

***Pedagogia e Metodologia: liberalismo e catolicismo no manual de Passalácqua***  
**(a formação docente no final do século XIX)**

Regina Maria Monteiro (UNICAMP)  
Annamaria Bueno Golçalves de Freitas

Este estudo trata da fundamentação teórica para a formação de professores desenvolvida pelo Padre Camilo Passalácqua no manual de ensino *Pedagogia e Metodologia*, adotado pela Escola Normal de São Paulo, a partir de 1887. Em um momento de conflito no interior da escola, as proposições de Passalácqua iriam incorporar elementos do liberalismo das elites paulistas perrepistas ligadas aos cafeicultores do Oeste Paulista, contra a disseminação do positivismo. Assim, procuramos identificar a confluência, neste manual, de dois discursos que, naquele momento, eram politicamente díspares: o discurso liberal dos republicanos do Partido Republicano Paulista (PRP) e o discurso católico conservador. Através da investigação das proposições deste manual de ensino pode-se evidenciar também o lugar que a educação ocupava nos discursos políticos do final do Império.

As elites republicanas de São Paulo, que iriam governar o país durante a Primeira República, percebiam a necessidade de que se instruisse a população do país a fim de que se conseguisse atingir o ideal de civilização representado pelos países europeus, daí defenderem o ensino intuitivo que para elas, mais prontamente daria aos indivíduos a capacidade de um pensar racional. Assim, imaginaram para a educação escolar três tarefas fundamentais:

- I. a escola seria um dos locais através dos quais seria difundido um *ethos* liberal que deveria conformar o olhar com o qual os indivíduos deveriam perceber a organização social, política e econômica do país;
- II. a escola seria ainda, o local privilegiado onde se daria a construção da idéia de nacionalidade através dos paradigmas *civilização* e *cultura*, como sinônimos de progresso moral, intelectual, técnico e material;
- III. a formação efetuada através da escola deveria implicar também uma identificação nacional, na medida em que significava, através do voto, a concessão do direito de constituir o Estado e através dele a Nação; para tanto seria 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.

Essas as idéias dominantes em um período que se iniciou com a fundação do Partido Republicano (PR), em 1870.

Para SAES (1992), o Partido Republicano nasceu da confluência de interesses entre as camadas médias urbanas e as elites cafeicultoras do Oeste Paulista, ambas contrárias à manutenção dos dois pilares fundamentais de sustentação da ordem monárquica: a escravidão e o poder centralizado. Alberto Sales, expoente do pensamento republicano, defendia a idéia de que naquele momento o país tinha necessidade de que se instituisse *novas normas e novos princípios* econômicos e políticos: federalismo, trabalho livre e reorganização do modo de investidura dos cargos de representação política.

No final do século passado, o café tornara-se o gênero de maior exportação do país, 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, ligados à infra-estrutura para a produção cafeeira. O desenvolvimento destas atividades levou ao aparecimento de uma camada média urbana de trabalhadores predominantemente não-manuais, prestadores de serviços ou alocados no aparelho estatal (advogados, médicos, jornalistas, empregados de escritório, militares). Segundo SAES (1992), 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 manual. As aspirações anti-escravistas das camadas médias juntar-se-iam às aspirações políticas das oligarquias do sudeste que, detentoras do poder econômico iriam cobiçar o poder político.

Fundou-se, assim, o discurso da ética do trabalho na hierarquização das ocupações, conforme a competência pessoal, atendendo aos interesses das camadas médias e justificou-se a necessidade de que as transformações da sociedade ocorressem dentro da ordem, pois, para a elite republicana de São Paulo, tratava-se de legitimar a existência de uma organização estatal que, diante da estruturação de novos contextos sociais, assegurasse a coesão social, viabilizando:

- I. o desenvolvimento da industrialização;
- II. a subordinação do trabalho ao capital;

III. a estruturação das relações sociais através da cooperação, da lealdade e da obediência dos cidadãos ao aparato legal que regulamentava a convivência em sociedade.

Era o desejo de *ordem e progresso*. Desejo de que o país atingisse o patamar de desenvolvimento que possuíam as nações européias. Porém, progresso e desenvolvimento implicavam a consolidação das instituições democráticas, a formação de uma identidade nacional<sup>1</sup>, e a instrumentalização da força de trabalho para o acompanhamento do desenvolvimento da tecnologia nos diversos ramos da economia e das comunicações.

