

Civilização e cultura: Paradigmas da nacionalidade

*Regina Maria Monteiro**

RESUMO: O pensamento republicano paulista, analisado neste artigo sob o aspecto da educação escolar necessária à constituição do Estado Nacional no Brasil do final do século XIX, elegeu como base fundamental para a formação do cidadão a disseminação de valores morais cujos vértices centravam-se nas categorias civilização e cultura como forma de assimilação de um *ethos* liberal que levaria o país ao nível de desenvolvimento da sociedade européia. Essas categorias seriam os paradigmas pelos quais se estabeleceria a identificação do indivíduo com o cidadão apto a participar do Estado e portanto a constituir a nação. A veiculação desse *ethos* liberal, por meio dos paradigmas civilização e cultura, seria, portanto, o papel reservado à formação escolar primária, segundo os expoentes do pensamento republicano paulista entre 1870 e 1889.

Palavras-chave: História da educação, Brasil – Primeira República, Partido Republicano, nacionalismo, civilização brasileira

Neste artigo trataremos, de forma resumida, do pensamento republicano paulista, entre 1870 e 1889, a respeito da instrução pública, objeto de nossa dissertação de mestrado “As elites paulistas e a instrução pública no Segundo Império (Brasil: Percursos da construção da nação – 1870/1889)”. Em nossa dissertação analisamos, por meio dos Relatórios Provinciais sobre a Instrução Pública referentes à Província de São Paulo, as perspectivas colocadas à educação, pelas elites republicanas paulistas, diante da necessidade de formação de um Estado Republicano e, portanto, do desenvolvimento político e econômico.

A segunda metade do século XIX refletiu um momento da história do país em que o sucesso da venda do café no exterior transformou a região sudeste

* Doutoranda em História da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: vapires@unimep.br

em pólo econômico. Formou-se, então, uma nova elite econômica: os cafeicultores de São Paulo. Ao mesmo tempo, a riqueza gerada pelo comércio do café acarretou um certo desenvolvimento da indústria, do comércio, dos serviços, dos transportes e das comunicações, ligado à infra-estrutura para a produção cafeeira, proporcionando o aparecimento de uma camada média urbana: trabalhadores predominantemente não-manuais, prestadores de serviços ou alocados no aparelho estatal (advogados, médicos, jornalistas, empregados de escritórios, militares).¹ Essas novas elites trouxeram consigo aspirações a uma organização política, diferente daquela mantida pelo Império. A formação do Partido Republicano em 1870 e, mais precisamente, de sua vertente paulista, o PRP (Partido Republicano Paulista), a partir da Convenção de Itu em 1873, responderia aos anseios políticos surgidos como decorrência dessa situação: expressava, tanto a necessidade de instituição de um regime político federativo (descentralização do aparelho estatal e autonomia administrativa das províncias), defendido pelos cafeicultores, quanto a necessidade de instituição do trabalho livre, aspiração das camadas médias citadinas.² O Partido Republicano e, conseqüentemente o PRP expressaram, portanto, a necessidade de instituição de uma nova organização política, que substituísse o governo monárquico e os pressupostos que lhe davam sustentação: trabalho servil e poder centralizado.

No entanto, a instituição do trabalho livre não foi ponto pacífico na aliança entre essas duas facções do PRP. Para os cafeicultores, 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). Contrapondo-se a esse republicanismo escravista, colocavam-se os intelectuais ligados às camadas médias, que defendiam a igualdade política de todos os homens e a formulação de critérios meritocráticos como padrão de sociabilidade.³ Os princípios políticos e econômicos do PRP acabaram por conjugar, através de uma reformulação teórica elaborada por seus intelectuais, essas duas posições, na medida em que nos 20 anos que antecederam à implantação da República, essa aliança era 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, nos termos de uma filosofia positivista e evolucionista, que sustentou a implementação dos dois pontos sobre os quais se formara a aliança que viabilizara o Partido Republicano: 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 de as transformações na sociedade ocorrerem dentro da ordem.

A educação escolar, neste contexto, seria valorizada, por essas elites, como local privilegiado para a formação técnica necessária ao desenvolvimento tecnológico e conseqüentemente econômico, ao mesmo tempo em que formaria os valores morais necessários à construção da nova ordem política e econômica a ser implantada no país. A escola formaria o cidadão apto a participar da ordem republicana liberal.

