partido Conservador e enfrentavam a oposição de um liberalismo de cunho mais radical no interior do próprio

Partido Republicano³³, a escola poderia ser um dos meios utilizados para fazer frente ao predomínio das forças conservadoras do interior da Província, uma vez que, segundo essas elites, o desenvolvimento intelectual promovido pelas escolas de primeiras letras, poderia formar um modo de pensar conformado à filosofia liberal, que seria expresso, através do voto, na construção do Estado pensado pelos cafeicultores do Oeste paulista, que substituiria a organização política, econômica e social sustentada pela monarquia e pela Igreja. A esse propósito, achamos oportuno reproduzir argumentação de BARRETO (1982), uma vez que reforça uma opinião de que faltou, às elites que fizeram a República, uma percepção das diferenças existentes entre o processo histórico de formação das nações européias e o processo em que se construiu a história do Brasil:

O drama do Império, que pouca gente sentia na época e que muitos até hoje não compreenderam, residia, exatamente, no fato de quererem que as práticas da democracia representativa à inglesa (nascida num país industrializado e de forte concentração demográfica) vigorassem num país cuja população era escassa e rala, quase toda espalhada pelos campos, vivendo em função da autoridade semifeudal dos senhores de terras³⁴.

Neste quadro, onde se esperava que a escola cumprisse também um papel político, na medida em que, no pensamento das elites ligadas à cafeicultura do Oeste Paulista, era condição para a obtenção do direito ao voto, se explica a disputa pela abertura e manutenção de cadeiras de primeiras letras, no interior da Província. Neste sentido, a reorganização

do sistema de fiscalização, a formação e nomeação de professores, e a reforma curricular, adquirem uma dimensão que extrapola os limites da burocracia do aparelho estatal.

3. Fiscalização da instrução pública e magistério de primeiras letras: privatização do espaço público.

A fiscalização do ensino e a ocupação de cargos no magistério público, na Província de São Paulo, no período estudado, tornaram-se assunto de interesse privado, na medida em que o ensino formal gerou espaços de apadrinhamentos políticos³⁵. Portanto, o conflito vivido, nas duas décadas que antecederam a República, no interior da Província, entre as forças conservadoras e os liberais ligados ao PRP, foi expresso, de forma mais visível, no interior do serviço de instrução pública, nas questões que poderiam sustentar esse tipo de prática. A privatização do espaço público pelos interesses locais, foi indicada diversas vezes pelos Relatórios sobre a Instrução Pública, elaborados entre 1870 e 1889. Em 1872, apontava-se que:

A necessidade de tratar de negócios de interesse privado, que às vezes se referem à própria subsistência; ligações que facilmente se estabelecem pela convivência no mesmo lugar; o influxo da política; a natural benevolência do caráter nacional, tudo se reúne para desviar da escola a atenção da maior parte dos inspetores locais, ou

*para que estes, indulgentes, não exerçam sobre ela a severa inspeção que lhes cumpre*³⁶.

A fiscalização do ensino público, diante do quadro apresentado, foi, durante o período estudado, motivo de conflito entre o poder local e o provincial, uma vez que a ela cabia averiguar a aplicação dos conteúdos, o desempenho dos professores e a frequência de alunos às escolas na Província, fatores dos quais dependia o funcionamento ou não das respectivas unidades escolares. Vale ressaltar que a partir de 1868, através da Lei 34 de 15 de abril, os fiscais do ensino público passavam a se subordinar às Câmaras Municipais. A fiscalização, a partir de então, no período estudado, não voltaria mais a ser realizada diretamente pelo poder provincial.

Se as questões relativas à fiscalização do ensino na Província, deixavam transparecer a privatização do espaço público, através das práticas políticas adotadas neste período, expunham, também, uma forma de pensar que colocava como pré-requisito para o exercício da administração dos negócios do Estado, um discernimento intelectual adquirido através da instrução formal³⁷. Neste sentido, era inconcebível, para as pessoas que administravam a instrução na Província, que *párocos, sacerdotes, cidadãos graduados em letras e ciências* como eram os inspetores de distrito que se enquadravam nos padrões de competência delimitados na época, se submetessem às ordens dos presidentes das Câmaras Municipais, indivíduos quase analfabetos. Segundo o relatório de

1869, *pessoas de tal categoria não poderiam aceitar por superiores a indivíduos de semelhante ordem (...) ³⁸*. Essa concepção da superioridade de um discernimento adquirido através da instrução formal, e, portanto, da impraticabilidade da atribuição de autoridade sobre o serviço de instrução pública a quem não a possuía, somente foi atenuado em 1881 quando suprimiu-se as Inspetorias de Distrito, criando-se os Conselhos de Instrução Pública, dos quais fariam parte o presidente da Câmara, um vereador e um membro da comunidade, que poderia assim, ser um indivíduo que possuísse a instrução desejada. A este Conselho caberia estruturar a formação do magistério e a organização das escolas, pois, como se afirma no respectivo relatório, convinha

por todos os modos facilitar a difusão das luzes na Província, e tornar eficaz a instrução primária ao menos pela necessidade absoluta dela em todas as classes da sociedade e em toda a ordem de fatos da vida particular e pública; (...) ³⁹.

No entanto, os conflitos entre o poder Provincial e o poder local, nesta questão, não foram resolvidos, e continuaram a expressar as disputas partidárias existentes no período. No relatório de 1887, ainda se encontravam indicações dessas disputas relativas à atribuição de autoridade para a fiscalização do ensino na Província. Neste mesmo relatório, Antonio de Queiroz Telles⁴⁰, recorre à legislação que dispunha sobre a hierarquização dos poderes públicos, com o objetivo de desqualificar a autoridade atribuída ao Conselho Superior de Instrução Pública:

Com efeito, atribuindo a alta direção do ensino público a um conselho superior eletivo, restringe e cercêa completamente a ação do presidente da província, quando pelo artigo 165 da Constituição e lei de 3 de outubro de 1834 lhe compete a direção superior dos negócios administrativos na respectiva província.

Entretanto que pelo artigo 6º. do projeto se dá ao referido conselho a deliberação sobre todas as medidas relativas à direção e fiscalização do ensino, adoção de métodos, e instrução do professorado, e bem assim a de conhecer e julgar das queixas, reclamações e denúncias contra os respectivos funcionários, sem que em tais assuntos possa ter o presidente da província outra intervenção, que não seja a de presidir o mesmo conselho⁴¹.

No entanto, foi no espaço das vilas e cidades, que o conflito político se estabeleceu de forma mais acirrada, talvez porque, do Conselho Superior de Instrução Pública, fizessem parte indivíduos que se enquadravam nos moldes adotados na época como padrão de competência para o exercício do poder público e assimilavam a relação estabelecida por MILL, entre educação e participação política; note-se, a este respeito, que o presidente deste conselho deveria ser o Inspetor Geral de Instrução Pública e que, dentre as pessoas que o compuseram, encontramos referência a Leôncio de Carvalho e Américo Braziliense⁴². Em 1889, indicava-se, a respeito dos Conselhos Municipais que, seus membros ao aceitarem indicação para os respectivos cargos faziam-no, *não visando prestar à Província o relevante serviço de velar pelo ensino, mas para poderem ou satisfazer a exigências políticas ou embaraçar completamente a ação dos Conselhos, nulificando assim os intentos da lei*, ao passo que no Conselho

Superior de Instrução Pública se observava o cumprimento das funções que lhe competia⁴³.

Questão controversa, intimamente relacionada às disputas políticas do final do Império, a responsabilidade sobre a fiscalização da instrução pública na Província, até a implantação da República não havia sido resolvida, nem poderia sê-lo, no âmbito do poder público, na medida em que se tornara assunto de interesse privado.

O magistério, por sua vez, apresentava, nas análises elaboradas nos relatórios sobre a instrução pública, problemas semelhantes aos encontrados na fiscalização do ensino na Província: indicações políticas, que contemplavam, com o cargo, pessoal não qualificado para o seu exercício. Essa questão apresentava-se sob dois aspectos:

- a) formação dos professores e
- b) provimento das cadeiras de primeiras letras.

Freqüentemente é ressaltado, nos respectivos relatórios, a falta de preparo para uma atividade que deveria ser um “sacerdócio”, tanto pela necessidade de dedicação ao ofício quanto porque o seu produto deveria ser uma formação moral para a vida em sociedade dentro de uma concepção política e econômica liberais. Essa função, segundo os relatores, dificilmente seria desenvolvida por *homens sem **vocação** (grifo meu) e sem preparo para o magistério*; indivíduos que, muitas vezes, somente sabiam *ler e escrever, apenas tanto quanto os alunos que deveriam ensinar*⁴⁴. Por

esta razão reforçavam a necessidade da existência, na Província, de uma Escola Normal⁴⁵, que fornecesse habilitação necessária para o desempenho de tal atividade. Em 1887, colocava-se a necessidade de funcionamento de uma Escola Normal, por ser ela, *o alicerce do professorado público (...), que tinha de instruir e educar a grande maioria das classes menos favorecidas da fortuna, sendo a tarefa mais espinhosa e difícil que poderia caber aos reformadores do ensino popular*⁴⁶.

Assim, também, como a instalação de escolas e a fiscalização do ensino na Província, segundo os respectivos relatórios, obedecia a interesses privados das elites economicamente ativas, expressos pela organização política verificada durante o Império, a indicação, para o magistério, de pessoal insuficientemente habilitado, era apontada como resultado desses interesses políticos. É neste sentido que os concursos públicos para preenchimento de vagas para o magistério são considerados ineficazes. No relatório relativo ao ano de 1873, encontra-se a seguinte referência sobre este assunto:

[A instrução na Província] *abateu-se com o peso insuperável da política (...) e permaneceu sob o império absoluto do espírito mercantil. O professorado rebaixou-se ao ponto de não ser mais um sacerdócio, e sim exclusivamente um gênero de vida, uma indústria, um comércio. Criações de cadeiras para certas e determinadas pessoas – concursos ou exames singulares – e infalíveis aprovações – eis os três pontos para onde convergiam sempre as aspirações dos pretendentes ao magistério.*

Os problemas relativos à fiscalização e ao magistério público foram objeto da atenção de intelectuais ligados ao Partido Republicano em São Paulo. Em artigo publicado no jornal Gazeta de Campinas, SALLES (1878), também chamava a atenção para a situação apresentada acima, ironizando o *sistema de escolas públicas* do país, do qual não excluía o da Província. Neste artigo, atribuía à falta de fiscalização e à falta de pessoal habilitado para o exercício do magistério, o estado em que se apresentava a instrução no Brasil, concluindo que, diante do quadro apresentado pelo ensino, a escola, entendida como *instrumento de civilização*, não existia e que, portanto, não existia, também em São Paulo, um *sistema de escolas públicas*.

4. *Desenvolvimento progressivo da humanidade: reformulação das disciplinas contra o ensino metafísico*⁴⁷

Alberto Sales abordou, em vários artigos de jornais, o problema da instrução no país. Para ele, além de não contar com um sistema de escolas públicas que suprissem à demanda da população, o ensino ministrado, também não atendia à necessidade de formação de *homens práticos e capazes de dirigir com acerto os destinos* da nação⁴⁸. Colocando a necessidade de uma instrução que fornecesse elementos com os quais os

indivíduos pudessem se guiar na vida prática, o autor se posicionava contra, o que considerava, a formação metafísica fornecida pelas escolas no país, como consequência da influência da Igreja Católica. Essa situação também era abordada nos relatórios sobre a instrução pública. Em 1886, reforçava-se a idéia de que a religião cabia à Igreja e a instrução ao Estado:

*(...) já manifestei a estranheza que suscita a reunião do ensino de pedagogia ao da **instrução religiosa, a qual, pela sua natureza dogmática** [grifo meu], e abstrata, deve constituir cadeira à parte, confiada a sacerdote.*

SALLES (1879) considerava o conteúdo disciplinar ministrado pelas escolas, no país, um dos meios que sustentavam o Império, pela falta de aquisição de conhecimentos alternativos ao que denominou ensino metafísico, com os quais os indivíduos pudessem pensar a nação. Para o autor, era necessário reformular-se o serviço de instrução pública nos moldes de uma filosofia positiva.

Ao referir-se aos elementos de uma filosofia positiva, Alberto Sales, referia-se ao evolucionismo de Herbert Spencer. Em sua obra intitulada *Educação Intelectual, Moral e Física*, Spencer desenvolveu a tese de que a educação intelectual do homem deveria habilitá-lo a alcançar o progresso desejado enquanto sinônimo de desenvolvimento industrial. Neste sentido, enumerou quatro atividades que deveriam ser desenvolvidas, através da educação, para que se pudesse atingir esse objetivo: autopreservação, disciplina, conservação da ordem social e política e desenvolvimento dos

sentimentos⁴⁹. A cada uma dessas atividades, associou um conjunto de disciplinas que deveriam ser ministradas pela escola⁵⁰:

Para a conservação da saúde, [estudar-se-iam] Fisiologia e Higiene; para conseguir-se êxito no trabalho [dever-se-ia] procurar uma instrução profissional e científica; para tornar-se capaz de criar convenientemente a família, [estudar-se-ia] os princípios gerais da Educação; para o desempenho das funções sociais [estudar-se-iam] numerosas Ciências; para o exercício das atividades literária e artística [tornar-se-ia] imprescindível a formação artística⁵¹.

Spencer reforça também a importância da educação física na formação do indivíduo, pois, para ele, a primeira condição para a prosperidade nacional é que a nação seja formada por indivíduos bem constituídos, de forma a que possam aproveitar toda sua capacidade intelectual e física⁵². Dentro deste contexto, em 1874, salientava-se, nos relatório sobre a Instrução Pública, elaborado em 1874, a importância de que se agregasse ao ensino ministrado nas escolas, as seguintes disciplinas: desenho, música, línguas antigas, literatura, história, geografia, geometria, trigonometria, álgebra, química, física, história natural e ginástica *a bem das atendíveis condições de vigor e ânimo da mocidade*⁵³.

Para Alberto Sales, a reformulação das disciplinas ministradas, consolidariam uma forma de pensar alternativa a que então era propagada pela formação recebida nas escolas da Província. Segundo BEOZZO (1980), a tensão, no final do Império, entre a Igreja Católica e o Estado, oporia uma explicação de mundo fundada na aceitação de Deus como única

verdade existente e, conseqüentemente, a submissão do poder laico ao poder eclesiástico, o que se chocava com o regime de padroado, onde cabia ao Imperador, em última instância decisões, sobre questões religiosas, mesma de caráter interno à instituição. A ordem republicana viria promover a separação Igreja/Estado, na medida em que a explicação teológica de mundo seria substituída pela necessidade de uma explicação racional e científica, mais de acordo com a doutrina liberal.

5. As escolas de primeiras letras e a reorganização da representação política.

A organização da instrução pública, na Província, entre 1870 e 1889, estabeleceu uma íntima relação com a forma como se estruturava o poder político no país. Contra a centralização administrativa representada pela monarquia, os intelectuais ligados ao Partido Republicano, colocavam a necessidade de democratização do regime político; democratização esta que deveria ocorrer segundo um ideário liberal positivista⁵⁴ que, durante todo o século XIX, havia sido difundido pelos centros de formação acadêmica superior do país. Neste ideário democrático burguês, a instrução formal tinha papel fundamental, na medida em que, através dela, seriam estabelecidos os parâmetros para a participação política ao

mesmo tempo em que deveria ser conformada uma forma de pensar que daria ao país uma identidade nacional. Neste sentido é que encontramos uma identificação entre as medidas apontadas, pelo relatório provincial de 19 de novembro de 1887, como necessárias à reorganização do ensino na Província e as propostas indicadas pelos intelectuais ligados ao Partido Republicano Paulista. A reforma do ensino, no respectivo relatório, comportava os seguintes itens:

Criação de um conselho superior de ensino.

Criação de um conselho de ensino em cada município.

Divisão do ensino público em três graus apropriados à idade e ao desenvolvimento intelectual dos alunos.

Reforma do programa de ensino com acrescentamento de disciplinas.

Criação de escolas noturnas.

Reforma dos concursos para provimento de cadeiras.

Reforma dos meios de fiscalização do ensino.

Criação do fundo escolar.

Criação do imposto de capitação como principal recurso do fundo escolar.

Medidas para efetuar-se a exata medida do ensino⁵⁵.

Essas medidas são propostas em um momento em que os cafeicultores do Oeste Paulista já haviam resolvido o problema da força de trabalho com a vinda subvencionada dos imigrantes europeus e podiam, portanto, dedicar-se à sedimentação dos valores necessários ao desenvolvimento econômico e à reorganização política. Esses valores, apesar de construídos a partir de um mesmo referencial teórico, que abordaremos mais detidamente nos próximos capítulos, deram origem a

diferentes proposições políticas e sociais, na medida em que as elites que compunham o Partido Republicano, inclusive em São Paulo, interpretavam de forma diferenciada a realidade nacional. Podemos a título de exemplificação, citar Joaquim Nabuco e Alberto Sales, que, apesar de possuírem a respeito do elemento negro a mesma opinião⁵⁶, representavam posições diferenciadas, em relação à integração e inserção no negro na sociedade. Para Joaquim Nabuco (1988:108) não era o elemento negro em si a causa do baixo nível intelectual e moral da população, mas a instituição da escravidão que levava à desagregação do núcleo familiar pois se:

(...) a escravidão doméstica e pessoal [tivesse sido evitada], o cruzamento entre brancos e negros não teria sido acompanhado do abastardamento da raça mais adiantada pela mais atrasada, mas da gradual elevação da última, [pois] a família teria aparecido desde o começo.

Já, para Alberto Sales (1884), da miscigenação em si resultara o baixo grau de civilização da população brasileira:

A resposta está no fato mesmo do cruzamento. Tanto neste país como nas repúblicas hispano-americanas, a mistura de raças tão dissemelhantes foi mais um prejuízo do que uma vantagem social.

A formação teórica dos intelectuais que compunham o Partido Republicano Paulista, teria profundas implicações na forma iriam operacionalizar a construção da nação, na medida em que essas duas posições traziam diferentes implicações quanto à formação de um caráter

nacional, no Brasil. A posição expressa por Joaquim Nabuco, representativa do Movimento Abolicionista, defendia a inserção do indivíduo brasileiro (brancos e negros libertos) na vida econômica e política do país, viabilizada através da educação formal. A corrente política identificada com a posição apresentada por Alberto Salles, majoritária no movimento republicano, creditava a redenção do país à incorporação do branco europeu à vida nacional. Esses debates a respeito da constituição do caráter do povo brasileiro, sua identidade e adequação para o trabalho e a possibilidade da construção de uma estabilidade social que levaria ao progresso dentro da ordem, ocorreriam ao mesmo tempo em que seria instituído o Estado-Nação⁵⁷.

Nesta perspectiva, pode-se inserir a problemática da obrigatoriedade da frequência escolar que seria constantemente reafirmada, pela elites intelectuais e políticas ligadas à cafeicultura, nos vinte anos que antecederam à instituição da República, na medida em que a construção do governo republicano não poderia prescindir da existência de homens de *espírito maduro e são* ⁵⁸, isto é, detentores de um *ethos* liberal que nortearia o comportamento dos indivíduos, que iriam formar, através do Estado, a Nação. A questão da obrigatoriedade da frequência escolar, revela ainda, discussões relativas ao caráter do Estado que se queria ver organizado pelo regime republicano.

Neste sentido, os debates sobre esta questão, encontrados nos Relatórios sobre a Instrução Pública, são oportunos e esclarecedores sobre

as contradições internas presentes no processo histórico, uma vez que apontam diferentes abordagens, expressas pelas correntes políticas que compunham o Partido Republicano.

6. A obrigatoriedade da frequência escolar às escolas de primeiras letras.

Reflexo do conflito entre direito público e privado, mesmo após a implementação da obrigatoriedade da frequência escolar, aprovada em 1874, suceder-se-iam, entre as elites políticas ligadas ao PRP, argumentos contrários ou favoráveis a tal medida, tendo como pressuposto, posturas que refletiam a disposição de seus expositores quanto à dimensão da intervenção do Estado na esfera social e econômica do país.

A participação do Estado, nas questões relativas à educação, havia sido tratada por Adam Smith, primeiro pensador a sistematizar os princípios do liberalismo clássico⁵⁹. SMITH (1983), apontava, já no século XVIII, a necessidade de que o Estado fornecesse condições para que todos os indivíduos adquirissem conhecimentos básicos de leitura, escrita e aritmética, mesmo aqueles destinados a ocupar posições mais humildes na sociedade, uma vez que, segundo o autor, o desenvolvimento da divisão do trabalho e da repetição de tarefas mecânicas, por um período de tempo

muito extenso, degeneravam o raciocínio daqueles que a elas se dedicavam, produzindo em seu espírito um descontentamento com sua vida irregular e um abatimento de seu espírito, que inviabilizaria o cumprimento das obrigações da vida privada, ao passo que, fornecendo-lhes conhecimentos mínimos, principalmente de geometria e mecânica, poderiam exercitar sua mente, pois para o autor, não haveria tarefa onde esses princípios não se aplicassem; esses conhecimentos por outro lado viabilizariam suas capacidades e virtudes, determinando, através de seus atributos e competência pessoais, o acesso à propriedade e ao poder formal.

Segundo BELLAMY (1994:12) o liberalismo clássico idealizou as relações de mercado, cujas bases estariam na existência de uma *sociedade meritocrática, composta por indivíduos que livremente entravam em acordo uns com os outros para proveito mútuo, sendo movidos por uma mão invisível rumo a um aperfeiçoamento individual*. Ao retornar ao indivíduo a responsabilidade pelo desenvolvimento de suas capacidades pessoais, atribuindo ao Estado somente a responsabilidade pela criação dos meios através dos quais esses indivíduos iriam desenvolvê-las, o liberalismo reforça a idéia de que o direito à liberdade seria o maior de todos os direitos individuais. No final do século XIX, o papel do Estado seria repensado, na medida em que o próprio desenvolvimento do capitalismo, levaria à necessidade de uma maior intervenção estatal, tanto na economia quanto na implementação de políticas sociais. A concentração do capital e

os decorrentes processos de cartelização e trustização⁶⁰ levaram à admissão de que era necessária alguma regulamentação estatal a fim de preservar o próprio mercado segundo a ética do liberalismo clássico e prover, através de serviços públicos, algumas necessidades sociais (a educação entre elas)⁶¹. A relação que se estabeleceria entre o poder público e a educação, via escola, representaria, segundo VALLE (1997:129), a *criação de um novo modelo de ação pública, que invade uma esfera antes determinantemente privada*, inserindo-se, neste conflito, o problema da obrigatoriedade da frequência escolar.