Comte, Spencer, Stuart Mill e os contratualistas americanos foram as matrizes a partir das quais, diante do contexto que se lhe apresentava, essa elite pensou o país. Para SEVCENKO (1983:93), a própria idéia de pátria seria desenvolvida segundo o *organicismo spenceriano e a solidariedade comteana, ambas ressaltando o efeito vital da interdependência entre os vários componentes do organismo social e das várias sociedades entre si*. 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. Para essas elites 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 legitimidade desejada pela burguesia seria criada a partir da construção de um sentimento de *pertencimento*<sup>2</sup> que tinha por referência o Estado nacional constituído:

- I. através de uma identidade lingüística e da formulação de mitos e símbolos que estabeleceriam um elo de transcendência entre a população em geral;
- II. através da aceitação, pelo conjunto da população, de um corpo de costumes, valores e leis<sup>3</sup>, comuns a todos;
- III. através da ampliação da participação política.

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

---

<sup>1</sup> SCHWARCZ (1993) aborda esta 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.

<sup>2</sup> A respeito ver OLIVEIRA (1990).

<sup>3</sup> Segundo HOBBSAWN (1984), no final do século XIX, descobriu-se a importância dos elementos "irracionalis" na manutenção da ordem social.

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 de 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, seria equivalente 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, que 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 formal<sup>4</sup>.

Neste contexto, onde a comprovação da posse de um saber transmitido via escola tornara-se sinônimo de cidadania política, a formação de professores, adquiriu contornos ainda não experimentados pela sociedade brasileira. Em São Paulo, o ensino normal antes restrito à capital, seria difundido pelo interior do estado, com a construção de escolas em várias outras cidades. Criadas no Brasil a partir do Ato Adicional de 1834, que transferia para as províncias a regulamentação e promoção dos ensinos primário, secundário e formação de professores<sup>5</sup>, as Escolas Normais funcionaram por

---

<sup>4</sup> Consta do Decreto no. 3029, de 9 de janeiro de 1881 (Lei Saraiva), no tópico destinado à identificação do eleitorado, artigo quarto, que deveriam ser considerados como tendo renda legal, independentemente de prova, entre outros: (item IX) *os diretores, os lentes e professores de 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;* (item X): *os habilitados com diplomas científicos ou literários de qualquer faculdade, academia, escola ou instituto nacional ou estrangeiro, legalmente reconhecidos.* TAUNAY (1974:330)

<sup>5</sup> Segundo VILLELA (2000:104) os primeiros decretos de criação destas escolas remontam às décadas de 30 e 40 do século XIX, em diversas localidades do país: Minas Gerais (1835), Bahia (1836), Ceará

décadas, em prédios adaptados, muitas vezes impróprios para a realização das aulas. No entanto, nas primeiras décadas da República assistiríamos à inauguração de prédios suntuosos, de arquitetura imponente, situados próximos às praças mais importantes de cada uma das principais cidades do Brasil que receberiam os importantes professores catedráticos e os alunos(as)-normalistas. Como outras escolas normais, a Escola Normal de São Paulo, passou por processos consecutivos de mudança de prédio, abertura e fechamento, até ser instalada definitivamente na Praça da República, em 1894<sup>6</sup>.

A procura pela Escola Normal, com a transformação urbana, cultural e econômica sofrida por São Paulo aumentou durante a década de 1880. Rapazes e moças de origem humilde buscaram na formação para o magistério, promoção social, aquisição de cultura e oportunidade de emprego. Entretanto, o ensino baseado na memorização, o acúmulo de provas e exames, entre outras dificuldades didático-pedagógicas favoreciam a manutenção de um número reduzido de diplomados (MONARCHA, 1999:13).