Analisando os Relatórios sobre a Instrução Pública, produzidos em São Paulo, entre 1870 e 1889, pode-se perceber essa qualidade valorativa atribuída à educação escolar. Esses relatórios eram responsabilidade dos presidentes de província, a maioria deles, nesse período, ligada ao PRP. Assim, encontramos em diversas passagens, expressões como esta, sobre a importância do ensino escolar: “instrumento poderoso do progresso e da prosperidade pública, (...) é uma verdade incontestável, que a instrução pública caracteriza uma nação e assinala a sua posição de grandeza ou inferioridade”.⁴ Esse é um dentre os vários argumentos que deixam entrever a 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 ligadas ao PRP, 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, como 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;⁵

b) a formação intelectual para o desempenho das atividades técnicas relativas à execução do trabalho de forma geral.

Sobre esse duplo papel que caberia à instituição escolar, isto é, uma formação moral e uma formação técnica, encontramos diversos apontamentos nos referidos relatórios. João Batista Pereira, presidente da Província de São Paulo em 1878, fornece-nos um exemplo significativo: “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 e para os grandes cometimentos da inteligência.”⁶

Nesse contexto, seria desenvolvido o debate sobre a organização do ensino público, na Província de São Paulo, nos 20 anos que antecederam à implantação da República, influenciado, ainda, pela dupla significação que as elites intelectuais e políticas, ligadas à cafeicultura, atribuíam às categorias civilização e cultura, tendo por referência um aparato teórico formado pelo evolucionismo, pelo positivismo e pelo liberalismo. A definição dessas categorias delimitou ainda a expectativa que iriam nutrir em relação ao ensino público.

Ao pensarem 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, as elites de São Paulo ligadas ao PRP utilizaram argumentos com forte conotação jeffersoniana. Para Jefferson, “uma república pura seria um Estado de sociedade na qual todo *membro de espírito maduro e são* teria igual direito de participar, pessoalmente, na direção dos negócios da sociedade” (1985, p. 4, grifo meu). Encontrava-se, assim, a condição necessária para a aquisição do direito à participação política, que refletia, então, além de interesses econômicos, uma preocupação com o governo representativo e os direitos individuais, circunscritos ao direito legal. A ação do Estado, portanto, deveria ser tal, segundo Alberto Salles (1983), irmão do futuro presidente da República Campos Salles e expoente do pensamento republicano na época abordada por este artigo, que estimulasse o desenvolvimento dentro da ordem.

Em relação à educação, tratava-se de formar indivíduos tanto com potencialidade para estimular o desenvolvimento material quanto para desenvolver uma maturidade intelectual racional que os tornasse aptos a constituir, na sociedade civil, o corpo político do Estado Nacional. Ao mesmo tempo, impunha-se desenvolver entre a população a idéia de que a justiça seria uma decorrência das atitudes cooperativas praticadas pelos seus membros. Nesse sentido, para os republicanos de São Paulo, ligados à cafeicultura, a educação deveria reforçar a difusão da razão, da capacidade de julgamento e a autonomia dos indivíduos, princípios fundamentais na ordem política, econômica e social de meados do século XIX.⁷ Nos 20 anos que antecederam à instituição da República, a questão da obrigatoriedade da frequência escolar seria constantemente reafirmada, pelas elites intelectuais e políticas ligadas à cafeicultura, 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 norteasse o comportamento dos indivíduos que iriam formar, por meio do Estado, a Nação.

O novo regime apresentava a necessidade de que o Estado nacional fosse construído em termos de uma organização social liberal, que apontasse a importância da soberania nacional, sustentada por indivíduos civilizados e culturalmente desenvolvidos, nos moldes colocados pelo evolucionismo e pelo spencerismo.⁸ Tratava-se de preparar o caráter nacional brasileiro,⁹ 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 dessa tarefa implicaria a construção de elementos de transcendência 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, dessa forma, como um dos espaços possíveis onde se poderiam *plasmar visões de mundo e modelar condutas*,¹⁰ através da difusão de idéias que seriam o suporte para a aquisição de um discernimento que estabeleceria e diferenciaria o *bem* e o *mal* em termos das idéias liberais. Em uma nação na qual a preocupação dominante fosse a indústria, os valores ressaltados deveriam ser a honestidade e a não-agressão.¹¹ No Brasil, essas idéias seriam adotadas pelos cafeicultores paulistas, na medida em que seriam valores que delimitariam os parâmetros necessários à estabilidade social para a construção da soberania nacional e do progresso material.