A ação do Estado, neste sentido, alcançaria diferentes dimensões, conforme a influência do liberalismo francês ou inglês na formação dos intelectuais que integrariam as diversas correntes que constituíram o Partido Republicano em São Paulo. Esses intelectuais assumiriam posturas mais liberais ou conservadoras segundo o caráter que desejavam imprimir à República, conforme a corrente política a que pertenciam (positivistas, liberais moderados, liberais radicais). Neste sentido, o papel que caberia ao Estado Republicano, em relação à obrigatoriedade do ensino público, pode ser delimitado, pela filiação teórica de seus integrantes⁶². Assim, pode-se projetar, em relação à São Paulo que, enquanto o grupo que professava um liberalismo mais radical se identificava com as propostas francesas (*pensavam a escola pública como um dever do Estado e um direito das famílias*), os representantes da cafeicultura, percebiam, *ao contrário, a ação pública como um direito do*

*Estado que tem como contrapartida um dever das famílias*⁶³. Esse conflito, em relação à escola pública apareceria, de forma explícita, em relatório apresentado por Cândido da Rocha⁶⁴, em 1870:

*Consideramos a educação interesse privativo da família, quando ela é também dever de ordem social; direito dos pais para com os filhos; seu dever em relação à sociedade, que não quer se compor de elementos que a arrastem à decadência, ou aniquilação. Dever correlato ao direito do Estado de constrangê-lo à observância, se ele o desdenha – a ninguém pertencendo o privilégio de contravir deveres públicos – e de dar tutores que o preencham em sua falta, e de quem o substitua*⁶⁵.

Reforçando os argumentos apresentados por Cândido da Rocha, José Fernandes da Costa Pereira Júnior, em 1872, faz as seguintes considerações:

*A opinião da maioria dos pensadores, e o voto dos legisladores nos países mais adiantados, reconhecem o direito que tem o Estado de exigir, como primeira condição de progresso e ordem social, que os pais dêem instrução aos filhos. Nos próprios países, em que o estabelecimento do ensino obrigatório encontrou maior oposição, por se entender que era um atentado contra os interesses da família, tão benéficos se mostraram os resultados, na medida que, em pouco tempo, foi ela aceita pela opinião e consagrada pelo voto agradecido dos **bons cidadãos** [grifo meu]*⁶⁶.

A obrigatoriedade da frequência escolar identificava uma questão de fundo teórico sobre o caráter liberal que se queria imprimir ao Estado republicano. Na argumentação dos intelectuais ligados à cafeicultura do Oeste Paulista, que se identificavam com o liberalismo inglês, a educação

formal se apresentava como necessidade direta de uma formação moral que daria ao indivíduo a maturidade necessária à sua constituição enquanto ser socialmente apto para a participação política, e tecnicamente instruído para o desempenho de uma atividade econômica.

Uma vez identificados os problemas estruturais enfrentados pelo ensino público na Província e como esses problemas eram apreendidos pelos intelectuais ligados ao PRP, na medida em que afetavam o projeto republicano que tinham em mente para o país, caberia nos perguntarmos: sobre o papel que a escola deveria desempenhar junto à sociedade uma vez que a formação do *ethos* liberal precedia à instituição democrática da sociedade.

NOTAS

¹ O Partido Republicano Paulista, foi organizado a partir da Convenção Republicana realizada na cidade de Itu, no interior de São Paulo, em 18 de abril de 1873. Entre os congressistas, estavam presentes, Francisco Glicério, Américo Brasiliense, Rangel Pestana, Antonio Francisco de Paula Souza, Cerqueira César, Cândido Barata, Américo de Campos, Bernardino de Campos, Barata Ribeiro (RJ). A ata da Convenção de Itu, pode ser encontrada em BARRIGUELLI, José Cláudio (org.). *O pensamento político da classe dominante paulista, 1873-1928*. São Carlos (SP), Universidade Federal de São Carlos, 1986.

² Nos referimos aqui, aos Presidentes de Província e ao Inspetor Geral de Instrução Pública. É interessante destacar que dos vinte e seis homens públicos que ocuparam a Província de São Paulo entre os anos de 1868 e 1891, vinte eram formados pela Faculdade de Direito de São Paulo. Este fato é relevante, na medida em que, como afirma CARVALHO, a socialização das elites brasileiras era efetuada através da formação acadêmica que, a partir de meados do século XIX, passa a ocorrer através da Faculdade de Direito do Recife e na Faculdade de Direito de São Paulo, em cujos conteúdos programáticos deixam de constar o direito romano, que é substituído pelo direito mercantil e marítimo e pela economia política; esses programas passariam a conter ainda elementos das filosofias etnocentristas européias. CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem – a elite política imperial*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1981.

³ A respeito ver OLIVEIRA, Lúcia Lippi, *ob. cit.*, 1990.

⁴ Estas questões serão objeto do capítulo IV.

⁵ Estou me referindo às seguintes insurreições: Revolução Pernambucana de 1817, Confederação do Equador (Pernambuco, 1824), Revolução Praieira (Pernambuco, 1848-1849), Revolução Farroupilha (Rio Grande do Sul, 1835-1845). A respeito ver BARRETO, Vicente. *Curso de introdução ao pensamento político brasileiro*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1982, entre outros.

⁶ A esse respeito consultar BARRETO, Vicente, *ob. cit.*.

⁷ BARRETO, Vicente, *ob. cit.*, p. 65.

⁸ Segundo John Stuart Mill, (...) onde exista desejos por vantagens não possuídas, o espírito que não as possui potencialmente por meio de energia própria torna-se capaz de encarar com ódio e malícia quantos a possuem. Quem se agita com perspectivas esperançosas para melhorar as próprias circunstâncias é também quem sente boa vontade para com os que se empenham na mesma busca ou foram nela bem sucedidos. E onde a maioria está assim empenhada, os que não conseguiram atingir a meta e deram o tono aos próprios sentimentos pelo hábito geral do país, atribuindo o insucesso à falta de esforço ou de oportunidade ou à má sorte pessoal. (...) Na proporção em que se encara o sucesso na vida ou nele se acredita como sendo fruto da fatalidade ou de acidente, e não do esforço, nessa mesma proporção desenvolve-se a inveja como peculiaridade do caráter nacional. MILL, J. Stuart. *O governo representativo*. São Paulo, IBRASA, 1983, p. 44.

⁹ MILL, J. Stuart, *ob. cit.*, 1983, p. 110.

¹⁰ O critério censitário baseado na propriedade para atribuição do direito de voto era imperfeito, segundo Stuart Mill, pois o acidental importava muito mais do que o mérito como garantia de que, mesmo recebendo uma instrução eficaz, garantir-se-ia uma elevação proporcional na posição social do indivíduo, mesmo porque a instrução do indivíduo rico era sempre melhor que a instrução proporcionada à parte mais pobre da sociedade.

¹¹ MILL, Stuart, *ob. cit.*, 1978, p. 113.

¹² Stuart Mill estabelece uma hierarquização das profissões, por exemplo (...) [b]anqueiros, homens de negócios ou fabricante [são] provavelmente mais inteligente[s] do que o vendeiro, por [terem] interesses mais amplos e mais complicados a gerir (...). MILL, Stuart, *ob. cit.*, 1978, p. 117.

¹³ MILL, Stuart, *ob. cit.*, 1983, p. 113.

¹⁴ Segundo John Stuart Mill (...) [q]uando duas pessoas que têm interesses associados em qualquer assunto diferem de opinião, exige acaso a justiça que se considerem as duas opiniões do mesmo valor? Se, com virtude igual, um é superior ou outro em inteligência e conhecimento, ou se, com igual inteligência, um excede ao outro em virtude, a opinião, o julgamento do indivíduo em moral ou inteligência mais elevada vale mais do que a do inferior; e se as instituições do país afirmarem virtualmente serem do mesmo valor, afirmam o que não é verdade. (...) Apresso-me a declarar que considero totalmente inadmissível, exceto com expediente temporário, que se confira a superioridade de importância à influência à importância da propriedade. (...) O único motivo que justifique contar-se com a opinião de uma pessoa como equivalente a mais do que uma é a superioridade mental individual; e o de que se precisa é de algum meio para se averiguá-la. MILL, John Stuart, *ob. cit.*, 1978, p. 116.

¹⁵ Mill considerava a democracia a melhor forma de governo, segundo ele próprio afirma: *Fomos levados a reconhecer no governo representativo o tipo ideal da forma de maior perfeição de governo, para o qual, em consequência, melhor se adapta qualquer porção, dos homens em proporção ao grau de melhoramento já atingido.* Mill, John Stuart, *ob. cit.*, p. 50.

¹⁶ Segundo MILL, Stuart. *ob. cit.*, (...) o único governo capaz de satisfazer inteiramente todas as exigências do estado social é aquele em que todo o povo participe; que é útil, qualquer participação, mesmo nas funções públicas mais modestas; que a participação deverá ser por toda parte tão grande quanto o grau geral de melhoramento da comunidade o permita; e que é de desejar-se, como situação extrema, nada menos do que a admissão de todos a uma parte do poder soberano do Estado. Todavia, desde que é impossível a todos, em uma comunidade que exceda a uma única cidade pequena, participarem pessoalmente tão –só de algumas porções muito pequenas dos negócios públicos, segue-se que o tipo ideal de governo perfeito tem que ser o representativo

¹⁷ Para MILL, quem quer que, em governo de qualquer modo popular, não tem voto nem qualquer perspectiva de consegui-lo, ou ficará permanentemente descontente, ou se sentirá como quem não é afetado pelos negócios gerais da sociedade; esses negócios deverão ser geridos por outros para ele; como quem nada tem a ver com as leis exceto obedecê-las, nem com os interesses e preocupações públicos exceto como espectador. MILL, John Stuart, *ob. cit.*, p. 112.

¹⁸ Na época de MILL, a maioria dos eleitores em muitos países e enfaticamente na Inglaterra, seria de trabalhadores manuais; e o duplo perigo - o do padrão demasiadamente

baixo da inteligência política e o de legislação de classe - ainda existiria em grau muito perigoso. MILL, John Stuart, ob. cit., p. 115.

¹⁹ Nos referimos aqui ao escalonamento para aquisição do direito ao voto, elaborado por Staurt Mill, segundo a complexidade das atividades profissionais desenvolvidas.

²⁰ MILL, J, Stuart. *ob. cit.*, p. 115.

²¹ *As exclusões não são por natureza permanentes. Impõem condições que todos são capazes ou devem ser capazes de satisfazer se assim quiserem. Deixam o sufrágio acessível a todos quantos estão na condição normal de ser humano; e se alguém tiver que renunciar a elas ou não lhes der importância devida, de sorte a fazer por causa delas o que está comprometido a fazer ou encontra-se em condições gerais de depressão e degradação em que não sinta esta insignificante adição, necessária à segurança de terceiros, e das quais emergindo, este sinal de inferioridade desapareceria o restante.* MILL, John Stuart, *ob. cit.*, p. 115.

²² Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral apresentado à Assembléia Provincial, em 1870, por Antonio Cândido da Rocha, então Presidente da Província de São Paulo.

²³ É necessário fazer notar que, nos Relatórios sobre a Instrução Pública, é chamada a atenção para o fato de que os mapas enviados pela fiscalização, por diversos motivos que analisaremos posteriormente, não apontavam a quantidade de alunos que realmente freqüentavam as cadeiras de primeiras letras, ficando o número muitas vezes aquém do real.

²⁴ Os números relativos aos anos de 1874, 1875, 1879, 1880, 1889 não constam da tabela porque algum dos itens citados deixa de aparecer no respectivo relatório. No entanto sua ausência não muda, na essência os dados que aqui são apresentados.

²⁵ A instituição da obrigatoriedade de freqüência ao ensino de primeiras letras, é analisada no item 7, deste mesmo capítulo.

²⁶ Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral apresentado à Assembléia Provincial, em 1870, por Antonio Cândido da Rocha, então Presidente da Província de São Paulo.

²⁷ Sobre o censo de 1872, alertamos para o fato de que tendo o registro civil tornado-se obrigatório apenas a partir de 1889, não há precisão absoluta dos dados. Acreditamos, no entanto que, para efeito do tipo de análise que estamos realizando, os dados encontrados sejam suficientes.

²⁸ Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral apresentado à Assembléia Provincial, em 1881, por Laurindo Abelardo de Brito, então Presidente da Província de São Paulo.

²⁹ Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral apresentado à Assembléia Provincial, em 1881, por Laurindo Abelardo de Brito, então Presidente da Província de São Paulo.

³⁰ Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral apresentado à Assembléia Provincial, em 1882, por Francisco de Carvalho Soares Brandão, então Presidente da Província de São Paulo. Francisco C. S. Brandão, formou-se em Direito pela

Faculdade do Recife; em 1869 tornou-se jornalista da folha A Província. Foi presidente das Províncias de Alagoas e Rio Grande do Sul. Ocupou, de 24 de maio de 1883 a 6 de junho de 1884, o cargo de ministro dos estrangeiros, no ministério Lafayette. EGAS, Eugênio. *Galeria dos presidentes da Província de São Paulo*. Vol. I. (não há referência bibliográfica). (Este livro foi encontrado no Arquivo do Estado de São Paulo).

³¹ Para compreensão do processo eleitoral, durante o Império ver BARRETO, Vicente, *ob. cit.*, p. 59 a 93; LEAL, V. N. *O Município e o regime Representativo no Brasil*. Rio de Janeiro, s/c, 1948 ou, ainda, do mesmo autor *Coronelismo, enxada e voto*. 2ª. edição. São Paulo, Alfa-Omega, 1976.

³² BASTOS, Aureliano de Tavares. *Os males do presente e as esperanças do futuro*. S.l., Cia. Editora Nacional, 1939, p. 152.

³³ Referimo-nos às facções do Partido Republicano do Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro.

³⁴ BARRETO, Vicente, *ob. cit.*, p. 92.

³⁵ Sobre poder local e patrimonialismo na sociedade brasileira ver FAORO, Raimundo. *Os donos do poder*. Rio de Janeiro, Editora Globo, 1984; LEAL, V. N., *ob. cit.*

³⁶ Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral apresentado à Assembléia Provincial, em 1872, por José Fernandes da Costa Pereira Júnior, então Presidente da Província de São Paulo.

³⁷ O valor atribuído à instrução formal pelas elites de São Paulo será desenvolvido posteriormente. Por ora, nos interessa que, um dos argumentos utilizados, por essas elites, contra a atribuição do poder de fiscalização do ensino na Província, às Câmaras Municipais se fundava no valor atribuído à cultura formal.

³⁸ Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral apresentado à Assembléia Provincial, em 1869, por Joaquim Saldanha Marinho, então Presidente da Província de São Paulo.

³⁹ Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral apresentado à Assembléia Provincial, em 1875, por João Theodoro Xavier, então Presidente da Província de São Paulo.

⁴⁰ Antonio de Queiroz Telles, formou-se em Direito em 1854, pela Faculdade de Direito de São Paulo. Eugênio Egas, *ob. cit.*, tece o seguinte comentário sobre o Antonio de Q. Telles: *Subiu à Presidência de São Paulo, para satisfazer principalmente o desejo de seus amigos políticos, e dos representantes da lavoura que viam nele poderoso elemento de progresso na agricultura, indústria e comércio provinciais*". Estimulou a imigração, construindo a Hospedaria dos Imigrantes, no bairro do Brás em 1886.

⁴¹ Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral apresentado à Assembléia Provincial, em 1887, por Antonio de Queiroz Telles, então Presidente da Província de São Paulo.

⁴² A esse respeito verificar o Relatório sobre a Instrução Pública na Província de São Paulo, constante do Relatório Geral, enviado à Assembléia Provincial por Pedro Vicente de Azevedo, então Presidente da Província.

⁴³ Eram tarefas atribuídas ao Conselho Superior de Instrução Pública a estimular o alistamento de alunos nas escolas da Província, verificar as condições de instalação das mesmas, determinar material didático etc.

⁴⁴ Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral apresentado à Assembléia Provincial, em 1876, por Sebastião José Pereira, então Presidente da Província de São Paulo. Sebastião José Pereira, formou-se em Direito pela Faculdade de Direito de São Paulo, em 1854.

⁴⁵ Observa-se o funcionamento, de escolas normais, por períodos intermitentes, embora o poder público, freqüentemente detectasse a necessidade de sua existência.

⁴⁶ Relatório sobre a Instrução Pública, para o ano de 1887, *ob. cit.*

⁴⁷ Os termos em *itálico* são utilizados por Alberto Sales em artigos publicados no jornal *A Província de São Paulo* e *Gazeta de Campinas*.

⁴⁸ SALES, Alberto. Questões sociais – um punhado de reflexões. *A Província de São Paulo*, 25 de maio de 1879.

⁴⁹ ROSA, Maria da Glória. *A história da educação através dos textos*. São Paulo, Editora Cultrix, s.d.

⁵⁰ Sobre o contexto em que essas idéias foram desenvolvidas no Brasil, tratar-se-á no próximo capítulo.

⁵¹ ROSA, Maria da Glória, *ob. cit.*, p. 269.

⁵² ROSA, Maria da Glória, *loc. cit.*

⁵³ Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral apresentado à Assembléia Provincial, em 1874, por João Theodoro Xavier, então Presidente da Província de São Paulo.

⁵⁴ A respeito das transformações sofridas pelo liberalismo durante o século XIX, ver WARDE, Miriam Jorge. *Educação e liberalismo*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1984. Tese de doutoramento.

⁵⁵ Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral apresentado à Assembléia Provincial, em 1887, por Antonio de Queiroz Telles, então Presidente da Província de São Paulo.

⁵⁶ Para NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo*. Petrópolis (RJ), Vozes, 1988, 5ª edição. *Muitas das influências da escravidão podiam ser atribuídas à raça negra, ao seu desenvolvimento mental atrasado, aos seus instintos bárbaros ainda, às suas superstições grosseiras. (...) a corrupção da língua, das maneiras sociais, da educação e outros tantos efeitos resultantes do cruzamento com uma raça num período mais atrasado de desenvolvimento, podiam ser considerados isoladamente do cativo.*(NABUCO, 1988:108); da mesma forma que para Alberto Sales, convinha notar, *todavia, que (...) apesar de só muito tarde ter sido introduzidos (...) africanos no sul, essa corrente procurou de preferência a região das minas. São Paulo ficou ainda por mais tempo livre do flagelo* (grifo meu) (SALES, 1983:104),

⁵⁷ Sobre este assunto ver ARAGÃO, Edíógenes. *ob. cit.*, 1996.

⁵⁸ Esta definição é utilizada por JEFFERSON, Thomas. *Escritos políticos*. Coleção Os Pensadores. São Paulo, Editora Abril, 1985. No capítulo IV, tratar-se-á, mais detidamente, os componentes teóricos presentes no contratualismo americano, que influenciaram o pensamento das elites ligadas à cafeicultura do Oeste Paulista.

⁵⁹ A respeito das teorias de Adam Smith, ver SMITH, Adam. A riqueza das nações, investigação sobre sua natureza e suas causas. Vol. I. *Coleção Os economistas*. São Paulo, Nova Cultural, 1996.

⁶⁰ A respeito da influência deste processo, no Brasil, ver SCEVCENKO, Nicolau. O Cosmopolitismo pacifista da Bele Époque: uma utopia liberal. *Revista de História*. N1º 114. JAN/JUN. São Paulo, USP, 1983.

⁶¹ A respeito ver BELLAMY, Richard. *Liberalismo e sociedade moderna*. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.

⁶² VALLE, Lilian do, *ob. cit.*

⁶³ VALLE, Lilian do, *ob. cit.*, p. 128.

⁶⁴ Antonio Cândido da Rocha. Formado pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1845, exerceu cargos de juiz municipal e de direito.

⁶⁵ Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral apresentado à Assembléia Provincial, em 1870, por Antonio Cândido da Rocha, então Presidente da Província de São Paulo.

⁶⁶ Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral com que, em junho de 1872, José Fernandes da Costa Pereira Júnior, então Presidente da Província de São Paulo, passou a administração da referida Província a seu sucessor, Conselheiro Francisco Xavier de Pinto Lima.

II – Fatos sociais e políticos, das duas últimas décadas do Império, que repercutiram na organização da instrução pública em São Paulo

(Aspectos da Hospedaria dos Imigrantes, construída em São Paulo, em 1886)



1. A Hospedaria dos Imigrantes

- índice de uma organização econômica e política em transformação -

A foto da Hospedaria dos Imigrantes, aberta em São Paulo, em 1886, pela Sociedade Promotora da Imigração, exhibe o momento pelo qual passava a Província e o país no final do século passado: o início da implantação do projeto liberal defendido pelos cafeicultores paulistas.

As elites paulistas, ligadas à cafeicultura, desejavam alterações na ordem política que dava sustentação ao Império. Alberto Salles, em artigos publicados no jornal *A Província de São Paulo* qualificava a monarquia como governo de privilégios e tradições, razão pela qual deveria ser substituída pela liberdade e progresso que, segundo o autor, somente poderiam ser trazidos pela República. Essas elites, associavam à monarquia os interesses da agroindústria canavieira nordestina e medidas tomadas pelo poder central, como a criação dos engenhos centrais, reforçavam esta convicção, uma vez que apesar da decadência da exportação de açúcar produzido pelo Brasil, ocorrida já nas primeiras décadas do século XIX, o Governo Imperial continuou a financiar a sua produção. Em 1881, promoveu o que EISENBERG (1977) denominou de *modernização subsidiada*, com a criação dos engenhos centrais através do Decreto 8.357 de 24 de dezembro de 1881, destinando ao nordeste, a título de subsídio, ainda neste ano, a quantia de 21.600 contos da alíquota destinada aos Fundos dos Decretos Imperiais¹. Os cafeicultores paulistas

desejavam a instituição de um regime político que atendesse aos interesses da zona cafeeira do sudeste: descentralização do aparelho estatal e autonomia administrativa das províncias.

No final do século passado, o café tornara-se o gênero de maior exportação do país², sendo produzido em larga escala na região cafeeira do oeste paulista, acarretando um certo desenvolvimento da indústria, do comércio, dos serviços, dos transportes e das comunicações, ligado à infraestrutura para a produção cafeeira³. Segundo SAES (1992), o desenvolvimento destas atividades levou ao aparecimento de uma camada média urbana: trabalhadores predominantemente não manuais, prestadores de serviços ou alocados no aparelho estatal (advogados, médicos, jornalistas, empregados de escritório, militares). Aos indivíduos que formavam estas camadas médias, interessava a eliminação do trabalho escravo, uma vez que a existência da escravidão levava à desqualificação do trabalho de forma geral, não se lhe atribuindo valor hierárquico, conforme uma relação de competência que afirmasse a superioridade do trabalho não-manual sobre o manual⁴.