O corpo docente da Escola Normal da Praça, na década de 1880, era composto por profissionais com formação e origem bem diversificadas, segundo MONARCHA (1999:112), *padres instruídos no Seminário Episcopal, intelectuais citadinos e pobres que partilhavam dogmas da Religião da Humanidade, bacharéis diplomados pela Faculdade de Direito e por vezes descendentes de linhagens antigas (...) disputavam a condução ideológica da Escola Normal de São Paulo*. Devido a esse quadro, em 1884, o Presidente da Província, decretou uma reforma na organização político-administrativa e didático-pedagógica da Escola Normal, acrescentando como matéria curricular Religião do Estado, numa contra-ofensiva à popularização da Religião da Humanidade (MONARCHA, 1999:118). O Monsenhor Camilo Passalacqua ocupava, por ocasião desta reforma a 4ª cadeira, que correspondia às disciplinas Pedagogia, Metodologia e Instrução Religiosa e Cívica.<sup>7</sup>

---

(1845), São Paulo (1846), Sergipe (1870) e Goiás (1882). A primeira escola normal criada e inaugurada no Brasil foi a Niterói, no Rio de Janeiro em 1835.

<sup>6</sup> Segundo MONARCHA (1999:13), a primeira fundação da Escola Normal em São Paulo, deu-se em 1846, em edifício contíguo à velha Catedral da Sé, sendo fechada em 1867; em 1875 voltou a funcionar, desta vez na sala do curso anexo à Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, sendo novamente fechada em 1878; em 1880, ela foi instalada conjuntamente com o Tesouro Provincial na rua da Imperatriz, e um ano depois foi transferida, para um sobrado colonial na rua Boa Morte.

<sup>7</sup> Além desta disciplina, a Escola Normal de São Paulo, nesta época, possui mais outras cinco cadeiras, assim distribuídas: 1ª cadeira: Gramática e Língua Nacional (professor: Dr. Antonio Silva Jardim); 2ª cadeira: Aritmética e Geometria (professor: Dr. Godofredo José Furtado); 3ª cadeira: Elementos de Cosmografia, Geografia e História (professor: Dr. José Estácio Corrêa de Sá e Benevides); 4ª cadeira ocupada pelo Prof. Camilo Passalacqua, conforme mencionamos acima; 5ª cadeira: Noções de Física e Química (professor: Dr. Cypriano José de Carvalho e 6ª cadeira: Gramática e Língua Francesa (professor: Dr. Carlos Marcondes de Toledo Lessa. Em 1887, são introduzidas as disciplinas Caligrafia e Desenho e professores positivistas são exonerados (MONARCHA, 1999:118).

O debate travado no interior da Escola Normal reflete as disputas políticas que ocupavam o cenário nacional, podendo ser delas um termômetro na medida em que deixa entrever diversas correntes de idéias que permeavam os movimentos políticos e sociais do final do Império. É neste contexto que Camilo Passalácqua, escreve o manual de ensino *Pedagogia e Metodologia*<sup>8</sup>, onde reafirma a moral católica contra o ensino positivo, reforçando uma concepção liberal de sociedade. Autor citado diversas vezes, DUPANLOUP<sup>9</sup> atravessa o texto de Passalácqua, articulando os conceitos homem-sociedade-porvir. Para Dupanloup (citado por ROMANO, 1979:110) a Igreja longe de ser uma instituição autoritária, seria a fonte da verdadeira civilização e do progresso:

*Vocês nos falam de progresso, de liberalismo e de civilização, como se fôssemos bárbaros e não soubéssemos uma só palavra de tudo isto; estas palavras sublimes que vocês desnaturam, fomos nós que lhes ensinamos, que lhes demos o verdadeiro sentido e, melhor ainda, a realidade sincera. Cada uma dessas palavras teve, apesar de vocês, e conserva ainda, e conservará para sempre um sentido perfeitamente cristão; e o dia em que este sentido perecer, neste dia também perecerá todo progresso real, todo liberalismo sincero, toda civilização verdadeira.*

Assim, tendo esta fala por referência, Passalácqua propõe aos futuros professores uma visão da sociedade nos parâmetros formulados pelas elites liberais de São Paulo não deixando, no entanto, de reafirmar que a sua essência estava em Deus, não na Razão. Assim o principal objetivo da educação moral seria *formar o caráter do homem, como membro da sociedade civil e da sociedade religiosa* (grifos meus) (PASSALÁCQUA, 1887:96), desenvolvendo *o amor de si, o amor de seus semelhantes, o amor da família, o amor da pátria, o amor da verdade (...) o amor da religião* (PASSALÁCQUA, 1887:99). Neste sentido, na formação de professores já estariam contemplados os elementos morais e cívicos que seriam postos pela República,