Esse aspecto da formação escolar encontra-se em diversas passagens nos relatórios sobre a instrução pública, durante o período estudado. Em 1877, Sebastião José Pereira¹² afirmaria, em relação à importância da escola na vida de um país, ser a “escola a oficina onde se formam os homens e cidadãos pois as idéias que ela imprime na inteligência da infância preponderam nos destinos dos povos”.¹³ 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*, sob ela assenta a grandeza e a prosperidade das nações” [grifo meu].¹⁴ 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 para exercer seus direitos legais dentro dos parâmetros instituídos pelo ideário republicano dos cafeicultores de São Paulo.

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 os preceitos liberais de liberdade e igualdade. São muitas as considerações que aparecem, neste sentido, nos relatórios de instrução pública. Saldanha Marinho reforça 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”.¹⁵

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 ordem) necessário à construção da nação e à consolidação do progresso. Esse 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 transitaríamos as elites que o haviam formulado.¹⁶ O ato, portanto, que funda a República tem suas raízes em uma ação anterior de construção do arcabouço teórico que seria o alicerce do pensamento republicano; dessa forma, tanto quanto 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.

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 materialização dos objetivos atribuídos à educação, no sentido de sua prática diária, a partir de idéias-chave a serem transmitidas a esse público e à distinção de público a que se destinavam o ensino primário, ou de primeiras letras, e o ensino técnico ou secundário.

A construção de uma identidade coletiva

A elite letrada ligada à cafeicultura atribuiu significados distintos e complementares às categorias civilização e cultura,¹⁷ como paradigmas sob os quais a formação escolar deveria ser considerada. Essas elites tinham por objetivo que a formação escolar construísse um sentimento de *pertencimento*

relativo a uma coletividade nacional. Esse tipo de formação viabilizada pelo ensino escolar remetia à aceitação, por parte dessas elites, de uma similitude entre as categorias civilização e cultura, como 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. Esse significado implícito às categorias civilização e cultura projetava, para a 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 Júnior,¹⁸ 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; para ele, “criar escolas, mantê-las nos devidos termos, instruir o povo, é nada menos que levantar altares à justiça e ao trabalho, a todas as grandes virtudes que nobiliarão o homem no lar da família ou no lar da pátria”.¹⁹ Falas como essa se justificam na medida em que, como assinala Valle (1997, p. 21), a República apresenta a “valorização política da ação educacional”, pois “o projeto democrático burguês acarreta exigências que vão além da simples vitória legal e da mera imposição de uma forma jurídica do social”. Com a República seria necessário criar a nação e seus cidadãos intervindo sobre o “imaginário social da Nação, que cumpria recriar a partir dos valores republicanos”;²⁰ para as elites de São Paulo, esses valores seriam desenvolvidos a partir do ideal de civilização e cultura com o qual operavam e o qual julgavam necessário à consolidação da República.

A escola seria chamada a construir o *ethos* liberal, como formação moral para o progresso, o que implicava a sedimentação de valores que instituísem a aceitação de uma sociedade que admitisse, como natural:

- a) a existência das desigualdades materiais como decorrência das diferenças intelectuais entre os indivíduos;
- b) a similitude entre organização social e corpo social (em referência às concepções biológicas da época), cabendo a cada membro da sociedade 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 a participação na vida política, como capacidade de discernimento entre o bem e o mal.

Para essas elites, a escola cumpriria um papel homogeneizador das relações sociais, que atenderia às várias expectativas assinaladas acima. Pensaram então a escola como um espaço onde seriam criadas condições para a fixação de valores que garantissem uma homogeneização do social, contribuindo, assim, para a evitação de conflitos (conflitos estes presentes na Europa durante todo o século XIX) decorrentes das diferenças materiais características da sociedade capitalista. Durkheim (1978, p. 41) afirmaria que a escola cumpriria esse papel fixando “de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais reclamadas pela vida coletiva”, pois o homem no qual a educação deveria transformar cada um dos indivíduos que dela fizessem parte seria o homem que a sociedade desejava, conforme reclamasse sua economia interna, o seu equilíbrio. Alguns argumentos encontrados nos relatórios sobre a instrução pública que analisamos traziam esses pressupostos como justificativa. Domingos Antonio Raiol,²¹ em relatório de 1884, defendia a difusão do ensino público para, segundo suas próprias palavras, poder satisfazer as legítimas aspirações da sociedade. Outras vezes republicanas expressavam essas mesmas preocupações. Para Alberto Salles, em artigo publicado no jornal *A Província* em 1879, o país carecia de um objetivo coletivo, sua população não possuía uma identificação como povo, pois, para ele, os indivíduos que compunham “a pessoa coletiva da nação, perdidos na confusão imensa que resultava da opinião de cada um em busca de um alvo diverso, ou de uma satisfação diferente, não eram impelidos pela mesma necessidade em benefício geral do grande corpo social”. Nesse mesmo artigo, acrescentava ainda que facilmente se explicava esse estado de coisas, pois tudo resultava dos defeitos apresentados pela educação pública no país; para ele, caberia reformular a escola, pois também por meio dela se constituiria o corpo coletivo da nação, de forma cooperativa e não conflituosa, através do desenvolvimento, nos indivíduos, do sentimento de *pertencimento*, segundo as necessidades apresentadas acima.