As aspirações anti-escravistas das camadas médias juntar-se-iam às aspirações políticas das oligarquias do sudeste. Nasceria da união destes interesses o Partido Republicano, como alternativa, no cenário político do país do final do século XIX, aos Partidos Liberal e Conservador⁵. Alberto Salles foi pródigo, em vários artigos publicados no jornal *A Província de São Paulo*, em tecer críticas ao Partido Liberal e à sua atuação política,

indiferenciando-o do Partido Conservador. Afirmava que a salutar existência de um regime político democrático, como o reclamava o estágio de desenvolvimento que havia atingido a humanidade, se baseava na contraposição das forças que davam *equilíbrio ao organismo político*: umas defendendo a manutenção da ordem vigente pela manutenção das instituições que a compunham, outras reclamando seu aperfeiçoamento. Estas posições, afirmava o autor, deveriam simbolizar o elemento conservador e o liberal. Para Salles (1879), quando os interesses se tornavam tão próximos que a ação dessas duas forças políticas se confundiam, era necessário reconstituir-se os partidos, *aceitando-se outras normas e obedecendo-se a outros princípios*⁶. Para ele o país se encontrava nesta situação. O Partido Republicano seria o resultado dessas aspirações, associando, para a instalação de um novo tipo de governo, as camadas médias urbanas e os cafeicultores do sudeste; este partido nasceria, então, do desejo de superação dos dois pilares da ordem monárquica: a escravidão e o poder centralizado.

A forma como se desenvolveram as ações dos diferentes grupos que compunham o Partido Republicano, no âmbito nacional, seriam marcadas, no entanto, por aspectos regionais particulares, e pelo duplo interesse, responsável pela sua constituição (leia-se, as bases sobre as quais as camadas médias e as oligarquias estabeleceram a referida aliança política). Para SAES (1992), o emancipacionismo das oligarquias paulistas era distinto do abolicionismo das classes médias, sendo que esta distinção

implicava um problema mais amplo: o que estava em jogo eram as bases sobre as quais se construiria a nação e de que forma se faria o desenvolvimento econômico. Neste sentido, se coloca a necessidade e a importância de se observar a filiação teórica dos diversos grupos que compuseram o movimento pela República.

Observou-se, no interior do movimento republicano, pelo menos duas tendências. Os integrantes do PRP - Partido Republicano Paulista, defenderam a República enquanto *forma de governo contrária ao modo dinástico de investidura do chefe de Estado*⁷. Para SAES (1992) a principal característica deste tipo de organização do Estado seria a descentralização político administrativa que não seria conflitante com a permanência do trabalho escravo. O Programa dos Candidatos Republicanos Paulistas - 1881, no capítulo intitulado *A Libertação dos Escravos*, deixa clara a posição do partido de que a eliminação do trabalho servil deveria ser realizada em etapas de modo a não abalar as estruturas sociais, leia-se, de modo a não causar danos à economia. Segundo o documento:

[a] *verdadeira democracia não crê na infalibilidade de nem um homem, de nem um partido para impor leis a uma sociedade (...). Em um regime sinceramente democrático não há imposições possíveis, nem ciladas à opinião pública (...). [E, portanto, em] respeito ao princípio da união federativa, cada província realizará a reforma de acordo com seus interesses peculiares mais ou menos lentamente, conforme a maior ou menor dificuldade na substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre*⁸.

Contrapondo-se a este republicanismo escravista, colocava-se uma tendência “universalista”, associada às camadas médias; esta facção do Partido Republicano defendia a igualdade política de todos os homens e a formulação de critérios meritocráticos como padrão de sociabilidade⁹. Os princípios políticos e econômicos do PRP, acabaram por conjugar, através de uma reformulação teórica elaborada por seus intelectuais, estas duas posições, na medida em que nos vinte anos que antecederam a implantação da República, a aliança realizada entre essas duas facções era uma aliança necessária à formação de uma força política capaz de se contrapor à ordem monárquica. A transição do trabalho servil para o trabalho livre seria realizada, ainda que de forma gradual, e a competência técnica reelaborada em termos de uma filosofia positivista e evolucionista, que sustentou a implementação dos dois pontos sobre os quais se formara a aliança que sustentava o Partido Republicano em São Paulo: primeiro, fundou o discurso da ética do trabalho na hierarquização das ocupações, conforme a competência pessoal, atendendo aos interesses das camadas médias e, segundo, justificou a necessidade das transformações da sociedade ocorrerem dentro da ordem. O Programa dos Candidatos do Partido Republicano Paulista de 1881, reafirma este princípio:

*Com toda a sinceridade declaramos que a bandeira sob que militamos desfralda-se no terreno legal, moderado e pacífico. Não queremos o emprego de violência na carreira que trilhamos, certos de que as instituições de um povo consolidam-se unicamente por sua conformidade com o sentimento nacional, e nunca pela exageração e excesso dos reformadores*¹⁰.

2. A Hospedaria dos Imigrantes

- símbolo de um ideário em formação -

A imagem à porta da Hospedaria dos Imigrantes é significativa ainda, pelo que não revela de imediato. Esta imagem não somente coloca a passagem do trabalho servil ao trabalho livre, realizado pelo imigrante europeu mas expõe, nesta passagem, o gérmen do projeto liberal do Partido Republicano Paulista: a instituição de uma nova ordem, onde seriam dados “novas normas” e “princípios” que deveriam reger as relações sociais no país:

- a) trabalho livre,
- b) reorganização do modo de investidura dos cargos de representação política,
- c) federalismo.

A instituição destas “normas” e “princípios” teriam por objetivo a formação da nação dentro da ordem, para o progresso material e das consciências.

A tese da imigração européia subvencionada, havia sido apresentada pelos cafeicultores do oeste paulista, no Congresso Agrícola realizado em 1878, no Rio de Janeiro. O imigrante europeu já estaria preparado para o trabalho e poderia ser alocado em número suficiente para atender à demanda apresentada pela lavoura. Segundo Aragão¹¹ a justificativa

apresentada pelas elites brasileiras, que defendiam o imigrantismo europeu, reafirmava, no referido congresso, o despreparo dos trabalhadores nacionais para se integrar ao sistema capitalista de produção. Ao mesmo tempo destacavam a qualificação do imigrante como solução para a reprodução do sistema sócio-econômico capitalista, em expansão no Brasil. No entanto, como afirma a autora, a opção pelo trabalhador europeu não encerrava uma necessidade estritamente econômica, mas expressava uma forma de pensar que se desenvolvera entre as elites nacionais durante a Segunda metade do século XIX, marcada pelo etnocentrismo europeu. Neste período, Arthur de Gobineau, Louis Rodolphe Agassiz e Louis Couty, estiveram no Brasil. Estes cientistas, divulgaram as teorias evolucionistas, que, professavam a superioridade de uma raça em relação à outra e associavam à idéia de evolução a de progresso, e esta à de cultura explicando, portanto, o atraso em que se encontrava o país como decorrência da mestiçagem que havia gerado a população brasileira¹².

A divulgação das idéias etnocentristas consolidaram a dependência cultural do Brasil, no sentido da assimilação de valores e ideais, em relação à Europa. Nos círculos intelectuais, também no Brasil, foi sedimentada uma forma de pensar que desqualificava éticas e culturas diferentes daquela que havia sido formulada nos países onde primeiramente havia se desenvolvido o *ethos* do liberalismo; *ethos* este que se queria constituir além das fronteiras da Europa. *Ethos* que necessitava,

portanto, de vozes que, mais que sua lógica de funcionamento, apreendessem sua lógica explicativa e a propagassem de forma a converter, nos lugares onde chegasse, a ordem instaurada, construindo, nesses espaços, um desejo de espelho, onde o único olhar possível seria o do outro, do mundo civilizado europeu: uma economia de mercado com uma organização política democrática; uma sociedade desenvolvida porque baseada na razão científica e na racionalidade das ciências físicas e naturais. Uma sociedade que conseguira através do evolucionismo de Herbert Spencer¹³ e Charles Darwin¹⁴ e do positivismo de Auguste Comte¹⁵, se auto explicar e explicar ao mundo as razões de seu desenvolvimento e, portanto, as diferenças que faziam sua superioridade.

Construiu-se, no Brasil, um desejo de espelho, não se considerando toda a diferença que havia entre o processo histórico que levou à formação da sociedade européia e o processo histórico que levou à formação da sociedade brasileira, pois deveríamos nos submeter à lógica e à racionalização da expansão do capital, na sua fase imperialista. Apontando-se a diferença cultural como responsável pelo atraso no desenvolvimento econômico, desqualificava-se o outro, ao qual então se deveria dar uma formação técnico-científica com a qual se produziria o progresso material e o desenvolvimento da sociedade, à semelhança das nações européias. Os países europeus que primeiro haviam feito suas revoluções liberais burguesas, necessitavam de mercados para seus produtos, bem como de espaço para onde pudesse vir parte de seu

contingente populacional, devido à crise de superpopulação vivida pela zona urbana, em decorrência do êxodo rural, provocado pela mecanização do campo¹⁶; esse problema seria resolvido na medida em que as explicações para seu desenvolvimento foram sendo produzidas pelas teorias europocentristas, pois nelas exportava-se a idéia da superioridade intelectual da raça branca européia, que havia através da ciência, gerado o desenvolvimento técnico-científico e portanto produzido um padrão de desenvolvimento que deveria ser imitado. Essas idéias fundavam e mantinham a relação de submissão que se estabeleceu com o Brasil. No entanto, é necessário notar que o progresso técnico-científico não foi condição para o desenvolvimento da maquinaria durante a Revolução Industrial, mas resultado do conhecimento empírico dos artesãos e da necessidade de produção inerente ao modo de produção capitalista, conforme aponta HOBBSAWN¹⁷; as condições materiais, neste caso, estavam dadas pelo processo histórico vivido pela Europa, desde a formação dos primeiros burgos. Foi assim que, quando se tomou como padrão de desenvolvimento, a situação vivida pelos países europeus durante século XIX, deixou-se de indagar sobre o processo histórico pelo qual havia passado a ex-colônia portuguesa.

Por outro lado, o ideário liberal presente na cena política que antecedeu à República expressou um desejo de conversão da sociedade brasileira ao *ethos* do liberalismo, em um momento em que as condições de desenvolvimento do modo de produção capitalista haviam superado os

ideais do liberalismo clássico. Segundo WARDE (1984), as teorias do liberalismo clássico foram reformuladas durante o século XIX, como resposta à atuação do movimento operário que se manifestou, às vezes de forma violenta, pela distribuição mais eqüitativa das riquezas produzidas socialmente. A reformulação do liberalismo clássico resultou nas filosofias positivista e evolucionista que se propugnavam pela ordem em uma sociedade que se apresentava abalada pela ação do movimento operário.

A visão etnocentrista européia desenvolveu-se no Brasil tanto através dos viajantes europeus que, durante o século XIX passaram pelo país, quanto como fator de formação acadêmica das elites nacionais, que através de seus intelectuais, conforme já nos lembrou CARVALHO (1981) articularam os interesses econômicos do sudeste à ideologia etnocentrista, dando corpo a um ecletismo teórico¹⁸, que justificaria e conduziria suas ações, no processo de republicanização e formação da nação. É a partir da formação cultural, geralmente acadêmica, dos agentes políticos e das elites intelectuais que participaram direta ou indiretamente dos acontecimentos que levaram à República e à disputa pelo poder político, nas últimas décadas do período imperial, que podemos perceber o suporte teórico de sua ação, bem como a posição em relação à construção da nação, através dos diferentes projetos republicanos¹⁹. A instrução pública, neste contexto, seria objeto de diferentes projetos, sendo o papel a ela atribuído, consequência de seu ideário político e da corrente filosófica a que se filiavam.

3. Povo, Estado, Nação:

- a formação do ideário liberal como condição para a constituição da cidadania.

A imagem que se vê na foto da Hospedaria exprime, também, a legitimação de uma nova ordem econômica, fundada no *ethos* do liberalismo econômico reformulado, ao longo do século XIX, pelas teses positivistas e evolucionistas.

A partir de meados do século XIX, a formação nas universidades brasileiras (Faculdade de Direito do Recife, Faculdade de Medicina da Bahia e, principalmente, Faculdade de Direito de São Paulo) passou a incorporar elementos teóricos do spencerismo, do evolucionismo e do positivismo social de Comte, teorias que fundaram um modo de pensar científico racionalista em todos os campos do saber. Para SEVCENKO (1983:93), a própria idéia de pátria seria desenvolvida segundo

(...) o organicismo spenceriano e a solidariedade comtenana, ambas ressaltando o efeito vital da interdependência entre os vários componentes do organismo social e das várias sociedades entre si. Aliás, a dupla Comte-Spencer constituía o próprio âmago da formação da formação das Academias de Direito do país, particularmente a de São Paulo, de onde saiu o núcleo dirigente da elite republicana.

À essa formação científica somou-se uma formação política, na qual encontramos referência a Stuart Mill²⁰ e ao contratualismo americano. Essa característica iria marcar a ação das elites a partir de 1860, num

embate político que, contrariamente ao que se observara no período anterior, marcado pelos movimentos separatistas, se transferiu para o campo formal, através das instâncias de representação política. É desse período a formação do Partido Liberal Radical dos quais saíram os quadros que compuseram os partidos existentes à época da proclamação da República²¹.

Essa formação acadêmica contribuiu para conformar o olhar lançado por esse grupo sobre os problemas que, para ele, apresentavam, concretamente, entraves a que o país atingisse o patamar de desenvolvimento que possuíam as nações européias. Progresso e desenvolvimento implicavam a consolidação das instituições democráticas, a formação de uma identidade nacional²² e a instrumentalização da força de trabalho para o acompanhamento do desenvolvimento da tecnologia nos diversos ramos da economia e das comunicações. A produção escrita (produção acadêmica ou artigos de jornais) de alguns intelectuais como Alberto Salles, Joaquim Nabuco, Tavares Bastos, Alberto Torres, expressaram as correntes de pensamento que ocuparam o debate travado, a partir da segunda metade do século XIX, acerca da organização política e econômica adequada para colocar o país no patamar do mundo civilizado. Nesta documentação pode-se perceber a influência que tiveram, sobre eles, as filosofias européias, que deram suporte a que, como porta vozes do grupo que iria instaurar a República, mantivessem uma organização social que justificava as diferenças sociais, através de um olhar que

qualificava como inferior, e portanto, como incapaz, toda população formada a partir da miscigenação entre raças consideradas inferiores como o negro e o índio. O ecletismo teórico que marcou a formação das elites nacionais, esteve, portanto, ancorado no preconceito com que percebiam a formação da população brasileira.

Neste contexto, o indivíduo somente seria considerado apto a ser um cidadão, na medida em que fosse portador de um padrão de comportamento segundo os valores que se formavam como decorrência da difusão do conhecimento científico, que explicava as diferenças sociais como uma questão cultural. A ciência associava-se à sociologia para estabelecer os limites nos quais se faria do indivíduo o cidadão. Estabelecia-se, assim, a quem caberia o direito de representar-se politicamente, isto é, pertencer ao Estado e dessa forma constituir a Nação.

A instituição do Estado-nação implicou, segundo Hobsbawn (1990), um redimensionamento político da idéia de nação. A nação deixou de possuir uma referência exclusivamente étnica e territorial, passando a ser definida pela existência de um governo supremo associado a um território delimitado. Também para SALLES (1990) Nação e Estado se confundiam. Segundo este autor havia uma íntima relação entre Estado e nação *tão estreita que pelas modificações operadas em um destes dois organismos seria fácil prever-se a alteração correspondente que no outro necessariamente se operaria.*

Esta nação comportaria a associação de diversos e heterogêneos grupos étnicos, religiosos e lingüísticos, sendo viabilizada pela participação política e pelo desenvolvimento de um sentimento de *pertencimento*²³ através da identificação de valores, costumes e uma história comuns. Neste movimento o povo deixaria de equivarer à nação, passando a existir no Estado. Esta relação

*(...) Equalizava “o povo” e o Estado (...) Assim considerada, a nação era o corpo de cidadãos cuja soberania coletiva os constituía como um Estado concebido como sua expressão política. Pois fosse o que fosse uma nação, ela sempre incluiria o elemento da cidadania e da escolha ou participação da massa*²⁴.

Ao Estado nacional, seria atribuída, ainda, uma dimensão econômica, na medida em que cumpriria um papel de regulação da economia, através da unicidade das leis, da garantia da propriedade privada e dos contratos e da estabilidade de uma economia nacional protecionista. Ao mesmo tempo esse Estado estimularia o desenvolvimento industrial capitalista²⁵. Para a burguesia tratava-se de legitimar a existência de uma organização estatal que, diante da estruturação de contextos sociais inteiramente novos, assegurasse a coesão social²⁶, viabilizando:

- a) o desenvolvimento da industrialização;
- b) a subordinação do trabalho ao capital;
- c) a estruturação das relações sociais através da cooperação, da lealdade e da obediência dos cidadãos ao aparato legal que regulamentava a convivência em sociedade.

A legitimidade desejada pela burguesia seria criada a partir da construção de um sentimento de *pertencimento*²⁷ que tinha por referência este Estado nacional, que, segundo HOBSEBORN (1990) seria construído:

- a) através de uma identidade lingüística e da formulação de mitos e símbolos que estabeleciam um elo de transcendência entre a população em geral;
- b) através da aceitação, pelo conjunto da população, de um corpo de costumes, valores e leis²⁸, comuns a todos e
- c) através da ampliação da participação política.

A construção desse sentimento de *pertencimento*, equivalente a uma função homogeneizadora das relações sociais, seria melhor desenvolvida a partir do período de que tratamos, pela instituição escolar, enquanto difusora de uma cultura cientificista e racional que ao mesmo tempo formava o caráter nacional. Neste sentido Durkheim (1978:40), afirma que:

*(...) No decurso da história, constituiu-se todo um conjunto de idéias acerca da natureza humana, sobre a importância respectiva de nossas diversas faculdades, sobre o direito e sobre o dever, a sociedade, o indivíduo, o progresso, a ciência, a arte etc., idéias essas que são a base mesmo do espírito nacional; toda e qualquer educação, a do rico e a do pobre, a que conduz às carreiras liberais, como a que prepara para as funções industriais, tem por objeto fixar essas idéias na consciência dos educandos*²⁹.

Neste projeto a escola seria fundamental na medida em que conformaria um modo de pensar necessário ao estabelecimento de uma identidade nacional que se realizaria na constituição do Estado desejado

pelas elites ligadas à produção do café. Somente seriam admitidos a fazer parte deste Estado, e portanto, pertencer à Nação, os indivíduos que comportassem os parâmetros delimitados por essas elites segundo as matrizes teóricas que compuseram sua formação.

Em termos da organização da representação política implicava a exclusão daqueles que, não se enquadrando no modelo do homem desejado, teriam que ser instruídos, treinados, civilizados, enfim, educados para uma sociedade que desejava se organizar segundo uma racionalidade política, econômica e social, produzida pela Europa. Na medida em que a maioria da população brasileira, no período, era constituída de escravos e brancos livres que pouco ou nenhum acesso tinham à educação, a atribuição de cidadania política segundo critérios de instrução, equivaleria à exclusão da ampla maioria da população de um pertencimento à nação, uma vez que somente poderiam integrar esta nação aqueles que, tendo competência técnica para viabilização do progresso material e humano, fariam parte do Estado através da participação política. Ou seja, somente possuindo um mínimo de instrução para proceder a um julgamento criterioso e responsável dentro dos parâmetros da racionalidade científica e social, adquiriam o direito de pertencer à nação. Este ideário liberal construído, no Brasil, durante a segunda metade do século XIX, cristalizou-se em 1881, através da Lei Saraiva, estabelecia eleições diretas; embora mantivesse o voto censitário, esta lei dispensava da comprovação

de renda todos aqueles que fossem portadores de certificados de um saber adquirido através da instrução formal³⁰.

Portanto, a idéia de Nação aparece, no Brasil, profundamente ligada aos debates provocados pelo movimento republicano. Este debate foi conformado pela influência que tiveram, sobre os intelectuais que atuaram no Partido Republicano, o evolucionismo, o spencerismo, o positivismo e o diversos liberalismo. Esses intelectuais idealizariam como parâmetro de civilização e progresso o desenvolvimento material e intelectual europeu e elegeriam a escola como um dos meios através dos quais esse ideal seria atingido e através do qual se instituiria o Estado e se formaria a nação.

NOTAS

¹ Segundo EISENBERG, Peter. *Modernização sem mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra; Campinas (SP), Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1977, p. 114, este subsídio tinha por objetivo, a (...) *garantia de lucros aos investimentos e empréstimos de capital em títulos governamentais; [relacionava-se] o capital de lucro assegurado com a produção de açúcar: 500 contos garantidos por mil toneladas; 750 contos garantidos pelo dobro desta produção e mil contos pelo quádruplo,*

² Esta tabela apresenta as porcentagens de exportação dos principais produtos brasileiros, nas décadas de 1860, 1870, 1880, conforme PINTO, Virgílio Noya. Balanço das transformações econômicas no século XIX. Em: MOTA, Carlos Guilherme. *Brasil em perspectiva..* São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1973, pag.139: 1861/1870: café - 45,5%, algodão - 18,3%, açúcar - 12,3%, couros e peles - 6,0%, borracha - 3,1%; 1871/880: café - 56,6%, açúcar - 11,8%, algodão - 9,5%, couro e peles - 5,6%, borracha - 5,5%; 1881/1890: café - 61,5%, açúcar - 9,9%, borracha - 8,0%, algodão - 4,2%, couros e peles - 3,2%.

³ Conforme Wilson Cano, Raízes da concentração industrial em São Paulo. Rio de Janeiro, DIFEL, 1977, *[à] medida que a atividade cafeeira se ampliava, passou a induzir, crescentemente, o surgimento de uma série de atividades tipicamente urbanas, como a industrial, a bancária, escritório, armazéns e oficinas de estradas de ferro, comércio atacadista, comércio de importação e exportação e outros, requerendo e facultando, ainda, a expansão do aparelho de Estado. No momento em que estas crescessem, uma série de outras, mais vinculadas ao processo de urbanização, também se desenvolviam: o comércio varejista, os transportes urbanos, comunicações energia elétrica, construção civil, equipamentos urbanos etc. Quanto mais avança esse processo, mais interdependentes se tornavam estas atividades, gerando uma intrincada rede de conexões econômicas, financeiras e de serviços. Esse processo tem seu momento decisivo de aceleração a partir de 1886".* A respeito ver, além de Wilson Cano, Caio Prado Jr., *História Econômica do Brasil*. São Paulo, Ed. Circulo do Livro, s.d., Luiz Antonio Tannuri, *O encilhamento*. São Paulo: HUCITEC; Campinas, SP: Fundação de desenvolvimento da UNICAMP, 1981; SILVA, Sérgio, *Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil*. São Paulo, Alfa-Ômega, 1985.

⁴ SAES, Décio. *A contestação à ordem monárquica no Brasil*. Primeira Versão. Campinas (SP), IFCH-UNICAMP, 1992.

⁵ O liberalismo do Partido Liberal foi alvo constante das críticas de Alberto Sales, que defendia o incondicionalmente o federalismo contra a esterilidade provocada pela centralização política.

⁶ SALLES, Alberto. *Questões sociais. A crise política e o futuro da democracia brasileira (III). A Província de São Paulo*, São Paulo, 4 de setembro de 1879. Ainda sobre críticas dirigidas pelo autor aos partidos Liberal e Conservador leia-se artigos publicados no mesmo jornal em 6 de setembro de 1879, 7 de setembro de 1879, 15 de outubro de 1884.

⁷ SAES, Décio, *ob. cit.*, 1992, p. 17.

⁸ 1881 - Programa dos candidatos republicanos paulistas. Em BARRIGUELLI, José Cláudio (org.). *O pensamento da classe dominante paulista 1873-1928*. São Carlos (SP), Arquivo de História Contemporânea/Universidade Federal de São Carlos, 1986, p.32.

⁹ SAES, Décio, *ob. cit.*

¹⁰ BARRIGUELLI, José Cláudio, *ob. cit.*, pág. 17.

¹¹ ARAGÃO, Ediógenes, *ob. cit.*, 1996.

¹² ARAGÃO, Ediógenes, *ob. cit.*

¹³ Ver, a respeito da filosofia de Herbert Spencer, DURANT, Will. *A história da filosofia*. Rio de Janeiro, Nova Cultural Ltda., 1993.

¹⁴ Sobre a teoria evolucionista, consultar DARWIN, Charles. *A origem das espécies*. São Paulo, Hemus Abril Cultural, 1979. 1ª edição de 1859.

¹⁵ Sobre o positivismo ver COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva*. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

¹⁶ PRADO, Caio, *ob. cit.*

¹⁷ HOBSBAWN, Eric. *A era das revoluções: Europa 1789-1848*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

¹⁸ Sobre o ecletismo dos intelectuais no período imperial ver COSTA, João Cruz. *Contribuição à história das idéias no Brasil*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1956.

¹⁹ Existiam diversas propostas acerca da construção da República; suas diferenças residiam nos seguintes pontos: no caráter atribuído ao poder do Estado (centralizado ou não); no modelo de organização política deste Estado (parlamentarista, republicano, monárquico); na forma de organização das relações de trabalho (escravidão/trabalho livre; força de trabalho: nacional livre/imigrantismo); na maneira pela qual se faria a construção da nação. A leitura de algumas obras em conjunto, fornecem subsídios para a discussão destas questões: ARAGÃO, Ediógenes, *ob. cit.*, VIEIRA, Celso. *Evolução do pensamento republicano no Brasil*. Em CARDOSO, Vicente Licínio. *À margem da história da República*. Recife, Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 1990; HOLANDA, Sérgio Buarque. *História Geral da Civilização Brasileira. Tomo II*. São Paulo, DIFEL, 1985.

²⁰ Ver a respeito CARVALHO, José Murilo de, *ob. cit.*, 1981.

²¹ Sobre os partidos políticos no período imperial consultar CHACON, Vamirech. *História dos partidos brasileiros*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1981.

²² CHWARCZ, Lilia Moritz em "Os guardiães da nossa história oficial"- os Institutos Históricos e Geográficos Brasileiros. São Paulo, Companhia das Letras, 1993, aborda essa questão, tratando da formação, no Brasil, das instituições de cultura como os Institutos Históricos, encarregados da criação de uma história nacional através da consagração de heróis e eventos, com os quais se construiria o elemento nacional.

²³ A respeito ver OLIVEIRA, Lúcia Lippi, *ob. cit.*

²⁴ HOBSBAWN, Eric, *ob. cit.*, 1990, p. 31.

²⁵ HOBSBAWN, Eric, *ob. cit.*, 1990, p. 40.

²⁶ Segundo Maurice Dobb, a aceleração das transformações que marcaram o século XIX transformou radicalmente as idéias do homem sobre a sociedade de uma concepção mais ou menos estática de um mundo onde, de uma geração para outra, os homens estavam fadados a permanecer na posição que lhes fora conferida ao nascer, e onde o rompimento com a tradição era contrário à natureza, para uma concepção do progresso como lei da vida e do aperfeiçoamento constante como estado normal de qualquer sociedade sadia. DOBB, Maurice. *A evolução do Capitalismo. Coleção Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

²⁷ A respeito ver OLIVEIRA, Lúcia Lippi, *ob. cit.*, 1990.

²⁸ Segundo HOBBSBAWN, a partir da década de 1870, quase que certamente com o surgimento da política de massas, [descobriu-se] a importância dos elementos "irracionais" na manutenção da estrutura e da ordem social". HOBBSBAWN, Eric. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984, p. 276.

²⁹ DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978, p. 40.

³⁰ Consta do Decreto n.º 3029, de 9 de janeiro de 1881 (Lei Saraiva), no tópico destinado à identificação do eleitorado, artigo quarto que são considerados como tendo a renda legal, independente de prova, entre outros, IX: os diretores, lentes e professores das faculdades, academias e escolas de instrução superior, os inspetores gerais ou diretores da instrução pública na Corte e províncias, os diretores ou reitores de institutos, colégios ou outros estabelecimentos públicos de instrução, e os respectivos professores, os professores públicos de instrução primária por título de nomeação efetiva ou vitalícia; X - Os habilitados com diplomas científicos ou literários de qualquer faculdade, academia, escola ou instituto nacional ou estrangeiro, legalmente reconhecidos. TAUNAY, Alfredo D'Escragnoille e AVELLAR, Hélio de Alcântara (coord.). *História administrativa do Brasil*. Vol. II. DASP - Centro de Documentação e Informática, 1974, p. 330.

III - UMA IDENTIDADE NACIONAL EM CONSTRUÇÃO

- o ensino formal e a organização do Estado Liberal Burguês: Positivismo e Evolucionismo -

Identificar, no período compreendido pelas décadas de 1870 a 1880, nos Relatórios de Instrução Pública, o papel atribuído à instrução pública, pelos intelectuais ligados ao PRP, requer uma reflexão prévia sobre as matrizes teóricas que formaram seu pensamento e, portanto, guiaram sua ação política, no movimento pela República. À nova ordem política, que trazia a democratização da representação, cujo fundamento residia na comprovação da posse de um saber formal como parâmetro de discernimento político e social, dever-se-ia somar uma nova organização do trabalho, com o estabelecimento da hierarquização das atividades conforme o grau de formação técnica exigido para o seu desempenho.

O ideário republicano dessa elite letrada, formado sob a influência do spencerismo, do liberalismo, do evolucionismo, traçou o perfil, no final do século XIX, do regime político a ser implantado, no país, em substituição à monarquia. A conformação da ordem política e econômica, para a implantação da República, teve como referencial, portanto, as filosofias que, na Europa, durante o século XIX, explicavam as diferenças existentes entre os diversos povos através da evolução da humanidade, pois consideravam em termos comparativos, enquanto categorias de análise, cultura e civilização, progresso e desenvolvimento. Seria através destas

categorias que as elites ligadas ao PRP iriam pensar a escola, no final do século XIX.

1. Progresso: destino comum da humanidade?

O conceito de progresso¹, enquanto algo positivo, ligado à evolução do conhecimento humano sobre as coisas materiais e do espírito, significando o triunfo da verdade, encontrada de forma racional, sobre os sofismas das conjecturas metafísicas, levou, a partir do século passado, a diferentes interpretações, sobre a possibilidade de que tal progresso fosse alcançado, de forma indistinta por toda a humanidade. Neste sentido, produziu-se duas interpretações para explicar os desníveis de desenvolvimento em que se achavam as diversas populações no mundo ocidental cristão: uma centrada na categoria *cultura*, outra em *civilização*; o limite que se apresenta entre estas categorias reside na definição da primeira como uma expressão da vida espiritual ou moral, através da religião, da arte, da literatura e dos fins morais últimos definidos por uma dada sociedade em contraposição, à categoria *civilização*, entendida como instrumentos materiais ou não que o homem utiliza para organizar sua vida econômica, política e social, o que inclui os sistemas de organização social, as técnicas e os instrumentos materiais.² Durante os séculos XVIII e XIX, seria a partir

destes dois vértices, que se estabeleceria o debate sobre a possibilidade de a humanidade, de forma geral, obter um desenvolvimento técnico através de conhecimentos científicos e racionais, tendo por objetivo a aquisição de um maior grau de felicidade e equilíbrio social.

1.1. Progresso como decorrência de *civilização*

O conceito civilização fundava um modelo explicativo que instituiu como paradigma de desenvolvimento do gênero humano *o avanço de uma sociedade sobre os séculos anteriores e sobre as demais sociedades contemporâneas*, a partir da verificação de seus valores materiais e das condições sociais por elas apresentadas³. O enfoque central desta tese transitaria do indivíduo para a raça, estabelecendo-se a imutabilidade dos tipos humanos, causada por diferenças, definitivas e insuperáveis, entre as diversas espécies humanas (leia-se *raças*), ontologicamente desiguais; tomando-se como modelo ideal de civilização a sociedade européia, rejeitava-se qualquer possibilidade de aperfeiçoamento material ou moral, afirmando-se a impossibilidade de instituição de qualquer tipo de igualdade, fosse ela política, econômica, cultural etc.⁴ Os desdobramentos deste pensamento levariam às teorias deterministas, que estariam na base das práticas de eugenia⁵, desenvolvidas no final do século XIX. Como

decorrência do conceito civilização, apareceriam duas explicações deterministas para o desenvolvimento das sociedades humanas:

a) o *determinismo geográfico* condicionaria o desenvolvimento intelectual e moral de um povo ao meio no qual ele teria se desenvolvido. Segundo Schwarcz,

(...) para os autores desta escola [Ratzel, Buckle] era suficiente a análise das condições físicas de cada país – “dá-me o clima e o solo que lhe direi de que nação se fala”- para uma avaliação objetiva de seu “potencial de civilização”⁶.

b) o *determinismo racial*, por sua vez, condenaria qualquer tipo de miscigenação pois atribuía ao cruzamento entre raças a degeneração, racial e social, da espécie humana.

Adepto desta segunda corrente de pensamento, o conde Gobineau⁷ permaneceu no Brasil, em missão diplomática, entre 1869 e 1870, sendo, segundo Aragão (1996), indicado por Pedro II como propagandista, na Europa, de uma política imigracionista e dos interesses comuns, internacionais e nacionais entre o Brasil e os países europeus, pois, para Gobineau, o brasileiro jamais desejaria trabalhar. Tal disposição, em relação à imigração, apresentava-se mais ligada às questões econômicas imediatas (os ditos *interesses comuns internacionais e nacionais*)⁸, que à esperança de que o cruzamento entre os imigrantes europeus e a população brasileira levasse ao aprimoramento desta última, uma vez que Gobineau reforçou a teoria poligenista⁹ sobre a origem da espécie humana, classificando a mestiçagem como o mais alto grau de degradação ao qual

um povo poderia chegar, uma vez que do cruzamento *de espécies diferentes* *advinham populações “desequilibradas e decaídas”*¹⁰. Nesta perspectiva se encontra, nas correspondências de Pedro II, afirmação do monarca de sua crença na regeneração da sua população através da educação, em resposta à consideração feita por Gobineau sobre a descrença total no caráter da população brasileira para atingir qualquer nível de adiantamento técnico e moral. A crença na viabilização do progresso material e humano via escola, não era compartilhada apenas por D. Pedro II. A partir das últimas décadas do século passado, os intelectuais ligados ao PRP, também creditariam à escola esta função.

1.2. Progresso: uma questão cultural

O poder regenerador atribuído à educação pressupunha a aceitação das teses da etnologia social. Esta escola, instituíra o conceito cultura¹¹, como paradigma do desenvolvimento da humanidade, enfatizando *as singularidades de cada grupo, de cada povo*¹² no processo evolutivo, a partir de um pressuposto *monogênico* da origem do homem. Assimilando as teses humanistas, afirmavam que a *perfectibilidade* distinguia o gênero humano, que acreditavam *uno*. Portanto, a desigualdade das formações sociais seria produto dos diferentes caminhos percorridos pelas diversas

sociedades durante o processo evolutivo que levaria ao seu aprimoramento, uma vez que o desenvolvimento havia ocorrido em estágios sucessivos, caracterizados por organizações econômicas e sociais específicas. Neste contexto, as diferenças eram contingentes pois as *diversidades existentes entre os homens seriam apenas transitórias e remediáveis pela ação do tempo ou modificáveis mediante o contato cultural*¹³.

A partir da segunda metade do século XIX, como resultante deste ideário evolucionista, consolidou-se um modelo universal de civilização e progresso, que pressupunha a existência de estágios evolutivos que transitavam do mais simples ao mais complexo; a aceitação deste pressuposto deveria mediar as relações que seriam estabelecidas entre a Europa e a América. O conceito perfectibilidade *deixaria de ser uma qualidade intrínseca ao homem, transformando-se em um atributo próprio das “raças civilizadas” e que tendiam à civilização*¹⁴. É neste sentido que Jean Louis R. Agassiz, identificado com a etnologia social de meados do século XIX, pode utilizar, em 1865, quando de sua visita ao Brasil, um conceito hierarquizante de *raças e povos em função de seus diferentes níveis mentais e morais*, nos comentários sobre a população brasileira. Aragão (1996), aborda o preconceito de Agassiz em relação ao homem brasileiro, uma vez que, segundo a autora, o referido cientista o compara a flora e à fauna, desqualificando sua capacidade para a realização do trabalho livre, razão pela qual aconselhava a colonização e a imigração

para que se resolvesse o problema da mão-de-obra e de seu aprimoramento moral e intelectual.

A elite letrada ligada ao PRP, iria adotar elementos presentes nas duas escolas filosóficas (darwinismo social e etnologia social) para pensar o Brasil.

2. A elite letrada e o problema do desenvolvimento do Brasil a partir da formação étnica – uma orientação para a formação escolar.

O ideário desenvolvido na Europa, pelas teorias antropológicas e sociológicas evolucionistas, no século XIX, sedimentou uma forma de pensar que, segundo Schwarcz¹⁵, efetuou a transição de um paradigma explicativo centrado na categoria evolução para a de degeneração, e de indivíduo para raça, o que recolocava o dilema da constituição do povo, enquanto atributo constituinte do Estado nacional, em termos de uma associação entre identificação étnica e constituição do *Volk*¹⁶. Neste sentido transitava-se de conceitos explicativos políticos e culturais, trazidos pelo Humanismo, enquanto fundamento da organização do Estado Nacional, para explicações centradas na economia e na biologia. Segundo OLIVEIRA, *a orientação econômica enfatiza o poder nacional, a independência e o imperialismo. O elemento biológico valoriza a raça e o*

*sangue como fundamentos da vida moral e da existência nacional*¹⁷. Encontrara-se argumentos científicos com as quais se iria negar o ideal de igualdade difundido pela Ilustração. Do tripé (liberdade, igualdade, fraternidade) que impulsionara a Revolução Francesa, reafirmava-se a questão da **liberdade** que deveria prevalecer, sob a autoridade de um governo forte, em detrimento da **igualdade**, que deixava o âmbito do direito natural, para ser recolocada em termos de uma organização **jurídica**.

A unidade do *Volk*, na constituição do Estado liberal democrático no Brasil, seria expressa pelo sentimento patriótico. Alberto Salles, em *A Pátria Paulista*, relativizou o diagnóstico feito pelas teorias evolucionistas em relação ao Brasil, na medida em que, cientificamente, rejeitavam a possibilidade de desenvolvimento das sociedades organizadas na América, em decorrência da mestiçagem entre brancos e negros. Analisando a situação de São Paulo em relação ao restante do país, procedeu a uma reelaboração das teses evolucionistas de modo a atender às necessidades das elites ligadas à cafeicultura, legitimando a existência de uma organização política e econômica hierarquizada, cujo conceito fundante seria o aprimoramento físico e intelectual, em termos de uma competência técnica para o desenvolvimento e o progresso¹⁸. Afirmou, então:

- a) contra o diagnóstico do darwinismo social, uma convicção quanto à possibilidade do país alcançar o progresso atingido pelas sociedades européias;

- b) uma concordância no tocante à questão relativa à hierarquização das espécies, o que colocava as elites que representava em condição de superioridade em relação à sua própria população¹⁹;
- c) uma crença na possibilidade de aperfeiçoamento de sua população, contra as previsões de Gobineau, através da miscigenação com as populações européias, como havia divulgado Agassiz.

Nestes termos o referido autor iria incorporar as falas de Agassiz, sobre a necessidade da imigração européia para as lavouras de café, pois,

- a) economicamente, o imigrante seria um trabalhador mais qualificado segundo os parâmetros de adaptabilidade ao trabalho livre e
- b) socialmente, empreenderia a purificação da população brasileira miscigenada, e portanto inferior moral, intelectual e fisicamente.

Ao justificar a imigração, Alberto Sales empregava o conceito *perfectibilidade* do mesmo modo como o darwinismo social havia feito: em relação à raça, não em relação ao indivíduo, como primeiro havia sido concebido pelo humanismo, no século XVIII²⁰. Dentre os povos europeus que deveriam vir para o Brasil, o referido autor manifestava sua preferência pela raça ariana. Em artigo intitulado *A imigração alemã*, o autor escreve:

*(...) povo forte para o trabalho, apto para todos os ramos da atividade humana, desde os singelos labores da agricultura até as (...) especulações científicas, evidentemente que encerra em seu caráter todos os elementos necessários para o mais completo desenvolvimento das forças progressivas de uma nacionalidade*²¹.

Por outro lado, as explicações sobre o desenvolvimento da humanidade, foram retiradas da etnologia social, o que levava à admissão do conceito monogenia como pressuposto de desenvolvimento para as diversas sociedades. Para Alberto Sales, *de um mesmo tronco e de uma mesma raça poderia brotar diversos ramos e sub-raças, que por fim, viriam a constituir-se centros diferentes de cultura social, pelos desmembramentos inevitáveis produzidos tanto por fatores naturais (escassez do território, diferenças de clima e solo) como sociais (insuficiência da alimentação, organização social, pelas guerras de absorção, pelo cruzamento) e biológicos (crescimento da população) que dariam origem, (...) à formação de novas raças ou sub-raças, presas muito embora à origem comum*²².

Dessa forma, o intelectual paulista filtrava das teorias européias os pontos que melhor se adaptavam à sua realidade²³, inserindo-se em um movimento, que COSTA classificou, em relação aos intelectuais brasileiros do século XIX, como ecletismo teórico²⁴. Este ecletismo teórico iria se manifestar nas concepções políticas que fundaram o pensamento republicano dos cafeicultores do Oeste Paulista, cujo ideário, construído a partir desta formulação teórica, apresentavam as diferenças como situações contingentes, portanto, passíveis de serem alteradas. Outros intelectuais ligados ao Partido Republicano, assim como SALES, indicavam a educação escolar como caminho da redenção nacional, através de uma formação cultural que conduziria à civilização²⁵. Neste sentido podemos citar, também, TAVARES BASTOS, para quem, o Brasil necessitava

(...) depois da emancipação do trabalho, a emancipação do espírito cativo da ignorância. Sob o ponto de vista da própria instrução elementar (e não falemos do estudo das ciências), nosso povo não entrou ainda na órbita do mundo civilizado²⁶.

Essa formação cultural, a que os intelectuais ligados ao PRP faziam referência, poderia significar uma educação moral ou intelectual, conforme percebiam a realidade que os cercava. Na realização do processo educativo esses significados deveriam ser complementares e concomitantes. Assim, podemos encontrar indicações de concepções comuns, sobre uma formação cultural necessária à população brasileira, em um grupo do qual faziam parte Saldanha Marinho, Américo Brasiliense, Rangel Pestana, Vicente Mamede, Leôncio de Carvalho ao qual acrescentamos Alberto Sales que, no período compreendido pela pesquisa, aparecem, constantemente, nos Relatórios sobre a Instrução Pública, como figuras ligadas à educação, seja por sua atuação no campo privado, quanto por prestação de serviços junto ao poder público da Província em São Paulo. Apesar de longa, a seguinte citação, feita a partir de *Estudo sobre o Sistema de Ensino primário e organização pedagógica das escolas da Corte – Rio de Janeiro – São Paulo e Pernambuco*, pelo Presidente da Província, Laurindo Abelardo de Brito²⁷, apresenta, resumidamente, o caráter que as elites paulistas, das quais faziam parte os intelectuais citados acima, atribuíam a educação, de forma geral:

(...) A escola, para ser um poderoso instrumento de civilização – o ensino primário – que em um Estado qualquer, e especialmente em

*um país livre e fadado a grandes destinos pela sua pujança e opulência, convém organizar de modo a proporcionar à infância, aos futuros cidadãos, **uma instrução bastante larga** [grifo meu] para que os encaminhe às diversas profissões, dando-lhes conhecimentos de que possam tirar proveito na vida prática, e habilitando-os ao **cumprimento dos deveres cívicos**, não pode ter um círculo tão acanhado e tão pobre que apenas dê, como em São Paulo, esse ler, escrever e contar, gramática e catecismo, que se antigamente foi o máximo da instrução popular, já não basta às aspirações do espírito moderno, que quer vulgarizadas as ciências²⁸.*

A concepções apresentadas por esses intelectuais a respeito das possibilidades de que no Brasil se atingisse um desenvolvimento econômico e intelectual, sobre as quais foram destacadas algumas considerações centrais, não podem ser pensadas sem que se estabeleça uma relação com as aspirações políticas (instituição de um governo republicano democrático) do centro econômico hegemônico do país (região cafeeira do Oeste Paulista), uma vez que, a partir de seus pressupostos antropológicos e sociológicos, delineou-se uma imagem do homem necessário para tal empreendimento, e, portanto, do homem que, tornando-se apto para efetuá-lo, teria franqueado, também, seu acesso à uma participação política, adquirindo o direito de constituir o Estado, e por decorrência a Nação. Neste sentido, podemos recuperar alguns elementos preconizados pela ética liberal construída a partir do Iluminismo e desenvolvida no século XIX, pelo liberalismo nas teses dos movimentos nacionalistas.

3. Pressupostos políticos para formação da nacionalidade e construção do progresso: uma orientação para a formação escolar.

No Brasil, admitiam-se as heranças étnicas existentes na formação da população e colocava-se a necessidade de superação dos limites, intelectuais e morais, impostos por essa origem genética da população do país, ao mesmo tempo, em que se tinha por necessário a constituição de um sentimento de *pertencimento* que recuperasse a unidade inspirada pelo *Volk*. Essas seriam duas das premissas de inspiração do movimento republicano. Na definição de Alberto SALES,

[o] povo, portanto [representaria] uma incorporação social e política de indivíduos que se ligam pela identidade de origem e pela identidade cultural²⁹.