A difusão e a 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 e à sociedade brasileira nessa época, tanto como pressuposto para a participação na vida política do país quanto para a construção do progresso dentro da ordem.

Formação moral e formação intelectual

À definição das categorias civilização e cultura como 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, como 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 seriam suporte para a 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 era o exemplificado pela sociedade européia. A atribuição, pelas elites paulistas, 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. Nesse relatório afirmava-se que “em toda parte, na própria capital, *foco de civilização*, os analfabetos abundavam” [grifo meu].

Como 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, nesse sentido, o desenvolvimento econômico de São Paulo nos 20 anos que antecederam à instauração da República, fato que justificava, para elas, o entusiasmo que sentiam. Salles,²² 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.²³

Parte-se, então, do pressuposto de que as elites paulistas tomaram os conceitos civilização e cultura em um duplo sentido: como 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 afirmava que a associação entre escola e desenvolvimento deveria ser uma verdade assumida por todos os que esperavam o engrandecimento da nação: os cidadãos ou o poder público; afirmava, ainda, que a educação deveria “merecer especial cuidado dos que governavam, porque dela dependeria, em grande parte, o progresso e prosperidade do país”.²⁴

As elites paulistas, operando, então, a partir de um ideário que traduzia o conceito de evolução como 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 no qual 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, segundo as quais, 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. Para Salles (1983, p. 22), a sociedade é um organismo em relação aos seus “sistemas ou processos de organização”, o que o levou à conclusão de que “o organismo nacional não é um simples mecanismo, produto arbitrário da vontade humana, mas uma verdadeira unidade social, que possui um consenso perfeito e íntimo de suas relações”. Nestes termos caberia ao Estado, segundo Salles (1882, p. 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 Spencer, Salles (1983, p. 23) acrescenta que as conclusões a que se chega, por meio dessa associação de idéias, “não é menos importante em relação ao corpo político”, pois “ela é o fundamento de todas as máximas e métodos racionais de educação, tanto intelectual quanto

moral e física; e no dia em que os políticos chegassem a compreender essa verdade, essa lei constituiria a base de toda legislação racional”.

As idéias de desenvolvimento e instrução apareceriam, então, como articulações necessárias aos conceitos de sociedade e progresso, rearticulados pelas elites cafeicultoras, ligadas ao Partido Republicano em São Paulo. Para Francisco de Carvalho Soares Brandão,²⁵ 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”.²⁶ Afirmava-se, portanto, o direito que todos os indivíduos, indistintamente, tinham à instrução e ao aperfeiçoamento pessoal, segundo os preceitos do liberalismo clássico. Nesses termos, a instrução de toda a população seria fundamental, ainda que ministrada de forma diferenciada, associando-se o tipo de formação à posição que o indivíduo ocupava na sociedade e, portanto, à função social que deveria exercer.

Para Durkheim (1978, p. 79), cada sociedade comportaria um tipo de educação. Essa educação seria 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”. A educação, para Durkheim (*idem*, p. 76), 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*. Nesse sentido, a educação comportaria dois momentos, delimitados: a) pela necessidade de formação profissional que, por sua vez, exigiria aptidões e conhecimento específicos; e b) pela necessidade de disseminação de idéias e valores que constituiriam o código moral dessa sociedade. Foi nesses termos que as elites intelectuais de São Paulo pensaram a educação no país.