O movimento republicano, no Brasil, nasceu como contraposição à monarquia enquanto regime político identificado com a permanência de valores econômicos e sociais que, no limiar do século XIX, significavam a consolidação de uma situação de atraso material e cultural. A existência do poder moderador inviabilizava, segundo os republicanos, o desenvolvimento econômico e político do país uma vez que se constituía no guardião de tradições incompatíveis com o estabelecimento de um governo democrático, conforme a orientação política e filosófica desenvolvida pelo liberalismo e pelo Iluminismo, durante o século XVIII, colocando em risco o maior direito de todos: o direito à liberdade. O *Manifesto Republicano de*

1870, traz referências às quais, em 1881, os candidatos paulistas à Assembléia Geral e Provincial, reportar-se-iam. Assim, em 1870, expunha-se expunha os motivos para a mudança do regime político, no Brasil:

As tradições do velho regime (...) que só vê nas conquistas morais do progresso e da liberdade invasões perigosas, para quem a cada vitória dos princípios democráticos se afigura uma usurpação perigosa, [tem suprimido] todas as garantias da liberdade civil e política que, o momento (...), teria que ser (...) ou a aurora da regeneração nacional ou o ocaso (...) das liberdades públicas³⁰.

A regeneração apontada como solução neste trecho do *Manifesto de 1870*, residia na instituição de um governo representativo como manifestação dos interesses da sociedade civil, legítima depositária da soberania nacional, na medida em que expressava a *vontade coletiva, livre e soberana de todos os cidadãos*³¹. Pode-se encontrar, na matriz do pensamento republicano, elementos das teorias de J. J. Rousseau, T. Jefferson e Stuart Mill.

O Iluminismo contribuiu para a destituição do Estado Absoluto, essencialmente intervencionista e das instituições que lhe davam sustentação, retirando a política do campo da teologia, contrapondo à origem divina do poder real seu exercício por delegação da sociedade civil³². A existência do poder de Estado somente seria possível na medida em que fosse uma representação da vontade geral, pactuada entre os homens por contrato a fim de ordenar legalmente a convivência em sociedade. A idéia do pacto social, pressupunha a supremacia da

sociedade civil investida como poder soberano, através da constituição de um corpo legal sob o qual os homens, reunidos em comunidade, se associariam a fim de evitar que a procura do bem pessoal se sobrepusesse à procura do bem comum. A sociedade civil assim investida em sociedade política³³ se converteria em poder soberano ao qual o legislador deveria se reportar, pois a legitimidade do governo residiria na legitimidade delegada por esta sociedade³⁴. A legislação como corporificação do contrato social, expressaria a supremacia da vontade geral, entendida como vontade particular transcendente, identificada com a instância pública, com o bem público, não como soma da vontade de todos enquanto expressão de um interesse particular identificado de forma quantitativa. A vontade geral, naquele momento equivaleria à ética do capital, e portanto, o poder constituído se justificaria enquanto defensor da propriedade privada e da liberdade de mercado. Propriedade e liberdade seriam sinônimos do bem comum enquanto realização da natureza humana, razão de ser da sociedade civil e da sociedade política. Tornara-se necessário, então, preservando-se a essência do liberalismo, delimitar-se as bases sobre as quais se viabilizaria a representação política e a instituição democrática de governo.

Neste contexto a educação formal assumiria importância crescente para a viabilização do direito de cidadania. Durante o século XIX, a possibilidade da aplicação de um sistema político ou de configuração de um modelo de sociedade baseado no *ethos* liberal estava intimamente

relacionada ao tipo de conduta política de que seriam capazes os indivíduos que a comporiam e do modo como seriam formados os operativos de mundo com os quais esses indivíduos iriam estabelecer sua ação na sociedade³⁵. Thomas JEFFERSON, em carta enviada a um amigo em 1810, afirmava ser necessário reforçar a idéia de **liberdade** e **felicidade** do homem, em toda as ciências ensinadas na escola, para que, quando os indivíduos participassem *dos conselhos e governanças de um país*, mantivessem *sempre em mente os únicos objetivos de todo governo legítimo*, uma vez que, para ele, o objetivo *legítimo, primeiro e único do bom governo* deveria ser *cuidar da vida e da felicidade humanas*³⁶.

Tratava-se de formar o indivíduo ao qual seria permitido interferir nas decisões políticas do país, para que pudesse aceitar as convenções necessárias à estruturação de uma sociedade politicamente organizada, segundo os matizes teóricos do liberalismo que se estruturou durante o século XIX, que estabeleceria a *liberdade* como pressuposto da *felicidade* humana, inserindo a *igualdade* no limite das determinações jurídicas, fundamentadas em um conceito cultural de competência. Neste sentido é significativa a definição científica do conceito de nacionalidade para Alberto Sales, uma vez que, somente poderia ser estabelecida, *em face da própria lei da evolução social e política*³⁷, que levou à formação do Estado, que, por sua vez, deveria estimular o desenvolvimento da sociedade enquanto *organismo social dotado de vida intelectual e moral*. Para justificar sua exposição, sobre o papel do Estado na formação da

nacionalidade, o autor recorre a Stuart Mill, para quem, segundo Alberto SALES, o sentimento da nacionalidade se constituía a partir de fatores de ordem histórica, que poderiam ser circunscritos por:

(...) identidade de raça e origem; [sendo que] muitas vezes a comunidade de língua e a comunidade de religião, assim como também os limites geográficos, contribuem para fazê-lo nascer³⁸.

Porém o papel do Estado poderia ser muito mais decisivo, na medida em que a *identidade de antecedentes políticos* poderia ser responsável pela formação de uma unidade que, no seio das determinações históricas, formaria o elemento transcendente das relações de nacionalidade de um povo. É neste sentido que o autor retorna à tese de Stuart MILL, sobre a constituição política da identidade coletiva, enquanto fator de formação nacional significando a *posse de uma história nacional e, conseqüentemente, de uma comunidade de recordações, do orgulho e da humilhação, do prazer e do pesar coletivos, que se prendem aos mesmos incidentes do passado³⁹*. Neste sentido, MILL, remetia, a formação da nacionalidade, também à participação política enquanto processo educativo para a vida na comunidade, estabelecendo critérios para a aquisição do direito de pertencer à comunidade política⁴⁰. Adotando as teses de MILL sobre a concessão do direito à participação política, Alberto SALES, delimitava como parte integrante da nacionalidade a formação de um consenso sobre as funções atribuídas ao organismo social. Neste sentido destacava, na formação da nacionalidade:

(...) três elementos essencialíssimos, que mais do que todos os outros, concorrem [para a formação da nacionalidade]: são eles o condicionalismo geográfico, o condicionalismo étnico e o condicionalismo psicológico. Há outros fatores, como já vimos, que influem igualmente sobre a formação do organismo nacional; incontestavelmente, porém, os mais ativos e os mais importantes, são aqueles que acima destacamos⁴¹.

Podemos estabelecer a partir dos elementos colocados até aqui alguns parâmetros através dos quais a escola seria pensada, no final do século passado.

4. Pressupostos políticos e sociais para a formação escolar no final do século XIX, no Brasil.

A partir do que foi colocado até aqui, pode-se alinhar os seguintes pontos:

- 1º) pensar a República, como regime político alternativo para o Brasil em contraposição à monarquia, implicava a formulação de um modelo político que as elites paulistas construíram a partir de recortes filosóficos assumidos pelo liberalismo no século XIX⁴², reconstruindo-os de forma a adaptá-los à sua realidade imediata;
- 2º) esse modelo pressupunha a democratização da representação política, que, no entanto, não era passível de ser estendida a todos os

habitantes do país, uma vez que, à extensão universal do direito de voto, precedia a formação de um ideário que sedimentasse o *ethos* liberal reelaborado no século XIX;

- 3º) as necessidades presentes, no cenário político, econômico e social, no Brasil, no final do século XIX, retomava, na articulação do modelo político elaborado pelos intelectuais do PRP, como categoria instituinte da organização social a *liberdade* e a cooperação entre seus membros, em detrimento da igualdade;
- 4º) o *ethos* liberal, no século XIX, realizar-se-ia no homem racional, preparado para a construção do progresso, através do trabalho, dentro da ordem, em uma sociedade caracterizada pela ausência de conflitos, como decorrência do estabelecimento de uma transcendência de interesses que estava além do indivíduo, representada na *Vontade Geral*, tomada de empréstimo, pelos intelectuais do PRP, do humanismo do século XVIII;
- 5º) a construção da nação, realizar-se-ia através do Estado reorganizado, o que significava que dela somente faria parte o indivíduo portador das características almejadas por essa elite.
- 6º) a preparação deste homem, apto a agir com discernimento dentro dos parâmetros de *ordem e progresso* traçados pelo modelo político delineado pelos intelectuais ligados à cafeicultura, implicaria a realização, de forma coerente e concomitante, de conceitos de cultura e civilização, que, no ecletismo teórico dessas elites, foram rearticulados

de forma a orientar uma ação política, que, no caso analisado no presente trabalho, se dirigiu à escola.

O papel a ser desempenhado pela escola, no final do século passado, portanto, circunscrevia-se à formação de um indivíduo que atendesse aos interesses republicanos dos cafeicultores de São Paulo economicamente ativos, formulado segundo as filosofias européias, delimitado pela questão étnica e pelo problema da miscigenação, que, no caso do Brasil, apresentavam-se como limites a serem superados através da articulação de conceitos definidores de cultura e civilização, enquanto caminhos a serem percorridos em direção ao progresso. Essa formação implicava também uma identificação nacional, na medida em que significava a concessão do direito de constituir o Estado e através dele a Nação. Para tanto era necessário um universo simbólico capaz de construir uma identidade coletiva, que auferisse à população do país um sentimento de *pertencimento*, base da formação da nacionalidade. A escola, neste sentido, apresentava-se, como um dos caminhos através dos quais poder-se-ia construí-lo, cabendo-lhe, portanto, uma formação moral e intelectual da população do país.

NOTAS

¹ Sobre o conceito progresso ver CONDORCET. *Quadro dos progressos do espírito humano*. Lisboa, Cosmo, s.d. O conceito de progresso seria, posteriormente, reformulado por Auguste Comte.

² MacIVER, R. *Society, its structure and changes*. New York, Long & Smith, 1931. Em *Dicionário de Ciências Sociais*. 2ª edição. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1987.

³ OLIVEIRA, Lúcia Lippi, *ob. cit.*

⁴ SCHWARCZ, Lília Moritz, *ob. cit.*, 1993

⁵ O termo *eugenia* (*eu=boa; genia=geração*), foi criado em 1883 por Francis Galton, naturalista e geógrafo inglês. Galton defendeu a tese de que o desenvolvimento da capacidade humana seria decorrência da hereditariedade e não da educação. Por essa razão desenvolveu a tese de que as diversas populações deveriam passar por uma triagem com o objetivo de se identificar os *tipos sociais indesejáveis*, para que se evitasse o cruzamento genético dessas populações, atingindo-se o aprimoramento da humanidade através do controle biológico dos nascimentos. GALTON, Francis. *Hereditary genius*. 1ª ed. 1869. Londres, Julyan Friedman, 1979, citado por SCHWARCZ, Lília Moritz, *ob. cit.*, 1993, p. 47.

⁶ SCHWARCZ, Lília Moritz, *ob. cit.*, 1993, p. 58.

⁷ Joseph Arthur Gobineau (1816-1882), diplomata francês, exerceu o cargo de embaixador da França, no Brasil, entre 1869 a 1870. Em trabalhos como *Essai sur l'inégalité des races humaines*, 1853-1855; *Les religions et les philosophies dans l'Asie Centrale*, 1865; *Histoire des perses*, 1869, forneceu os fundamentos para o nacional socialismo que, no século XX, tomara a Alemanha de Hitler. POIRIER, Jean. *História da etnologia*. São Paulo, Cultrix/Ed. Da Universidade de São Paulo, 1981

⁸ É necessário lembrarmos aqui que, no final do século XIX, na Europa foi marcada pelo êxodo rural, devido à crise econômica, o que elevou as taxas de desemprego e causaram a pressão populacional nos grandes centros urbanos. A imigração apresentou-se então, como solução para o problema europeu de acomodação populacional bem como às aspirações das elites brasileiras que optaram pelo trabalhador europeu em substituição ao trabalho escravo.

⁹ Segundo a teoria *poligenista*, a humanidade havia sido gerada de vários centros populacionais, tese que contestava a teoria da criação difundida pela Igreja católica e fundamentava a explicação biológica para a existência das diferenças entre as diversas sociedades. RADL, E. M. *História das teorias biológicas. Desde Lamarky Cuvier*. Madri, Alianza Editorial, 1988. Em: SCHWARCZ, *ob. cit.*, 1993.

¹⁰ SCHWARCZ, Lilian M., *ob. cit.*, 1993, p. 64.

¹¹ A cultura consiste em padrões explícitos e implícitos de comportamento e para o comportamento, adquiridos e transmitidos por meio de símbolos, e que constituem as realizações características de grupos humanos, inclusive suas materializações em artefatos; a essência mesma da cultura consiste em idéias tradicionais (i.e., derivadas e selecionadas historicamente) e especialmente nos valores vinculados a elas; os sistemas culturais

podem, por um lado, ser considerados produtos de ação e, por outro, elementos condicionadores de ação posterior" (*Culture: a critical review of concepts and definitions. Papers of the Peabody Museum of American Archeology Ethnology. 47(1):181, 1952*). Em *Dicionário de Ciências Sociais. 2ª edição*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1987.

¹² OLIVEIRA, Lúcia Lippi, *ob. cit.*, p. 40.

¹³ SCHWARCZ, Lilian M., *ob. cit.*, 1993, p. 62.

¹⁴ SCHWARCZ, Lilian M., *ob. cit.*, 1993, p. 61.

¹⁵ SCHWARCZ, Lilian M., *ob. cit.*, 1993.

¹⁶ A comprovação científica da superioridade das raças das quais se originaram os povos europeus (ariana, anglo-saxônica, franca) reforçava, na organização dos Estados nacionais, a constituição do *Volk*, entendido como a *união de um povo ou parte dele em uma essência transcendental*, da qual faz parte sentimentos *comuns* que *compõem* uma *individualidade (...)* partilhada por todos os membros do *Volk*. OLIVEIRA, Lúcia Lippi, *ob. cit.*, p. 41.

¹⁷ OLIVEIRA, Lúcia Lippi, *ob. cit.*, p. 46.

¹⁸ Para melhor entendimento deste problema devemos nos lembrar da relação estabelecida entre os cafeicultores do Oeste Paulista e as camadas médias, para a formação do PRP, que implicava a instituição do trabalho livre e da participação política segundo uma hierarquia do saber. Ver, a respeito, SAES, Décio, 1992, *ob. cit.*,

¹⁹ A esse respeito ver SALLES, Alberto, *ob. cit.*, 1983, onde o autor analisa a origem dos habitantes de São Paulo.

²⁰ O conceito *perfectibilidade* foi desenvolvido por Rousseau no sentido de uma capacidade inerente a todos os homens para aperfeiçoar-se. ROUSSEAU, J. J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

²¹ SALES, Alberto. A imigração alemã. *A Província de São Paulo*, 15 de novembro de 1879.

²² SALES, Alberto, *ob. cit.*, 1983.

²³ Partindo dessas considerações Alberto Sales justificaria sua tese separatista, dividindo o território em três nações diferentes, segundo a afinidade da população que lhe havia dado origem, delimitando-as geograficamente pelas bacias hidrográficas do Amazonas, São Francisco e Paraná. Sales, Alberto, *ob. cit.*, 1983.

²⁴ COSTA, João Cruz. *Contribuição à história das idéias no Brasil*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1956.

²⁵ CARVALHO, José Murilo, *ob. cit.*, 1981, aponta diferenças internas ao Partido Republicano, no tratamento dado à questão do trabalho e à existência da escravidão. No entanto, pudemos constatar que a necessidade da formação adquirida através da instrução formal, como meio de delimitação de um caráter nacional, aparece em diversas falas republicanas, não somente dos republicanos paulistas.

²⁶ BASTOS, Aureliano Tavares. *A Província – estudo sobre a descentralização no Brasil*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, Instituto Nacional do livro, s.d. 1ª edição 1870.

²⁷ Laurindo Abelardo de Brito, exerceu a Presidência da Província de São Paulo, no período de 11 de fevereiro de 1879 a 3 de março de 1881. Formou-se em direito pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1851. Exerceu os cargos de Deputado Provincial e Geral e Inspetor da Instrução Pública. Após o falecimento de seu pai, sua mãe casou-se com Joaquim Ignácio de Ramalho, Barão de Ramalho, Diretor da Faculdade de Direito desta cidade. Faleceu a 8 de abril de 1885, recebendo homenagem póstuma, realizada na Escola Normal de São Paulo a 9 de julho do mesmo ano.

²⁸ Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral, referente a 1881, apresentado à Assembléia Legislativa Provincial por Laurindo Abelardo de Brito, então Presidente da Província.

²⁹ SALES, Alberto, *ob. cit.*, p. 93.

³⁰ CHACON, Vamirech, *ob. cit.*, p. 227.

³¹ CHACON, Vamirech, *ob. cit.*, p. 239.

³² É preciso destacar que o final do século XIX, a Igreja Católica, através do Ultramontanismo, ensaia uma reação na tentativa de recuperar espaços políticos perdidos com a queda dos governos absolutos, a partir do século anterior. A respeito do Ultramontanismo ver ROMANO, Roberto. *Brasil: Igreja contra Estado (crítica ao populismo católico)*. São Paulo, Kairós Livraria e Editora, s.d.

³³ Para ROUSSEAU, a associação entre os homens (...) *produz, em lugar da pessoa particular de cada contratante, um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quantos são os votos da assembléia, e que, por esse mesmo ato, ganha sua unidade, seu eu comum, sua vida sua vontade. Essa pessoa pública, que se forma, desse modo pela associação de todas as outras, tomava antigamente o nome de cidade e, hoje, o de república ou de corpo político, o qual é chamado por seus membros de Estado quando passivo, soberano quando ativo, e potência quando comparado a seus semelhantes.* ROUSSEAU, J. J., *ob. cit.*, 1983, p. 33.

³⁴ Segundo comentário de MACHADO, Lourenço G. Em: ROUSSEAU, J. J., *ob. cit.*, p. , a *soberania absoluta, não obstante, longe de representar uma potência adversa à liberdade individual, como afirmava, entre outros, Hobbes, passa a ser entendida como o resultado da associação de todos os particulares e, por isso mesmo, como uma força incapaz de afetar a seus próprios elementos constitutivos sem a si mesma afetar-se. Entram, pois, em equação dois velhos temas da teoria política: só a soberania popular é absoluta, perfeita e legítima.* Em: ROUSSEAU, J. J., *ob. cit.*, p. 33

³⁵ Sobre este assunto ver MACPHERSON, C. B. *A democracia liberal – origens e evoluções*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

³⁶ JEFFERSON, Thomas. *Escritos políticos*. Coleção Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1983, p. 6.

³⁷ SALES, Alberto, *ob. cit.*, 1983, p. 87.

³⁸ SALES, Alberto, *ob. cit.*, 1983, p. 96.

³⁹ SALES, Alberto, *ob. cit.*, 1983, p. 96.

⁴⁰ A necessidade, no pensamento das elites intelectuais e políticas ligadas à cafeicultura do Oeste Paulista, da aquisição de um saber formal como condição para a participação política, é abordada no primeiro capítulo.

⁴¹ SALES, Alberto, *ob. cit.*, 1983, p. 97.

⁴² Adotamos aqui as teses de WARDE que classifica o positivismo e o evolucionismo como variações sofridas pelo liberalismo durante o século XIX. WARDE, Míriam J., *ob. cit.*

IV- CULTURA, CIVILIZAÇÃO E NACIONALISMO - a formação do cidadão

*Instrumento poderoso do progresso e da prosperidade pública, de tal arte influi sobre os destinos da sociedade que se pode dizer que (...) governos e legisladores, nos nossos dias, cogitam em transformar a sociedade, estudando e resolvendo os grandes problemas da instrução do povo, em todas as suas manifestações, nos seus diversos elementos, na sua forma e na sua matéria, pois é uma verdade incontestável, que a instrução pública caracteriza uma nação e assinala a sua posição de grandeza ou inferioridade [grifos meus]*¹.

Assim, João Batista Pereira² iniciava o Relatório sobre a Instrução Pública, com o qual encerrava seu mandato como Presidente da Província de São Paulo, em dezembro de 1878. Remetia sua argumentação, sobre a importância do ensino público, à relação que se havia estabelecido, na época, entre conhecimento científico e comportamento racional, como símbolos de identificação de uma nação desenvolvida, circunscrevendo o tipo de formação a ser ministrada pela escola tanto, à construção de valores morais quanto ao desenvolvimento das capacidades intelectivas. Dessa forma, a escola assumiria, no pensamento das elites intelectuais de São Paulo, um duplo papel, que pode ser identificado a partir das necessidades político-econômicas de seu projeto liberal para a instituição de um governo republicano no país, segundo o acordo firmado entre as camadas médias e os cafeicultores de São Paulo. Nestes termos caberia à escola:

- a) a formação moral dos indivíduos, enquanto pressuposto para participação da sociedade politicamente organizada, segundo os valores do liberalismo burguês do final do século XIX, no qual incluímos o positivismo e o evolucionismo, e
- b) a formação intelectual para o desempenho das atividades técnicas relativas à execução do trabalho de forma geral.

Nas palavras de VALLE (1997:31), referindo-se à disseminação da escola pública com o processo revolucionário de 1789, *se a escola pública não pode ser entendida sem o apelo à criação da 'comunidade de sentimentos' que caracteriza a Nação, ela também seria marcada pela lógica da diferenciação e da especialização*. No Brasil, a necessidade de uma identificação do país enquanto nação, levou as elites intelectuais e políticas de São Paulo a projetarem para a escola pública, o exercício da formação da comunidade de sentimentos, referida por VALLE (1997), ao mesmo tempo em que o ideal de desenvolvimento (segundo o ideário evolucionista) deveria imprimir um caráter técnico à formação escolar.

Sobre o duplo papel que caberia à instituição escolar, isto é, uma formação moral e uma formação técnica, encontramos diversos apontamentos nos Relatórios sobre a Instrução Pública, no período abordado por esta pesquisa (1870-1889). Dentre esses apontamentos escolhemos comentário feito pelo próprio João Batista Pereira, por ser representativo das diversas considerações encontradas sobre este assunto:

*Não há **progresso social** e nem reforma política que não seja dependente do grau de cultura moral e intelectual de um*

*povo. (...) É a **escola** que prepara o cidadão; nela se forma o coração e o caráter e recebe a instrução elementar que o **adapta para as conquistas do mundo industrial** [grifos meus] e para os grandes cometimentos da inteligência³.*

O debate sobre a organização do ensino público, na Província de São Paulo, foi influenciado pela dupla significação que as elites intelectuais e políticas ligadas à cafeicultura, atribuíram às categorias civilização e cultura. Pode-se, também, identificar neste debate, complementarmente às indicações apresentadas no primeiro capítulo, outros elementos presentes no ideário político das elites ligadas à cafeicultura que, por sua vez, estavam profundamente ligados à concepção dos conceitos cultura e civilização com o qual operavam.