Durkheim (1978) estabeleceu as diferenças que deveriam marcar a educação primária da dos demais níveis de ensino. Esta deveria ser igual para todos os indivíduos, na medida em que existiria um “certo número de idéias e sentimentos e práticas que a educação deveria inculcar a todas as crianças, indistintamente, qualquer que fosse a categoria a que pertencessem” (*idem*, p. 78), de forma a constituir em cada um o “agente moral, pronto às iniciativas que são a condição mesma do progresso” (*idem, ibidem*, p. 20), o

que implicaria a constituição, no indivíduo, do “espírito de disciplina, do espírito de abnegação e do espírito de autonomia” (*idem, ibidem*, p. 20). 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 os grupos mais reduzidos” (Durkheim 1978, p. 28).

Nos Relatórios sobre a Instrução Pública consultados para esta pesquisa, esse pressuposto teórico pôde ser identificado em diversas passagens. A necessidade de uma formação moral, associada ao ensino primário, aparece de forma constante. Também sobre os programas a serem ministrados pelas instituições de ensino na Província, aparecem comentários dizendo que deveriam ser de tal ordem que associassem o tipo de formação ministrada à posição social do indivíduo. Nesse sentido, os Relatórios sobre a Instrução Pública apontam diferenças entre os meninos e meninas classificados como desvalidos e aqueles pertencentes a famílias possuidoras de uma certa renda. Assim é que Laurindo Abelardo de Brito,²⁷ em Relatório sobre a Instrução Pública, apresentado em 1881, apresenta uma 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, pois esta desejaria “título científico como complemento de seus trabalhos escolares”.²⁸ Ao contrário, esse tipo de ensino serviria aos indivíduos pobres, que iriam trabalhar nas plantações, no tratamento e na poda de árvores e seriam “muito úteis à sociedade, quer como jardineiros, quer como futuros administradores de fazendas agrícolas”,²⁹ esses indivíduos, 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.

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 a 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 se instruir toda a população,

as elites paulistas preocupavam-se com a difusão do *ethos* liberal; essa preocupação marcou a ação do PRP nos 20 anos que antecederam à instauração da República, alicerçando a idéia de que se deveria construir a cultura do trabalho tanto ao nível das consciências quanto ao nível da existência material, de forma a se alcançar o progresso dentro da ordem. Pensamento fundado da 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 harmoniosamente.³⁰

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 que nortearia a formação do Estado e da Nação.

Notas

1. A este respeito ver Saes (1992a).
2. Sobre este assunto ver Saes (1992b).
3. Sobre este assunto ver Saes (1992, *op. cit.*).
4. 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 Barão de Três Rios.
5. Sobre positivismo e evolucionismo como facetas do liberalismo, ver Warde (1984).
6. Relatório sobre a Instrução Pública, apresentado por João Batista Pereira, *op. cit.*
7. A este respeito ver Valle 1997.
8. Sobre a influência do evolucionismo, do positivismo e do liberalismo sobre os republicanos de São Paulo, ver, entre outros: Monteiro (1998), Valle (1997), Carvalho (1981).
9. Tomo a liberdade de me apropriar de expressão utilizada por Dante Moreira Leite (1976).
10. A respeito, ver Carvalho (1995).
11. Referência a Herbert Spencer, citado por Durant (1996).
12. Sebastião José Pereira nasceu na cidade de São Paulo, em 18 de outubro de 1834. Lecionou filosofia, latim e português, vindo a se formar em direito pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1854. Ocupou a presidência da Província de São Paulo, no período de 9 de junho de 1875 a 18 de janeiro de 1878, conforme Egas, s.r.
13. 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.
14. 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.

15. Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral apresentado à Assembléia Provincial, em 1868, pelo então presidente da Província de São Paulo, Joaquim Saldanha Marinho.
16. Sobre este assunto, Valle (1997, p. 27) considera que o “empréstimo simbólico” efetuado pelos republicanos, dos ícones elaborados pelos revolucionários de 1789, ganhou raízes senão no imaginário do povo brasileiro como um todo, ao menos, mais seguramente, no das elites políticas.
17. Nos moldes da etnologia social e do darwinismo social. Para maiores esclarecimentos, ver Schwarcz (1993).
18. José Fernandes da Costa Pereira Júnior formou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1856. Foi presidente da Província de São Paulo entre 30/5/1871 e 19/6/1872. Além de São Paulo, exerceu o mesmo cargo nas províncias do Espírito Santo, do Ceará e do Rio Grande do Sul. Era ministro da Agricultura em 1871, quando da promulgação da Lei do Ventre Livre, e ministro do Império em 1888, quando da abolição da escravatura. Egas, s.r.
19. 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 a seu sucessor, Conselheiro Francisco Xavier de Pinto Lima. Egas (não há referência bibliográfica).
20. Esta tese é desenvolvida por Carvalho (1995). Valle (1997) irá abordar o tema em relação à escola pública.
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 18/8/1883 a 29/3/1884, ocupou o mesmo cargo referente às províncias de Alagoas em junho de 1882 e Ceará em outubro de 1882. Foi sócio correspondente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, onde publicou *O Brasil político e Motins políticos da província do Pará*. Egas (não há referência bibliográfica).
22. Alberto Salles, irmão do futuro presidente da República Campos Salles, defendeu a separação político-administrativa da Província de São Paulo que, juntamente com os estados do sul, deveria formar outro país; como motivação para essa separação alegou o desenvolvimento econômico dessa região e a superioridade intelectual da população. Não encontramos registros de que essa posição tenha recebido adesões significativas entre os integrantes do Partido Republicano em São Paulo.
23. Para a década de 1880, o autor levantou os seguintes números sobre a produção industrial em São Paulo: onze fábricas de tecido; uma fábrica de fósforos; uma fábrica de banha e diversos preparados de porco; quatro serrarias; uma fábrica de rendas; uma 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 oito casas bancárias; dez companhias de estradas de ferro, perfazendo um total de 2.030 km de extensão; e um movimento comercial no porto de Santos que, entre 1885-1886, resultara em 7.300.000\$000 contos. Salles (1983).
24. 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 a seu sucessor, Conselheiro Francisco Xavier de Pinto Lima. Egas (não há referência bibliográfica).
25. Francisco de Carvalho Soares Brandão formou-se em 1861 pela Faculdade de Direito do Recife. Em 1869, ocupou a função de jornalista em *A Província*. Foi presidente 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, exerceu o cargo de ministro dos estrangeiros. Egas (não há referência bibliográfica).

26. Relatório sobre a Instrução Pública, constante do Relatório Geral com que, em abril de 1883, Francisco de Carvalho Soares Brandão, então Presidente da Província de São Paulo, passou a administração da referida província a seu sucessor, Domingos Antonio Raiol.
27. 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 (não há referência bibliográfica).
28. 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 Conde de Três Rios.
29. Comentário encontrado no mesmo relatório apresentado por Laurindo Abelardo de Brito.
30. A respeito da transformação do liberalismo clássico durante o século XIX e a elaboração da filosofia positivista, ver Warde (1984).

Civilization and culture: Paradigms of the nationality

ABSTRACT: The republican thought from São Paulo, analyzed in this article under the aspect of the necessary school education to the constitution of the National State in Brazil of the end of the century XIX, it defined as essential for the citizen's formation the acquisition of values centered in the categories civilization and culture, so that a liberal ethos was assimilated so that the country could reach a development identical for the European society. Those categories would be the paradigms through which the individuals would be identified as capable citizens to participate in the State and therefore to constitute the nation.

Referências bibliográficas

- CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem – A elite política imperial*. Brasília: Universidade de Brasília, 1981, Coleção Temas Brasileiros, vol. 4.
- _____. *A formação das almas: O imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- DURANT, Will. *A história da filosofia*. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996, Coleção Os Pensadores.

- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.
- JEFFERSON, Thomas. *Escritos políticos*. São Paulo: Abril Cultural, 1985, Coleção Os Pensadores.
- LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro: História de uma ideologia*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- SAES, Décio. "A contestação à ordem monárquica no Brasil". *Primeira Versão*. Campinas: IFCH-Unicamp, 1992a.
- _____. "O civilismo das camadas médias urbanas na Primeira República Brasileira (1889-1930)". *Cadernos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas*. Campinas: IFCH-Unicamp, 1992b.
- SALLES, Alberto. *A pátria paulista*. Brasília: Universidade de Brasília, 1983
- SALLES, Alberto. *Política Republicana*. Rio de Janeiro: Typografia G. Leuzinger & Filhos, 1882.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SPENCER, Herbert. *Lei e causa do progresso*. São Paulo: Cultura Moderna, s.d.
- VALLE, Lilian do. *A escola e a nação*. São Paulo: Letras & Letras, 1997.
- WARDE, Mírian Jorge. "Liberalismo e educação". Tese de doutoramento. São Paulo: PUC, 1984.