1. O ideário político das elites de São Paulo, subjacente às propostas de formação moral realizada pela instituição escolar

A instituição do governo representativo e a delimitação dos direitos individuais representariam, no ideário das elites intelectuais e políticas ligadas à cafeicultura, a tradução dos interesses que, originariamente levaram à formação do Partido Republicano. Associado à essas idéias estava a organização de um regime federativo de governo e a valorização do trabalho⁴, questões que haviam sustentado o acordo político entre as camadas médias e os cafeicultores do Oeste Paulista. Neste sentido,

somar-se-ia às teses evolucionista, positivista e liberais de origem européia, elementos do contratualismo americano, compondo o corpo teórico cujo ecletismo já foi apontado por COSTA (ANO). As teses de JEFFERSON (1985), seriam, então, assimiladas por essa elite, ao pensar a implementação da representação, da federação, e da reorganização do trabalho, como problemas que solicitavam respostas no âmbito da consolidação da soberania nacional, em termos do funcionamento do Estado segundo critérios democráticos burgueses. Para JEFFERSON (1985:4) (...) *uma república pura seria um Estado de sociedade na qual todo membro de espírito maduro e são* [grifo meu] *teria igual direito de participar, pessoalmente, na direção dos negócios da sociedade.* Encontra-se assim, a condição necessária para a aquisição do direito à participação política, que reflete, então, além de interesses econômicos, uma preocupação com o governo representativo e os direitos individuais, circunscritos ao direito legal.

No pensamento das elites ligadas à cafeicultura a forma a ser assumida pelo governo representativo, remeteria, então, à qualidade de uma participação política nos moldes de um pensamento liberal fundado no conceito *Liberdade*. A *Igualdade* (como atributo da natureza humana conforme idealizara o Iluminismo), deveria ser realizada através das instituições jurídicas do Estado, limite do estabelecimento dos *direitos individuais*. SALLES (1882:22), reforçaria esta idéia, na medida em que, por soberania nacional, entendia (...) *o direito que tem a sociedade de*

constituir e organizar o Estado, para o fim de aplicar e desenvolver o princípio jurídico em toda sua intensidade. Por outro lado, o próprio Herbert Spencer que, como já foi indicado, exerceu ampla influência no pensamento das elites ligadas à cafeicultura, faria referência a que a ação do Estado deveria se reduzir a *limites jeffersonianos, atuando para evitar fendas na liberdade e na igualdade*, princípio que favoreceria *a indústria pacífica, por proporcionar uma máximo de estímulo com absoluta igualdade de oportunidades*⁵.

Tratava-se de, em relação à educação, formar indivíduos com as características que JEFFERSON (1985) havia apontado, detentores de uma maturidade intelectual racional, que os tornasse aptos a constituir, na sociedade civil, o corpo político do Estado Nacional e ser portadores de um potencial de desenvolvimento material, pois ainda segundo SPENCER (em DURANT, 1996:359), *o sentimento e a idéia de justiça só poderiam crescer na medida em que (...) aumentassem as harmoniosas cooperações internas entre os membros de uma dada sociedade.* Neste sentido, para os republicanos de São Paulo, ligados à cafeicultura, o código moral, que a educação deveria reforçar, encontrava-se nas teses de Condorcet, mais do que nas dos filósofos do Iluminismo, pois segundo VALLE (1997:29), na segunda metade do século XIX, *(...) tratava-se, mais do que tudo, de difundir a razão, a capacidade de julgamento e a autonomia dos seres*, tal como aconteceria para os republicanos em São Paulo. Retornando à questão da obrigatoriedade, abordada mais detidamente no primeiro

capítulo, pode-se afirmar que, nos termos colocados até aqui, sua necessidade seria constantemente reafirmada, pelas elites intelectuais e políticas ligadas à cafeicultura, nos vinte anos que antecederam à instituição da República, na medida em que a construção do governo republicano não poderia prescindir da existência de homens de *espírito maduro e são*, isto é, detentores de um *ethos* liberal que norteara o comportamento dos indivíduos que iriam formar, através do Estado, a Nação.

Além de competência para o desempenho de atividades técnicas relacionadas ao trabalho⁶, o novo regime político tinha necessidade, de que o Estado nacional fosse construído em termos de uma organização social liberal, que apontava a importância da soberania nacional, sustentada por indivíduos civilizados e culturalmente desenvolvidos, nos moldes colocados pelo evolucionismo e pelo spencerismo. Tratava-se de, tomando-se de empréstimo uma expressão utilizada por Dante Moreira LEITE (1976), preparar o *caráter nacional brasileiro*, por meio de uma formação ética que estabelecesse uma identidade nacional, através de um sentimento de *pertencimento*, no sentido histórico e sociológico do termo. A realização desta tarefa, implicaria a construção de elementos de transcendência⁷ que estabelecessem uma identidade coletiva e através dela a coesão da população, pela aceitação de parâmetros de comportamentos necessários ao desenvolvimento e ao progresso nacional, dentro da ordem liberal de organização da sociedade. A escola surgiria, desta forma, como um dos

espaços possíveis onde se poderia *plasmar visões de mundo e modelar condutas*⁸, através da difusão de idéias que seriam o suporte para a aquisição de um discernimento que estabeleceria e diferenciaria o *bem* e o *mal*⁹. Para SPENCER (em DURANT, 1996:359), a necessidade de adaptação, de *lugar para lugar e de uma época para outra*, conduziria a mudanças *do conteúdo específico da idéia de bom*; na formação dos cidadãos, em uma nação onde a preocupação dominante seria a indústria, os valores ressaltados deveriam ser a honestidade e a não-agressão. No Brasil, essas idéias seriam adotadas pelos cafeicultores paulistas, na medida em que seriam valores que delimitavam os parâmetros necessários à estabilidade social para a construção da soberania nacional e do progresso material.

Este aspecto da formação escolar, encontra-se em diversas passagens nos relatórios sobre a instrução pública, durante o período estudado. Em 1877, Sebastião José Pereira¹⁰ afirmaria, em relação à importância da escola na vida de um país, ser a *escola a oficina onde se formam homens e cidadãos [pois] as idéias que ela imprime na inteligência da infância preponderam nos destinos dos povos*¹¹. Ainda sobre a crença no poder da educação, no relatório sobre a instrução pública apresentado em 1868, por Saldanha Marinho, afirmava-se que a (...) **educação faz o homem** [grifo meu], *sob ela assenta a grandeza e a prosperidade das nações*¹². Por esse motivo e porque esperava-se que a educação delimitasse um determinado tipo de ação, caberia a ela instruir a participação política segundo a

aceitação dos valores liberais, de modo a que o indivíduo estivesse preparado a exercer seus direitos legais dentro dos parâmetros instituídos pelo ideário republicano dos cafeicultores de São Paulo. Pode-se encontrar em comentário formulado por JEFFERSON (1983:12), o significado da educação, para as elites intelectuais e políticas de São Paulo:

(...) a lei mais importante em todo o nosso código é a que se destina à difusão do conhecimento entre o povo. Não se pode criar outro fundamento mais seguro para a preservação da liberdade e da felicidade.

O exercício dos direitos atribuídos ao cidadão estava, para as elites às quais nos referimos, intimamente ligado à formação de valores éticos, através do compartilhamento de um código moral, com o qual o indivíduo pudesse efetuar um julgamento preciso, em benefício da sociedade em geral, segundo preceitos liberais. São muitas as considerações que aparecem neste sentido, nos relatórios de instrução pública. Nas palavras de Saldanha Marinho, encontramos a importância atribuída à educação pública na formação da população, uma vez que, para ele, vivia-se, no país, *sob o sistema representativo, e a opinião pública não existia*; essa situação seria resultado da *desarmonia entre o governo livre e a educação popular*, pois, *fazia-se do cidadão o guarda-cívico, o jurado, e o votante e não o instruíam*. Destacamos, ainda, considerações presentes no relatório sobre a instrução pública de 5 de fevereiro de 1874, produzido por João Theodoro Xavier¹³:

Em país a cuja organização presidiram os sãos e verdadeiros princípios, escritos pela mão da religião e da política; em país em que a Constituição garantiu instrução a todos; em um país em que o regimen impõem a todos os cidadãos o dever de por ao serviço da pátria os seus talentos; em um país onde como jurados julgam, e como eleitores votam, desempenhando muitos outros importantes deveres para com a sociedade; o culto da inteligência é mais do que uma necessidade, é quase a vida do cidadão e do Estado; e o espírito não pode deixar de reconhecer como um dever do país o de proporcionar a todos, os meios de obter a maior soma de habilitações, em ordem a que sejam bem cumpridas aquelas obrigações e melhor aproveitado o serviço público.¹⁴

Atribuir-se-ia à escola pela educação, a construção de um sentimento patriótico, que negasse qualquer possibilidade de distúrbios que perturbassem o equilíbrio (leia-se a ordem), necessário à construção da nação e à consolidação do progresso. Este caráter da formação escolar, ao mesmo tempo em que era concebido como viés através do qual se pensaria o padrão de comportamento da população de forma geral, constituiria o próprio universo simbólico, no qual transitariam as elites que o haviam formulado. VALLE (1997:27), considera que o (...) ‘*empréstimo simbólico*’, efetuado pelos republicanos, dos ícones elaborados pelos revolucionários de 1879, ganhou raízes senão no imaginário do povo brasileiro como um todo, ao menos, mais seguramente, no das elites políticas. O ato, portanto, que funda a necessidade desse empréstimo simbólico, a instituição da República, tem suas raízes em uma ação anterior de construção do arcabouço teórico que seria o alicerce do pensamento republicano; dessa forma tanto quanto, como afirma VALLE (1997), a simbologia republicana

preencheria o imaginário das elites que fizeram a República, o ideário que haviam construído faria delas prisioneiras, delimitando as relações de dependência que, a partir de então, seriam estabelecidas com a Europa.

No contexto, então, da instalação do governo republicano, nos vinte anos que se lhe antecedem, a escola, para as elites paulistas ligadas à cafeicultura, tinha, em relação à formação do indivíduo, muito daquilo que Durkheim havia delimitado como o papel que caberia à formação escolar. Para Durkheim (1978:81) :

O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio.

Até aqui procuramos buscar os fundamentos teóricos que nortearam, no pensamento dos republicanos de São Paulo, ligados à cafeicultura, as posturas que assumiram em relação à escola pública. Acreditamos ser necessário, a partir desses pressupostos, abordar a divisão que estabeleceram em relação à prática da formação escolar, em referência à:

- a) distinção de público a que se destinava o ensino primário, ou de primeiras letras e o ensino técnico ou secundário;
- b) materialização dos objetivos atribuídos à educação, não no sentido de sua prática diária, mas a partir de idéias-chaves a serem transmitidas a esse público;
- c) concepção de organização social com a qual trabalhavam e a partir da qual projetavam o ensino público.

2. Formação moral

2.1. A construção de uma identidade coletiva

A formação de uma identidade que estabelecesse um sentimento de coletividade, implicou a atribuição de, pela elite letrada ligada à cafeicultura, significados distintos e complementares relativos às categorias cultura e civilização¹⁵, em termos do estabelecimento de parâmetros sob os quais a formação escolar deveria ser considerada. Essa formação remetia à aceitação, por parte dessas elites, de uma similitude entre as categorias civilização e cultura, enquanto espaço de manifestação de valores e padrões de comportamento, que implicariam o estabelecimento normativo do que seria, ao mesmo tempo, eticamente aceitável e necessariamente imperativo para a manutenção da unidade social, segundo o arquétipo do homem civilizado inspirado na sociologia e na antropologia européias. Este significado implícito às categorias civilização e cultura, identificava, através da escola, a veiculação de uma educação que capacitaria o indivíduo à participação política. Educar para a civilização, no sentido da promoção de uma formação moral, portanto, era também papel que a escola era chamada a desempenhar.

José Fernandes da Costa Pereira Júnior¹⁶, em relatório apresentado à Assembléia Provincial em 2 de fevereiro de 1872, indica a necessidade de que a escola realize um papel educador do comportamento e da moral dos indivíduos :

*Criar escolas, mante-las nos devidos termos, instruir o povo, é nada menos do que **levantar altares à justiça, à moralidade e ao trabalho, a todas as grandes virtudes que nobiliarão o homem no lar da família ou no lar da pátria*** [grifo meu] ¹⁷.

Também pode-se encontrar em 1875, considerações deste tipo, feitas por João Theodoro Xavier:

Enquanto o Brasil se reger pelo atual sistema, a Instrução Pública tendo por fim fazer cidadãos, será o ramo da administração que maior zelo e solicitude deve merecer dos poderes públicos dignos de tal nome.

Instruir, educar o povo é um grande dever do Estado: há no cumprimento deste dever um grande interesse nacional¹⁸.

Estas falas se justificam, na medida em que, como assinala VALLE (1997:21), a República apresenta a *valorização política da ação educacional*, na medida em que o *projeto democrático burguês acarreta exigências que vão além da simples vitória legal e da mera imposição de uma nova forma jurídica do social*. Com a República seria necessário criar a nação e os seus cidadãos. Um dos vértices desta construção residiria na *intervenção sobre o imaginário social da Nação, que cumpria recriar a partir dos valores republicanos*¹⁹. Entendendo esta necessidade, as elites de São Paulo desenvolveram argumentos, a partir do arcabouço teórico, que dava sustentação ao seu projeto republicano, com os quais apresentaram o papel da escola no desenvolvimento do ideal de civilização e cultura constituintes de seu ideário. A escola seria chamada a construir o *ethos* liberal, enquanto formação moral para o progresso, o que implicava a

sedimentação de valores que instituíssem a aceitação de uma sociedade que admitisse, como natural:

- a) a existência das desigualdades materiais enquanto decorrência das diferenças intelectuais entre os indivíduos,
- b) a similitude entre organização social e corpo social (em referência à biologia), onde a cada membro da comunidade caberia uma função específica,
- c) o sentimento de *pertencimento* à comunidade a partir de uma identificação histórica e geográfica e
- d) a instrução formal como condição para a atribuição de competência para participação da vida política, enquanto capacidade de discernimento entre o bem e o mal.

A sociologia funcionalista daria às elites de São Paulo, os parâmetros com os quais poderiam pensar a escola pública, de forma a realizar os ideais de cultura e civilização por elas propostos, pois tal como apareceria nas teorias de Durkheim (1978), para elas, a escola cumpriria um papel homogeneizador das relações sociais, que atenderia às várias expectativas assinaladas acima. A homogeneidade desejada nas relações sociais, seria mantida, segundo o sociólogo, fixando-se *de antemão da alma da criança certas similitudes essenciais, reclamadas pela vida coletiva*²⁰. Neste sentido, Domingos Antonio Raiol²¹ (Barão de Guajará), em relatório de 1884, apontava medidas que acreditava deveriam ser tomadas para que se difundisse o *ensino de modo a poder satisfazer as legítimas **aspirações da***

sociedade. SALLES (1879), por sua vez, ressaltava a importância da escola pública, pois para ele, o país carecia de um objetivo coletivo, sua população não possuía uma identificação enquanto povo:

Os indivíduos que compõem a pessoa coletiva da nação, perdidos na confusão imensa que resulta da opinião de cada um em busca de um alvo diverso, ou de uma satisfação diferente, não são impelidos pela mesma necessidade (...) em benefício geral do grande corpo social.

SALLES acrescenta ainda, no mesmo artigo, que facilmente se explicava este estado de coisas, pois tudo resultava dos defeitos apresentados pela educação pública no país. Caberia reformular-se a escola, portanto, pois também através dela, se constituiria o corpo coletivo da nação, através do desenvolvimento, nos indivíduos, do sentimento de *pertencimento*, segundo as necessidades elencadas acima. A partir da sociologia e da psicologia funcionalistas as elites políticas ligadas à cafeicultura iriam pensar este papel que atribuíam à instituição escolar.

2.2. A ação civilizadora da educação escolar

Segundo WARDE (1984:106) as teorias da sociologia e da psicologia funcionalistas de Emile Durkheim, contribuíram para a *fertilização* do liberalismo, no final do século passado, na medida em que este autor,

*herdeiro do positivismo de Saint-Simon e, contra sua própria admissão, de Auguste Comte, (...) formulou de modo acabado a epistemologia positivista, que, através de suas teorias, iria influenciar o pensamento educacional no final do século passado. Ainda, segundo a autora, Durkheim atribuiu à sociedade industrial a constituição de uma *solidariedade orgânica* onde cada indivíduo poderia desempenhar, devido à divisão social do trabalho, a função que lhe cabia em *complementaridade aquilo que caberia a outro*²², dessa forma manter-se-ia o equilíbrio social e a ausência de conflitos, tão caros à burguesia européia, no final do século passado. Para WARDE (1984:107),*

(...) Durkheim viu na educação, e especificamente na escolar, um mecanismo não terapêutico mas preventivo de neutralização dos embates que colocavam a “sociedade” em constante estado de desequilíbrio. Para usar uma linguagem estranha a ele, Durkheim previu na educação (escolar) a tarefa de hegemonia.

As elites intelectuais e políticas de São Paulo, iriam buscar na tese do desenvolvimento do ser social²³, formulada por Durkheim (1978), os elementos com os quais iriam pensar a escola pública, no sentido do desenvolvimento do conceito civilização enquanto possibilidade do indivíduo submeter-se à vida moral e social delimitada pela sociedade cooperativa, pois, para o sociólogo, o progresso que se observava na Europa fora resultado da cooperação com que os homens haviam reforçado o rendimento da atividade de cada um. Assim, a proliferação da

indústria no final do século XIX, representaria a forma mais bem acabada de sociedade cooperativa.

A ação educativa da escola pública geraria a identificação do indivíduo com o corpo social que constituiria a nação, uma vez que seria objetivo desta ação, promover a assimilação das *idéias, sentimentos e práticas*²⁴ que dessem ao indivíduo sua dimensão social e, portanto, sua identificação enquanto povo. O trabalho da escola, no sentido indicado por Durkheim, atendia às aspirações de Alberto Salles, no sentido da execução dos objetivos a serem atingidos para que os habitantes de um país se percebessem enquanto povo constituinte de uma dada nação. Para SALLES (1983:91), *o povo representaria uma incorporação social e política de indivíduos que se ligariam pela identidade de origem e pela identidade de cultura, sendo, a nacionalidade, somente possível quando, o organismo político, já tivesse chegado ao:*

*(...) seu maior grau de desenvolvimento, de modo que, já pelos limites geográficos, já pela identidade de raça e língua, já pela identidade dos antecedentes políticos, já pela identidade de governo, [pudesse] existir uma certa comunidade de idéias, de sentimentos e de vontades, entre os diferentes indivíduos que [habitassem] um mesmo território e que se [regessem] pelas mesmas instituições, dominados pelo mesmo grau de cultura intelectual e moral, é que [poderia] surgir entre eles, como uma verdadeira unidade social e política, o consenso íntimo e perfeito de todas as funções do organismo coletivo e, [consequentemente], a percepção consciente de sua individualidade política, que se [traduziria] pelo sentimento ardente e patriótico da nacionalidade*²⁵.

A escola formaria e moldaria uma unidade social²⁶, ensinando os indivíduos a participarem cooperativamente²⁷ (dentro da ordem necessária à construção do progresso), do organismo constituinte do corpo social, e consequentemente do Estado e da Nação. O sentido moral dessa formação, seria dado segundo DURKHEIM (1978:45), por um *sistema de representação* que manteria a *idéia e o sentimento da lei e da disciplina*, de forma a que se conseguisse, através da soma dos resultados das atividades individuais, o desenvolvimento progressivo das forças materiais que representavam o progresso alcançado por uma dada sociedade. Segundo DURKHEIM (1978:46), *desejando melhorar a sociedade, o indivíduo deseja melhorar-se a si próprio*.

A escola, desse modo, encarregar-se-ia de transmitir, de forma consolidada, junto aos indivíduos que deveriam constituir o corpo social da Nação, o conjunto de idéias que, perpassando a sociedade, representariam a *vontade geral*; não aquela assinalada por Rousseau, que colocava a *'vontade particular'* no âmbito da *'vontade geral'*, mas um quadro composto a partir de interesses de ordem privada²⁸, leia-se, a partir dos interesses dos cafeicultores do Oeste Paulista. A difusão e extensão da escola pública, inscrever-se-iam nesse esforço de formação que teria por objetivo a adequação dos indivíduos às necessidades que se colocavam, segundo as elites ligadas à cafeicultura, à sociedade brasileira nesta época, tanto como pressuposto para participação da vida política quanto para a construção do progresso dentro da ordem.

3. Formação moral e formação intelectual

À definição das categorias civilização e cultura enquanto prática de um comportamento determinado, segundo parâmetros éticos e morais considerados adequados à lógica do pensamento liberal, as elites ligadas à cafeicultura paulista, acrescentariam um significado utilitarista, no sentido da aquisição de uma cultura letrada. Assim, atribuir-se-ia, à cultura, um sentido fundado pelo enciclopedismo, enquanto necessidade de conhecimento geral de todos os domínios do saber, como a matemática, a física, as ciências naturais, além das disciplinas históricas e filológicas que vinham se formando, que seriam suporte para realização das atividades técnicas que, por sua vez, indicavam o desenvolvimento material alcançado pelos diferentes povos. À categoria civilização, tomando-a como similar à cultura, seria agregado também esse sentido material, relativo ao desenvolvimento técnico, identificado com o mundo urbano e industrial, cujo melhor quadro poderia ser projetado pela sociedade européia. A atribuição do conceito civilização como sinônimo do mundo urbano e industrial, pode ser identificada em Relatório sobre a Instrução Pública, relativo ao ano de 1871, quando, a propósito de discussão sobre a instituição da obrigatoriedade da frequência escolar, é manifestada preocupação com o alto índice de analfabetismo existente na Província de São Paulo. Neste relatório afirmava-se que em *toda parte, na própria capital, foco de civilização, os analfabetos abundavam* [grifo meu].

Enquanto foco de civilização, a Província de São Paulo, seria, para as elites cafeicultoras, no contexto apresentado pelo país durante o século XIX, a única a deter a possibilidade de alcançar um progresso econômico e social capaz de erguer o país ao patamar das nações européias. Destacavam, neste sentido, o desenvolvimento econômico de São Paulo nos vinte anos que antecederam à instauração da República, fato que justificava, para elas, o entusiasmo que sentiam. SALLES²⁹, em *A Pátria Paulista*, apresenta dados estatísticos sobre o progresso material de São Paulo, tendo por objetivo reforçar o fato de que a produção de riquezas na Província, não tinha por fonte somente a cultura cafeeira; para a década de 1880, o autor levantou os seguintes números sobre a produção industrial em São Paulo: 11 fábricas de tecido, 1 fábrica de fósforos, 1 fábrica de banha e diversos preparados de porco, 4 serrarias, 1 fábrica de rendas, 1 fábrica de luvas, diversas fábricas de limonadas, águas gasosas e cervejas; diversas oficinas destinadas à fabricação de máquinas e instrumentos agrícolas. O autor aponta ainda a existência de 8 casas bancárias; 10 companhias de estradas de ferro, perfazendo um total de 2030 km de extensão; e um movimento comercial no porto de Santos que, entre 1885-1886, resultara em 7.300.000\$000 contos³⁰.

Parte-se, então, do pressuposto de que as elites paulistas tomaram os conceitos civilização e cultura, em um duplo sentido: enquanto parâmetro de um comportamento ético e como sinônimo de progresso material. Vários Relatórios sobre a Instrução Pública, estabeleciam a importância da

associação entre evolução e progresso ou entre escola e desenvolvimento. Em 1872, José Fernandes da Costa Pereira Júnior, salientava o lugar comum desta afirmação, que deveria ser uma verdade assumida por todos quanto esperavam o engrandecimento da nação: os cidadãos ou o poder público; afirmava que *este ramo de serviço* (educação) deveria *merecer especial cuidado dos que governavam, porque dele dependeria, em grande parte o progresso e prosperidade do país*; afirmava ainda que repetir este fato era *o mesmo que repetir uma verdade trivial*³¹. Essas elites, operando, então, a partir de um ideário que traduzia o conceito evolução enquanto sinônimo de um progresso que pressupunha o duplo significado atribuído às categorias cultura e civilização (moral e intelectual), iriam pensar a organização da escola pública a partir da delimitação do público a que se destinava, uma vez que pressupunham a instituição de um Estado onde a participação política dependia da instrumentalização da população em um sentido moral e técnico, segundo interesses de ordem política e econômica.

Pensar a organização da instituição escolar implicaria, por sua vez, a concepção de um conceito de sociedade compatível com as categorias a partir das quais essas elites operavam. No ideário formado pelas elites intelectuais e políticas de São Paulo, a definição de sociedade seria delimitada pela idéia de corpo *social*, em referência às teorias antropológicas formuladas durante o século XIX, onde a cada grupo que o compunha, caberia uma tarefa específica, para a manutenção de seu perfeito funcionamento, que se traduzia no equilíbrio, na ordem e na

estabilidade social. As teses de Alberto Salles, a respeito do organismo social, podem ser elucidativas a respeito da constituição teórica fundante do pensamento das elites intelectuais e políticas ligadas à cafeicultura. O referido autor desenvolveu, a idéia de *corpo social*, em referência à organização da sociedade, a partir das teses de Herbert Spencer, que por sua vez as havia formulado a partir dos parâmetros biológicos de evolução. Assim, SALLES (1983:22) afirmaria que a sociedade é um organismo, não no sentido de que seus órgãos poderiam ser *observados anatomicamente, como nos indivíduos*, mas no sentido que lhe havia sido atribuído por Herbert Spencer, segundo analogias aos seus *sistemas ou processos de organização*, o que levaria a conclusão de que *o organismo nacional não seria um simples mecanismo, produto arbitrário da vontade humana, mas uma verdadeira **unidade social**, que possuiria um **consenso** perfeito e íntimo de suas relações*. Nestes termos caberia ao Estado, segundo SALLES (1882:114), *promulgar e aplicar a lei, enquanto a expressão do Direito, para a manutenção e desenvolvimento da harmonia que deve existir entre as esferas de atividade dos elementos que compõem a unidade social*, pois a cada componente do organismo social caberia uma função específica que não poderia ser desviada, sob pena de abalar a estrutura social como um todo. Citando, ainda Herbert Spencer, SALLES(1983:23), acrescenta que, as conclusões a que se chega, através desta associação de idéias, *não é menos importante em relação ao corpo político*, pois:

(...) *“ela é o fundamento de toda as máximas e métodos racionais de educação, tanto intelectual, como moral e física; e no dia em que os*

políticos chegarem a compreender esta verdade, esta lei constituirá a base de toda a legislação racional”.

As idéias de desenvolvimento e instrução apareceriam, então, como articulações necessárias ao conceito de sociedade e progresso, rearticulados pelas elites cafeicultoras, ligadas ao Partido Republicano em São Paulo. Para Francisco de Carvalho Soares Brandão³², toda a população, *o filho do lavrador, do operário, o membro de qualquer das classes sociais*, tinha direito à instrução, *porque o cultivo da inteligência era compatível com todas as classes sociais*³³. Afirmava-se, portanto, o direito que todos os indivíduos, indistintamente, tinham à instrução e ao aperfeiçoamento pessoal, segundo os preceitos do liberalismo clássico. Nestes termos, a instrução de toda a população seria fundamental, ainda que ministrada de forma diferenciada, associando-se o tipo de formação à posição social que o indivíduo ocupava na sociedade, e portanto à função social que deveria exercer. Se esta orientação partia do suposto spenceriano de sociedade, ir-se-ia buscar nas teses de Emile Durkheim, notadamente na sociologia funcionalista, as funções sociais a que se aplicavam a educação escolar e na psicologia funcionalista as justificativas para a distinção da educação que se deveria ministrar aos diferentes indivíduos nas diversas formações sociais.

Para DURKHEIM (1978), cada sociedade, comportaria um tipo de educação, diferenciada pelas necessidades intrínsecas que marcariam sua organização social, política e econômica, no tempo e no espaço. Segundo

o referido autor cada *tipo de povo tem um tipo de educação que lhe é próprio, e que pode servir para defini-lo, tanto quanto sua organização moral, política e religiosa*³⁴. A educação para DURKHEIM (1978), seria, portanto, um dos elementos distintivos, das diversas sociedades. A dinâmica interna das sociedades industriais e, portanto, das sociedades que representavam o ideal de evolução e progresso, no final do século XIX, determinava que a educação fosse ministrada de forma diferenciada entre seus próprios membros, pois a educação da *cidade não seria a do campo*, assim como a do *burguês não seria a do operário*³⁵. Neste sentido a educação comportaria dois momentos, delimitados pela:

- a) necessidade de formação profissional que, por sua vez exigiria aptidões e conhecimentos específicos e
- b) necessidade de disseminação de idéias e valores que constituiriam o código moral desta sociedade.

Para DURKHEIM (1978:77):

(...) como a criança [deveria] ser preparada, em vista da função a que [seria] chamada, a educação, a partir de certa idade, não [poderia] permanecer mais a mesma para todos. Eis porque (...), em todos os países civilizados, [tendia-se] cada vez mais à diversificação e à especialização; e tal especialização se [tornava] dia a dia mais precoce.(...) [Seria] a sociedade que, para poder manter-se, [teria] necessidade de dividir o trabalho entre seus membros e de dividi-los de certo e determinado modo. Eis porque já [prepararia], por suas próprias mãos, por meio da educação, os trabalhadores especiais de que [necessitaria].

Neste sentido o referido autor estabeleceria as diferenças que deveriam marcar a educação primária dos demais níveis de ensino. Esta deveria ser igual para todos os indivíduos, na medida em que existiriam *certo número de idéias, de sentimentos e de práticas que a educação deveria inculcar a todas as crianças, indistintamente, qualquer que fosse a categoria a que pertencessem*³⁶, de forma a constituir em cada um o *agente moral, pronto às iniciativas que são a condição mesma do progresso*³⁷, o que implicaria a constituição, no indivíduo, do *espírito de disciplina, do espírito de abnegação e do espírito de autonomia*. Porém, a necessidade de especializações, levaria à distinção quanto à destinação dos diversos níveis de ensino, aplicando-se *o ensino primário para as massas e o ensino secundário para grupos mais reduzidos*³⁸, na medida em que:

*(...) a partir do momento em que a vida intelectual das sociedades [atingisse] certo grau de desenvolvimento, [haveria] e [deveria] haver, necessariamente, homens que se [consagrassem] de modo exclusivo ao pensamento, homens que não [fizessem] senão pensar. Ora, o pensamento não se [poderia] desenvolver senão quando se desprende do movimento, senão desviando o indivíduo da ação imediata. Assim se [formariam] (...) elementos indispensáveis ao progresso científico*³⁹.

Nos Relatórios sobre a Instrução Pública consultados para esta pesquisa, este pressuposto teórico pode ser identificado em diversas passagens. Nos diversos relatórios citados até aqui, a necessidade de uma formação moral, associada ao ensino primário aparece de forma constante. No entanto, podemos, a título de uma observação final sobre este ponto,

reproduzir parte do Relatório sobre a Instrução Pública, apresentado em 1881, por Laurindo Abelardo de Brito⁴⁰, então Presidente da Província :

Assunto obrigado dos escritos da imprensa, tese favorita de conferências populares, e lugar comum de eloquência parlamentar, a Instrução Pública primária tem resistido, nesta Província à corrente civilizadora, que por toda a parte substituiu os antigos e acanhados programas de leitura – escrita – quatro operações – e catecismo – pelo largo plano que, considerando a infância em sua tríplice natureza – física, moral e intelectual, e consultando seus gostos, inclinação e capacidade, procura desenvolvê-la e aperfeiçoá-la para o exercício dos direitos políticos⁴¹.

Encontramos ainda, nos Relatórios sobre a Instrução Pública na Província de São Paulo, indicações de que, como havia sido colocado por Durkheim, para as elites intelectuais e políticas ligadas ao Partido Republicano Paulista, o programa a ser ministrado pelas instituições de ensino na Província, deveria ser de tal ordem que associasse o tipo de formação ministrada à posição social do indivíduo. Neste sentido, os relatórios de instrução pública apontam diferenças entre os *meninos e meninas* classificados como *desvalidos* e aqueles pertencentes à famílias possuidoras de uma certa renda. Assim é que, no mesmo relatório de 1881, encontra-se delimitação a respeito do público a que o Instituto de Educandos Artífices deveria atender, colocando em dúvida a atração que o tipo de ensino desenvolvido por tal instituição, exerceria sobre *a mocidade abastada* da Província:

Devem ser admitidos rapazes pobres, que queiram se sujeitar ao manejo dos instrumentos, às plantações, tratamento e podas das

árvores, os quais serão muito úteis à sociedade, quer como jardineiros, quer como futuros administradores de fazendas agrícolas. Não sei se estabelecimentos tão modestos exercerão a necessária atração sobre nossa mocidade abastada, que quase sempre deseja um título científico, como complemento de seus trabalhos escolares.

Os primeiros, tendo que se dedicar a uma atividade profissional para sobrevivência, deveriam receber, além de uma instrução primária, uma formação que estimulasse o desenvolvimento do trabalho manual; aos outros caberia um ensino científico que lhes permitisse escolher um curso superior. Neste sentido, podemos destacar outras passagens do relatório de 1881, onde se lamentava o fechamento de diversas cadeiras de ensino secundário, recomendando-se uma reorganização que levasse à manutenção de alguns desses colégios, ainda que particulares e subsidiados:

A manutenção de colégios particulares denunciava não só a necessidade que sentiam as famílias do interior de uma casa acreditada a confiar seus filhos consagrados à educação superior, e ainda em idade de não poderem ficar abandonados a si próprios; como também que a renda cobriria as despesas. (...) Em toda a vastidão do território não se encontra uma escola sequer onde a infância, que não se consagra à carreira das ciências, adquira as luzes inseparáveis de esmerada educação a que aspire⁴².

Também em 1884, apontava-se esta diferença em relação ao público escolar, em Relatório apresentado por Domingos Antonio Raiol, Barão de Guajará, sobre o ensino elementar, que estaria longe de:

(...) produzir uma sólida e completa educação profissional, e que sua insuficiência [cresceria] de ponto, quando [seria] ele considerado em relação às necessidades sentidas por aqueles que, aspirando as profissões liberais e científicas, quiserem elevar-se às regiões do ensino superior⁴³.

A associação entre escola e desenvolvimento (material e intelectual), levou, as elites intelectuais e políticas ligadas à cafeicultura, a não segregar a população entre aqueles que deveriam e aqueles que não deveriam receber *as luzes* adquiridas através da instrução; mas dentro da lógica da filosofia segundo a qual pautavam suas ações, um tipo de educação, mais esmerada, seria inútil à quem deveria exercer, profissionalmente, uma atividade manual. De comum entre as duas formações (primeiras letras e ensino propedêutico), havia a preparação de uma forma de pensar fundada na ética do trabalho que atribuiria valor à capacidade pessoal e à competência técnica, como fator de ascensão social. Ao reafirmar a necessidade de instruir-se toda a população, as elites paulistas preocupavam-se com a difusão do *ethos* liberal; esta preocupação marcou a ação do PRP nos vinte anos que antecederam a República, alicerçando a idéia de que se deveria construir a cultura do trabalho tanto ao nível das consciências quanto ao nível de existência material, de forma a se alcançar o progresso dentro da ordem. Pensamento fundado na filosofia positivista, solucionava o problema da diferenciação social pelo fator competência técnica adquirida institucionalmente via

escola e atribuía à associação entre ciência e indústria a base sobre a qual a sociedade poderia desenvolver-se harmoniosamente⁴⁴.

Portanto, no ideário das elites ligadas à cafeicultura, o ensino público era condição para a consolidação do desenvolvimento econômico da Província e do país ao mesmo tempo em que constituiria a ética liberal, que nortearia a formação do Estado e da Nação.

NOTAS

- ¹ Relatório sobre a Instrução Pública, apresentado em dezembro de 1878, como parte integrante do Relatório Geral, com que João Batista Pereira, Presidente da Província de São Paulo, passou a administração ao Exm. Barão de Três Rios.
- ² João Batista Pereira ocupou a Presidência da Província de São Paulo de 5 de fevereiro a 7 de dezembro de 1878. Proclamada a República, Campos Salles, então ministro da Justiça, convidou-o a rever o antigo Código Criminal de 1830. (Há observação de que à época da publicação do livro de Eugênio Egas, o código elaborado por Batista Pereira, ainda vigorava). EGAS, Eugênio, *ob. cit.*
- ³ Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral apresentado em 1878 por João Batista Pereira, *ob. cit.*
- ⁴ Sobre esta questão ver SAES, Décio, *ob. cit.*, 1992.
- ⁵ DURANT, Will, *ob. cit.*, p.360.
- ⁶ O desenvolvimento econômico da Província de São Paulo, levava à necessidade de profissionais com qualificação para o desempenho de atividades relacionadas a serviços administrativos nos centros urbanos ou daqueles relacionados ao aprimoramento da produção agrícola. Este tema será tratado no capítulo seguinte.
- ⁷ CARVALHO, José Murilo. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995, p.13, trabalha a construção do imaginário da população brasileira, no sentido de uma identificação simbólica com a República. Segundo o autor um (...) *símbolo estabelece uma relação de significado entre dois objetos, duas idéias, ou entre objetos e idéias, ou entre duas imagens*, cuja aceitação e eficácia política, dependeria da existência de *uma comunidade de idéias ou comunidade de sentido*.
- ⁸ A respeito ver CARVALHO, José Murilo, *ob. cit.*, 1995.
- ⁹ A respeito ver VALLE, Lilian do, *ob. cit.*
- ¹⁰ Sebastião José Pereira, nasceu, na cidade de São Paulo, em 18 de outubro de 1834. Lecionou filosofia, latim e português, vindo a formar-se em direito pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1854. Ocupou a presidência da Província de 9 de junho de 1875 a 18 de janeiro de 1878. EGAS, Eugênio, *ob. cit.*
- ¹¹ Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral apresentado à Assembléia Provincial, em 1877, pelo então Presidente da Província de São Paulo, Sebastião José Pereira.
- ¹² Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral com que, em 1868, Joaquim Saldanha Marinho passou a administração da Província de São Paulo a Cândido Borges Monteiro.
- ¹³ João Theodoro Xavier formou-se em 1853, pela Faculdade de Direito de São Paulo, onde, em 1870, foi admitido como lente catedrático lecionando direito civil e

posteriormente direito natural, público e internacional. Exerceu a Presidência da Província de São Paulo 21 de dezembro de 1872 a 30 de maio de 1875. EGAS, Eugênio, *ob. cit.*

¹⁴ Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral, apresentado à Assembléia Legislativa Provincial, em 5 de fevereiro de 1874, pelo então presidente da Província de São Paulo, João Theodoro Xavier.

¹⁵ Nos moldes da etnologia social e do darwinismo social.

¹⁶ José Fernandes da Costa Pereira Júnior, formou-se pela faculdade de Direito de São Paulo em 1856. Foi presidente das Províncias do Espírito Santo, Ceará, Rio Grande do Sul e São Paulo (30/05/1871 a 19/06/1872). Era Ministro da Agricultura em 1871, quando da promulgação da Lei do ventre Livre e Ministro do Império em 1888, quando da abolição da escravidão. EGAS, Eugênio, *ob. cit.*

¹⁷ Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral com que, em junho de 1872, José Fernandes da Costa Pereira Júnior, então Presidente da Província de São Paulo, passou a administração da referida Província a seu sucessor, Conselheiro Francisco Xavier de Pinto Lima.

¹⁸ Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral apresentado à Assembléia Provincial, em 14 de fevereiro de 1875, pelo então Presidente da Província, João Theodoro Xavier.

¹⁹ Esta tese é desenvolvida por CARVALHO, José Murilo (1995). VALLE, Lilian do (1997) irá abordar o tema desenvolvido pelo referido autor em relação à escola pública.

²⁰ DURKHEIM, Emile, *ob. cit.*, p. 41.

²¹ Domingos Antonio Raiol, formou-se em direito pela Faculdade de Direito do Recife em 1854. Além da Presidência da Província de São Paulo, no período de 18/08/1883 a 29/03/1884, ocupou ainda o mesmo cargo relativo às Províncias de Alagoas junho de 1882, e Ceará em outubro de 1882. Foi sócio correspondente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, tendo publicado *O Brasil Político e Motins políticos da Província do Pará*. EGAS, Eugênio, *ob. cit.*

²² WARDE, Mirian J., *ob. cit.*, p.107

²³ Para DURKHEIM (1978:41), em cada um de nós, (...), pode-se dizer que existem dois seres. Um, constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmo e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que se poderia chamar de ser individual. O outro é um sistema de idéias, sentimentos e hábitos, que exprimem em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças e práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda espécie. Seu conjunto forma o ser social. Constituir esse ser em cada um de nós - tal é o fim da educação.

²⁴ DURKHEIM, Emile, *ob. cit.*, p. 39.

²⁵ SALLES, Alberto, *ob. cit.*, 1983, p. 91.

²⁶ A respeito ver VALLE, Lilian do, *ob. cit.*.

²⁷ WARDE, Mirian J., *ob. cit.*

²⁸ A respeito ver VALLE, Lilian do, *ob. cit.*

²⁹ Alberto Salles, irmão do futuro presidente da República Campos Sales, defendeu o separação político-administrativa da Província, que juntamente com os estados do sul deveriam formar outro país; como motivação para esta separação alegou o desenvolvimento econômico desta região e a superioridade intelectual de sua população. Não encontramos registros de que esta posição tenha recebido adesões significativas junto aos integrantes do Partido Republicano em São Paulo.

³⁰ SALLES, Alberto, *ob. cit.*, 1983.

³¹ Relatório sobre a Instrução Pública, apresentado, em 1872, por José Fernandes da Costa Pereira Júnior, *ob. cit.*

³² Francisco de Carvalho Soares Brandão, formou-se em 1861 pela Faculdade de Direito do Recife. Em 1869, tornou-se jornalista em A Província. Ocupou a Presidência da Província de São Paulo, no período de 10 de abril de 1882 a 4 de abril de 1883. Em 24 de maio de 1883, ocuparia o cargo de ministro dos estrangeiros.

³³ Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral com que, em abril de 1883, Cândido Soares Brandão, então Presidente da Província de São Paulo, passou a administração da referida província a seu sucessor, Domingos Antonio Raiol.

³⁴ DURKHEIM, Emile, *ob. cit.*, p. 79.

³⁵ DURKHEIM, Emile, *ob. cit.*, p. 76.

³⁶ DURKHEIM, Emile, *ob. cit.*, p. 78.

³⁷ DURKHEIM, Emile, *ob. cit.*, p. 20.

³⁸ DURKHEIM, Emile, *ob. cit.*, p. 28.

³⁹ DURKHEIM, Emile, *ob. cit.*, p. 78.

⁴⁰ Laurindo Abelardo de Brito, formou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo, em 1851. Após essa data exerceu, no Paraná, os cargos de deputado provincial, geral e inspetor da instrução pública. Em 9 de julho de 1885 a Escola Normal de São Paulo prestou-lhe homenagem por ocasião de seu falecimento. Ocupou a presidência da Província de São Paulo de 11 de fevereiro de 1879 a 3 de março de 1881. EGAS, Eugênio, *ob. cit.*

⁴¹ Relatório sobre a Instrução Pública, apresentado em 4 de maio de 1881, como parte integrante do Relatório Geral, com que Laurindo Abelardo de Brito, Presidente da Província de São Paulo, passou a administração ao Exm. Conde de Três Rios.

⁴² Relatório sobre a Instrução Pública, apresentado em 1881, por Laurindo Abelardo de Brito, *ob. cit.*

⁴³ Relatório sobre a Instrução Pública, apresentado em 16 de janeiro de 1884, como parte integrante do Relatório Anual, com que Domingos Antonio Raiol, Barão de Guajará, pronunciou-se diante da Assembléia Legislativa Provincial, em 16 de janeiro de 1884.

⁴⁴ A respeito da transformação do liberalismo clássico durante o século XIX e a elaboração da filosofia positivista, ver WARDE, Mirian Jorge. *Liberalismo e educação*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1984. Tese de Doutorado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a formação escolar esteve intimamente associada, no pensamento republicano, à idéia da formação da Nação, enquanto sinônimo de um Estado organizado segundo os parâmetros burgueses de democracia apontados pelas revoluções Francesa e Americana. Essa associação, traduzia-se, no ideário das elites ligadas à cafeicultura do Oeste paulista, na necessidade da implantação, em substituição ao Estado Monárquico, de um regime republicano de governo, onde, através da ampliação do direito à representação política, o indivíduo comporia o corpo político do Estado Nacional, sendo integrado, desta forma, à Nação.

A educação formal, nesta perspectiva, seria fundamental, uma vez que, para as elites republicanas de São Paulo ligadas à cafeicultura, a ampliação do direito à participação política e a instituição do regime republicano de governo deveriam vir acompanhadas pela difusão de um saber formal, na medida em que, para essas elites, a consolidação da República em substituição ao regime monárquico, não poderia prescindir da formação de um *ethos* liberal que conformasse um modo de pensar alternativo ao pensamento escolástico que sustentava a Monarquia.

Os pressupostos teóricos do pensamento republicano paulista, para a organização e viabilização dos parâmetros segundo os quais seria ampliado o direito à representação política e, conseqüentemente, a identificação do

indivíduo apto a constituir a Nação, foram definidos a partir da reelaboração e da adaptação:

- a) das teses de J. Stuart Mill, que condicionava a aquisição do direito à representação política, à posse de um saber formal;
- b) do darwinismo e da etnologia social, que explicavam as diferenças no nível de desenvolvimento material, entre as diversas sociedades, como consequência da evolução histórica dos diversos agrupamentos humanos;
- c) das teses positivistas, que atribuíam à sociedade industrial, e portanto, à sociedade cujo pensamento científico regia as ações humanas, o mais alto grau no estágio evolutivo então alcançado pela humanidade.

A formação adquirida através da instituição escolar, no ideário das elites republicanas paulistas, dessa forma, forneceria os subsídios necessários para a vida política, para a convivência social segundo parâmetros liberais e para a formação de uma identidade nacional, na medida em que segundo J. Stuart MILL, o desenvolvimento intelectual seria o principal fator para atribuição de competência ao indivíduo, para decidir sobre a organização social, econômica e política do país. Caberia então, aos mais habilitados intelectualmente o exercício do governo para a realização da felicidade geral da sociedade e a defesa da liberdade no âmbito do mercado.

A formação acadêmica das elites intelectuais ligadas ao Partido Republicano Paulista, realizada, preponderantemente pela Faculdade de

Direito de São Paulo, onde eram divulgadas as teses evolucionistas, as levou a estabelecer distinções entre quem, dentre sua própria população deveria possuir o direito à participação política, e portanto, o direito de pertencer à Nação. A participação política, então, nas duas décadas que antecederam à implantação da República, no Brasil, para as elites intelectuais ligadas à cafeicultura do Oeste Paulista, não poderia ser extensiva à toda população, uma vez que, a incorporação do indivíduo à sociedade política, pressupunha a posse de uma capacidade de discernimento sobre o que era adequado à sociedade naquele momento. Essa capacidade de discernimento, seria traduzida pela posse de uma competência técnica:

- a) para implementar, executar e acompanhar, no país, o desenvolvimento tecnológico apresentado em outras regiões do mundo, leia-se, a Europa, bem como,
- b) para realizar as escolhas necessárias à configuração, no país, do *ethos* do liberalismo econômico, o que significava a admissão das desigualdades sociais como consequência natural das diferentes capacidades intelectivas que os diferentes indivíduos possuíam e da necessidade da disciplina e da ordem para o progresso.

A resposta à indagação sobre qual indivíduo comportava os requisitos necessários para que se lhe atribuisse o direito à participação política, ao mesmo tempo em que estivesse apto a erguer o país ao patamar de

desenvolvimento das nações européias, foi encontrada nas teses evolucionistas, notadamente no darwinismo e na etnologia social. Essas teses associavam progresso à categoria evolução, estabelecendo os paradigmas civilização e cultura enquanto parâmetros de desenvolvimento. A mestiçagem da população brasileira, foi a resposta encontrada, então, para o atraso no qual se encontrava o país. Este raciocínio, justificava ainda, a imigração, em um momento em que a Europa enfrentava problemas sociais, em decorrência do avanço tecnológico e da concentração urbana. A incorporação do elemento branco europeu, exerceria, então, uma ação higienizadora junto à população brasileira ao mesmo tempo em que resolvia o problema da substituição do trabalho servil pelo trabalho livre.

A escola aparece, neste contexto, com uma dupla função, na medida em que, da reelaboração das influências teóricas recebidas pelos intelectuais ligados ao Partido Republicano Paulista, resultou a assimilação de um duplo significado às categorias *civilização* e *cultura*. Atribuindo-se aos conceitos *cultura* e *civilização* uma significação relativa à formação moral de uma dada sociedade, atribuir-se-ia à escola o papel de formação de valores, que deveria atingir, através das aulas de primeiras letras, todos os indivíduos, independentemente da camada social a que pertencessem. No ideário das elites que compuseram o Partido Republicano em São Paulo, principalmente dos intelectuais ligados aos cafeicultores do Oeste Paulista, o ideal cultural a ser atingido, neste

sentido, seria delimitado pela civilização européia. Por outro lado, a idéia de progresso enquanto desenvolvimento material, cristalizava a necessidade de que se difundisse entre a população uma cultura letrada, que habilitasse os indivíduos a exercer as atividades necessárias à promoção de um desenvolvimento técnico. A difusão do saber, neste sentido, deveria ser delimitada pela ocupação que o indivíduo iria exercer na sociedade, estabelecendo-se uma hierarquização dos níveis de ensino conforme a posição social deste indivíduo.

As teses da sociologia e da psicologia funcionalista de Émile Durkheim, neste sentido, apareceriam na base das propostas relativas à escola pública dos republicanos de São Paulo, que perceberam na educação formal um fator de homogeneização das relações sociais, conformando uma forma de pensar onde a *igualdade* jurídica aparece como natural, sendo, portanto, a única forma de igualdade possível. Assim, a Constituição de 1891, ao excluir os *iletrados* da participação política, sedimentou este modo de pensar que justificava as exclusões sociais dos indivíduos que não se enquadravam no modelo de homem idealizado, naquele momento, a partir das teses evolucionistas, pelas elites republicanas de São Paulo ligadas à cafeicultura, gerando uma discriminação que teria repercussões em diversos âmbitos para além de seu próprio tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1) LIVROS E ARTIGOS CITADOS

ARAGÃO, Edíógenes. **Raça, educação e a construção da nação: a marginalizado do trabalhador nacional livre na primeira industrialização, São Paulo, 1850-1920.** Anais da Conferência *Remise en question des orthodoxies: pour des nouvelles perspectives en Histoire de l"education"*. Canadá, outubro de 1996.

BARRETO, Vicente. **Curso de introdução ao pensamento político brasileiro.** Brasília, Universidade de Brasília, 1982.

BASTOS, Aureliano de Tavares. **Província: estudo sobre a descentralização no Brasil.** *Coleção Brasileira.* São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1937

_____. **Os males do presente e as esperanças do futuro.** S.l., Companhia Editora Nacional, 1939.

BELLAMY, Richard. **Liberalismo e sociedade moderna.** São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.

BEOZZO, José Oscar. *(Comissão de História da Igreja na América Latina).*

História da Igreja no Brasil. Petrópolis, Editora Vozes, 1980.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização.** São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

CANO, Wilson. **Raízes da concentração industrial em São Paulo.** Rio de Janeiro, DIFEL, 1977. *Coleção Corpo e Alma do Brasil.*

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem – a elite política imperial.** *Coleção Temas Brasileiros, vol. 4.* Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1981.

_____. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil.** São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro, Forense Universitário, 1982.

CHACON, Vamirech. **História dos partidos brasileiros.** *Coleção Temas Brasileiros, vol. 5.* Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1981.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**. *Coleção Os Pensadores*.

São Paulo, Editora Abril Cultural, 1983.

CONDORCET. **Quadro dos progressos do espírito humano**. Lisboa,

Cosmo, s.d.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à República: momentos**

decisivos. São Paulo, Editora Grijalbo, 1977.

COSTA, João Cruz. **Contribuição à história das idéias no Brasil**. Rio de

Janeiro, José Olympio, 1956.

Culture: a critical review of concepts and definitions. Papers of the

Peabody of American Archeology Ethnology. 47(1):181. Em:

Dicionário de Ciências Sociais. 2ª edição. Rio de Janeiro, Fundação

Getúlio Vargas, 1987.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies**. São Paulo, Hemus Livraria

Editora Ltda., 1979. 1ª edição 1859.

DOBB, Maurice Herbert. **A evolução do capitalismo**. Tradução de Manuel

do Rêgo Braga. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

DOSSE, François. **A história em migalhas**. São Paulo, Ensaios; Campinas, Editora da UNICAMP, 1992.

DUBY, George. *História social e ideologia das sociedades*. Em: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. **História – novos problemas**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.

DURANT, Will. **A história da filosofia**. *Coleção Os Pensadores*. Rio de Janeiro, Nova Cultural, 1996.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo, Melhoramentos, Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

EGAS, Eugênio. *Galeria dos presidentes da Província de São Paulo*. Vol. I. (não há referência bibliográfica).

EISENBERG, Peter. **Modernização sem mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, Campinas(SP), Editora UNICAMP, 1977.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder**. Rio de Janeiro, Editora Globo, 1984.

GOFF, Jacques e NORA, Pierre. **História: novas abordagens**. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1986.

HAIDAR, Maria de Lourdes Marioto. **O Ensino Secundário no Império Brasileiro**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo – Editorial Grijalbo LTDA, 1972.

HOBBSAWN, Eric e RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. Tradução de Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

_____. **A Era das revoluções: Europa 1789-1848**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

_____. **Nações e nacionalismo desde 1870**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

_____. **Sobre História**. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.). **O Brasil Monárquico. Declínio e queda do Império**. *História geral da civilização brasileira. Tomo II .4º volume*. São Paulo, Difel, 1974.

JEFFERSON, Thomas. **Escritos Políticos**. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1985.

LEAL, Vitor Nunes. **O município e o regime representativo no Brasil**. Rio de Janeiro, s.c, 1948.

_____. **Coronelismo, enxada e voto**. 2ª edição. São Paulo, Alfa-Omega, 1976.

LEITE, Dante Moreira. **O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia**. São Paulo, Pioneira, 1976.

LEVI, Giovani. *Sobre a micro-história*. Em: BURKE, Peter. **A escrita da história**. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

MacIver, R. **Society, its structure and changes**. New York, Long & Smith, 1931.

MACPHERSON, C. B. **A democracia liberal – origens e evoluções**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã, 1º capítulo, seguido das Teses sobre Feuerbach**. São Paulo, Editora Moraes, 1984.

MILL, J. Stuart. **O governo representativo**. São Paulo, IBRASA, 1983.

MILLS, C. Wright. **A elite do poder**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1968.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1939. Coleção Brasileira.

MOSCA, Gaetano. **História das doutrinas políticas**. S.l., Editorial de Derecho Privado, Editoriales de Derecho Reunidas, 1984.

NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo**. Petrópolis (RJ), Vozes, 1988. 5ª edição.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A questão nacional na Primeira República**. São Paulo, Brasiliense, 1990.

OSAKABE, Haquira. **Argumentação e discurso político**. São Paulo, Kairós Livraria e Editora, 1979.

PINTO, Virgílio Noya. *Balanço das transformações econômicas no século XIX*. Em: MOTA, Carlos Guilherme (org.). **Brasil em perspectiva**. São Paulo, Difusão Européia do Livro, s/d.

POIRIER, Jean. **História da etnologia**. São Paulo, Cultrix/Ed. Da Universidade de São Paulo, 1981.

PRADO Jr., Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo, Círculo do Livro, s/d.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira - a organização escolar**. São Paulo, Cortez: Editores Associados, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 8ª edição. Petrópolis (RJ), Editora Vozes, 1978.

ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através dos textos**. São Paulo, Cultrix, s/d.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

SALLES, Alberto. **A Pátria Paulista**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1983.

_____. **Política Republicana**. Rio de Janeiro, Typografia G. Leuzinger & Filhos, 1882.

SAES, Décio. **A contestação à ordem monárquica no Brasil. Primeira Versão.** Campinas, IFCH-UNICAMP, 1992.

SCEVCENKO, Nicolau. **O cosmopolitismo pacifista da Belle Époque: uma utopia liberal.** *Revista de História*, nº 114, jan./jun., 1983.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930).** São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

_____. **“Os guardiões da nossa história oficial”.** São Paulo, IDESP – Instituto de Estudos Econômicos, Sociais e Políticos de São Paulo, 1989.

SILVA, Sérgio. **Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil.** São Paulo, Editora Alfa-Omega, 1985. 6ª edição.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas.** São Paulo, Abril Cultural, 1983.

SPENCER, Herbert. **Educação intelectual, moral e physica.** Porto, Alcino Aranha, s.d.

TANNURI, Antonio. **O encilhamento**. São Paulo, Hucitec; Campinas (SP), FUNCAMP-UNICAMP, 1981.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Oficinas da História. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

VALLE, Lilian do. **A escola e a nação**. São Paulo, Editora Letras & Letras, 1997.

VIEIRA, Celso. *Evolução do pensamento republicano no Brasil*. Em: Cardoso, Vicente Licínio. **À margem da história da República**. Recife, Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 1990.

WARDE, Mirian Jorge. **Liberalismo e educação**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1984.

2) LIVROS E ARTIGOS CONSULTADOS

AZEVEDO, Israel Belo de. **O prazer da produção científica; diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos**. Prefácio de Hugo Assmann. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1992.

BENTHAM, Jeremy. **Uma introdução os princípios da moral e da legislação.** *Coleção Os Pensadores.* São Paulo, Abril Cultural, 1984.

CARR, Edward H. **Que é história?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi.** São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A configuração da historiografia educacional brasileira.* Em: FREITAS, Marcos César de. **Historiografia brasileira em perspectiva.** São Paulo, Contexto, 1998.

CHACON, Vamirech. **História das idéias sociológicas no Brasil.** São Paulo, Grijalbo, Ed. Universidade de São Paulo, 1977.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade, uma história das últimas décadas da escravidão na corte.** São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

COSTA, João Cruz. **Pequena História da República.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1974

DUBY, Georges. **A história continua**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, Editora UFRJ, 1993.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo, Editora Ática, 1978.

_____. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, s.d.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa (coord.). **O ensino de segundo grau do ponto de vista de seus alunos e egressos**. Relatório final.

GINZBURGO, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro, 1968. *Coleção Perspectivas do Brasil, Série Política*, vol. 35.

HOBSBAWN, Eric. **Da revolução industrial inglesa ao imperialismo**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1979.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. *Coleção Documentos Brasileiros*, vol. 1. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1977. 11ª edição.

HUGON, Paul. **Demografia brasileira**. São Paulo, Atlas, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1973.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

JEFFERSON, Thomas. **Escritos Políticos**. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1985.

LIMA, Manuel de Oliveira. **O império brasileiro: 1822-1889**. Brasília, Universidade de Brasília, 1986.

LIMA, Maria Emília T.. **A construção discursiva do povo brasileiro – os discursos de 1º de maio Getúlio Vargas**. Campinas (SP), Editora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1990.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo**. Petrópolis (RJ), Vozes, 1988. 5ª edição.

PÉCAULT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil – entre o povo e a nação**. São Paulo, Editora Ática, s/d.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso – estrutura ou acontecimento**. Campinas (SP), Pontes, 1990.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. **Os radicais da República**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

REGO, Walquíria G. D. Leão. **Liberalismo e escravidão no Brasil: um dilema?** Primeira Versão. Campinas, IFCH-UNICAMP, 1992.

RIBEIRO Jr., João. **Alberto Salles: trajetória intelectual e pensamento político**. São Paulo, Convívio, 1983.

ROMANO, Roberto. **Brasil: Igreja contra Estado (crítica ao populismo católico)**. São Paulo, Kairós Livraria e Editora Ltda., s/d.

SAES, Décio. **O civilismo das camadas médias urbanas na Primeira República Brasileira (1889-1930)**. *Cadernos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas*. Campinas, IFCH-UNICAMP, 1992

_____. **O Conceito de Estado Burguês**. *Cadernos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas*. Campinas, IFCH-UNICAMP, 1973.

_____. **A formação do Estado burguês no Brasil (1888 – 1891)**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

SAY, Jean-Baptiste. **Tratado de economia política**. São Paulo, Abril Cultural, 1983

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo, Martins Fontes, 1986.

SILVA, Sérgio. **Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil**. São Paulo, Editora Alfa-Omega, 1985. 6ª edição.

SPENCER, Herbert. **Lei e causa do progresso**. São Paulo, Cultura Moderna, s.d.

_____. **Justiça**. São Paulo, Francisco Alves, s.d.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

TORRES, João Camilo de Oliveira. **Os construtores do Império**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1968. Coleção Brasileira.

VIEIRA, Celso. *Evolução do pensamento republicano no Brasil*. Em: Cardoso, Vicente Licínio. **À margem da história da República**. Recife, Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 1990.

XAVIER, Maria Elizabete. **Poder político e educação de elite**. São Paulo, Cortez Editores e Editores Associados, 1992.

3) DOCUMENTOS CITADOS

a) ARTIGOS DE JORNAIS

SALLES, Alberto. **Questões sociais. Um punhado de reflexões (V)**. A *Província de São Paulo*, São Paulo, 25 de maio de 1879.

SALLES, Alberto. **Questões sociais. A crise política e o futuro da democracia brasileira (III).** *A Província de São Paulo*, São Paulo, 4 de setembro de 1879.

_____. **Questões sociais. A crise política e o futuro da democracia brasileira (IV).** *A Província de São Paulo*, São Paulo, 6 de setembro de 1879.

_____. **Questões sociais. A crise política e o futuro da democracia brasileira (V).** *A Província de São Paulo*, São Paulo, 7 de setembro de 1879.

_____. **A emigração alemã.** *A Província de São Paulo*, São Paulo, 15 de novembro de 1879.

_____. **Lei de locação de serviço.** *A Província de São Paulo*, São Paulo, 10 de dezembro de 1884.

b) DOCUMENTOS DO PARTIDO REPUBLICANO

Programa dos candidatos republicanos paulistas - 1881. Em BARRIGUELLI, José Claudio. *O pensamento político da classe dominante paulista, 1873-1928*. São Paulo, Universidade Federal de São Carlos, Arquivo de História Contemporânea, 1986.

Ata da Convenção Republicana de Itu, 1873. Em BARRIGUELLI, José Claudio. *O pensamento político da classe dominante paulista, 1873-1928*. São Paulo, Universidade Federal de São Carlos, Arquivo de História Contemporânea, 1986.

Manifesto Republicano. Em CHACON, Vamirech. *História dos partidos brasileiros*. Coleção Temas Brasileiros, vol. 5. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1981. Joaquim de Saldanha Marinho

c) DOCUMENTO REFERENTE À LEGISLAÇÃO ELEITORAL

LEI SARAIVA 1881 - TAUNAY, Alfredo D'Escragnolle e AVELLAR, Hélio de Alcântara (org.). *História Administrativa do Brasil*. Vol. II. DASP - Centro de Documentação e Informática, 1974.

d) RELATÓRIOS SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **1869**, pelo seu Presidente, *Joaquim Saldanha Marinha*, à Assembléia Legislativa Provincial.

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **1870**, pelo seu Presidente, *Antonio Cândido da Rocha*, à Assembléia Legislativa Provincial.

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **1872**, pelo seu Presidente, *José Fernandes da Costa Pereira Júnior*, à Assembléia Legislativa Provincial.

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **1874**, pelo seu Presidente, *João Theodoro Xavier de Mattos*, à Assembléia Legislativa Provincial.

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **1875**, pelo seu Presidente, *João Theodoro Xavier de Mattos*, à Assembléia Legislativa Provincial.

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **1876**, pelo seu Presidente, *Sebastião José Pereira*, à Assembléia Legislativa Provincial.

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **1877**, pelo seu Presidente, *Sebastião José Pereira*, à Assembléia Legislativa Provincial.

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **dezembro de 1878**, pelo seu Presidente, *João Batista Pereira*, à Assembléia Legislativa Provincial.

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **1881**, pelo seu Presidente, *Laurindo Abelardo de Brito*, à Assembléia Legislativa Provincial.

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **1882**, pelo seu Presidente, *Francisco Carvalho de Soares Brandão*, à Assembléia Legislativa Provincial.

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **1884**, pelo seu Presidente, *Domingos Antonio Raiol (Barão de Guajara)*, à Assembléia Legislativa Provincial.

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **1887**, pelo seu Presidente, *Antonio de Queiroz Telles*, à Assembléia Legislativa Provincial.

4) DOCUMENTOS CONSULTADOS

a) ARTIGOS DE JORNAIS

SALLES, Alberto. **A instrução Pública**. *A Província de São Paulo*, São Paulo, 6 de janeiro de 1877.

_____. **A fala do trono e a instrução Pública**. *A Província de São Paulo*, São Paulo, 11 de fevereiro de 1877.

_____. **Nossas escolas**. *A Província de São Paulo*, São Paulo, 7 de abril de 1878.

_____. **Projeto de reforma em nossa academia.** *Gazeta de Campinas.*
Campinas, 23 de maio de 1878.

_____. **Questões sociais. Um punhado de reflexões.** *A Província de São Paulo,* São Paulo, 3 de junho de 1879.

_____. **Questões sociais. A crise política e o futuro da democracia brasileira (I).** *A Província de São Paulo,* São Paulo, 2 de setembro de 1879.

_____. **Questões sociais. A crise política e o futuro da democracia brasileira (II).** *A Província de São Paulo,* São Paulo, 3 de setembro de 1879.

_____. **Os partidos políticos e o problema político.** *Gazeta de Campinas,* Campinas, 19 de dezembro de 1879.

_____. **Da origem e natureza da poder governamental.** *A Província de São Paulo,* São Paulo, 17 de junho de 1880.

_____. **Para onde vamos.** *A Província de São Paulo,* São Paulo, 27 de novembro de 1884.

_____. **Organização do trabalho.** *A Província de São Paulo*, São Paulo, 6 de dezembro de 1884.

_____. **A grande naturalização.** *A Província de São Paulo*, São Paulo, 14 de dezembro de 1884.

_____. **A oligarquia partidária.** *A Província de São Paulo*, São Paulo, 15 de dezembro de 1884.

_____. **A função dos partidos.** *A Província de São Paulo*, São Paulo, 16 de dezembro de 1884.

_____. **A ditadura oligárquica.** *A Província de São Paulo*, São Paulo, 17 de dezembro de 1884.

_____. **O proletariado.** *A Província de São Paulo*, São Paulo, 5 de novembro de 1889.

b) **RELATÓRIOS SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA**

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **1868**, pelo seu Presidente, *José Tavares Bastos*, à Assembléia Legislativa Provincial.

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **1871**, pelo seu Presidente, *Antonio da Costa Pinto e Silva*, à Assembléia Legislativa Provincial.

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **dezembro de 1872**, pelo seu Presidente, *Francisco Xavier de Pinto Lima*, à Assembléia Legislativa Provincial.

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **1873**, pelo seu Presidente, *João Theodoro Xavier de Mattos*, à Assembléia Legislativa Provincial.

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **1878**, pelo seu Presidente, *Sebastião José Pereira*, à Assembléia Legislativa Provincial.

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **1879**, pelo seu Presidente, *Laurindo Abelardo de Brito*, à Assembléia Legislativa Provincial.

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **1880**, pelo seu Presidente, *Laurindo Abelardo de Brito*, à Assembléia Legislativa Provincial.

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **novembro de 1881**, pelo seu Presidente, *Florêncio Carlos de Abreu e Silva*, à Assembléia Legislativa Provincial.

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **1883**, pelo seu Presidente, *Francisco Carlos de Soares Brandão*, à Assembléia Legislativa Provincial.

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **1885**, pelo seu Presidente, *José Luís de Almeida Couto*, à Assembléia Legislativa Provincial.

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **1886**, pelo seu Presidente, *João Alfredo Corrêa de Oliveira*, à Assembléia Legislativa Provincial.

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **1888**, pelo seu Presidente, *Francisco de Paula Rodrigues Alves*, à Assembléia Legislativa Provincial.

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em **1889**, pelo seu Presidente, *Pedro Vicente de Oliveira*, à Assembléia Legislativa Provincial.

Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral sobre a Província de São Paulo, apresentado em junho de **1889**, pelo seu Presidente, *Antonio Pinheiro de Ulhôa Cintra*, à Assembléia Legislativa Provincial.