---

<sup>8</sup> Este manual foi impresso em uma tipografia a vapor, em São Paulo, tendo sido aprovado pela Congregação dos Professores da Escola Normal de São Paulo em 1887, mesmo ano de sua impressão. Na contra-capa e na capa do manual figuram informações sobre a “*Árvore synoptica da Pedagogia, Methodologia e suas ciências auxiliares*”; na segunda as bases e os fundamentos da obra: o estudo da pedagogia e da Metodologia, tendo em vista as dimensões teórica e prática, compreende higiene escolar, organização geral e direção particular das escolas, de acordo com os sistemas modernos de ensino e com princípios das ciências fisiológicas, psicológicas e morais. A Pedagogia encontra-se dividida, neste manual, em: educação física (fisiologia e higiene), educação intelectual (psicologia, lógica e fisiologia) e educação moral (natural e revelada). A Metodologia em teórica (didática, modos, formas e processos) e prática (organização e conclusão). Este manual contém ainda diversas cartas de elogio à obra recebidas pelo autor.

<sup>9</sup> Bispo de tendência moderada que atuou na segunda metade do século passado.

fundamentados, no entanto, nos princípios religiosos da Igreja Católica. Observa-se assim que, naquele instante, processou-se no interior da Escola Normal de São Paulo, uma aproximação entre tradicionais e liberais, contra a disseminação das idéias positivas<sup>10</sup>. É interessante notar que, mesmo após a instauração da República, a Igreja Católica permaneceu como catalizador da ordem social.

Ao definir educação, o autor parte de Stuart Mill, autor amplamente divulgado entre os liberais do século XIX. Segundo MILL, citado por PASSALÁCQUA (1887:2), a educação seria *tudo quanto se faz com o fim de nos aproximarmos da nossa perfeição natural*. Para PASSALÁCQUA (1887:3) seria *a evolução harmônica e por igual das humanas faculdades, sob o ponto de vista **individual e social***, apontando que estas faculdades comportavam o físico, o intelecto, a moral e a religião. O autor buscava, então, conciliar o princípio a partir do qual o ensino iria ser organizado. Princípio incompatível com a educação positiva, pois esta negava ao Estado a utilização do espaço escolar para a divulgação de qualquer doutrina religiosa. Admitindo o homem segundo o tomismo, supõe para ele um duplo compromisso pois é portador de uma alma (inteligência) que, no entanto, está ligada a um corpo material. Ao abordar nestes termos o individual e o social, justifica o ensino religioso, que trataria do sobrenatural e do divino, ao lado da biologia, fisiologia e anatomia (educação física), da psicologia (organização mental), da moral (formação do caráter) e da lógica.

Aponta, então, a necessidade da utilização do ensino intuitivo, reafirmando, porém, a posição da Igreja sobre a articulação indissociável entre ensino religioso e conformação de um caráter moral mantenedor da ordem social. Em capítulo dedicado à Educação Moral, diferencia a falsa moral da moral verdadeira, na qual a criança deveria ser educada: *uma moral pura, cujos princípios sólidos não são criação humana, (...) uma **moral racional, eterna e imutável**, (...) tal qual é conhecida pela razão humana e estabelecida pela divina sabedoria e sua essencial vontade* (Passalácqua, 1887:93), pois para o autor qualquer outro tipo de ensino moral (evolucionista, utilitário, ou meramente social) seria falso, não levando o educando ao *hábito do amor e do bem*. (Passalácqua, 1887:93). Hábito que deveria ser desenvolvido pela educação, pois educar seria *cooperar para o engrandecimento de um indivíduo, d'uma família, d'um povo* ((Passalácqua, 1887:3). Afinal, educando-se o indivíduo, *a família e a sociedade*

<sup>10</sup> Segundo ROMANO (1979), no período que antecede a República, liberais e positivistas discordavam da forma a ser assumida pelo Estado Republicano: democracia ou ditadura. Para os liberais a República democrática, onde se daria a participação da sociedade civil, seria a melhor forma de se caminhar para o progresso; para os positivistas somente um governo que fortalecesse o poder Executivo, poderia livrar o país do individualismo moderno, representado pelo Parlamento, e assim chegar à civilização.

*estariam salvas, os interesses mais vitais estariam solidamente garantidos* (Passalácqua, 1887:3).

Idéia corrente durante o final do século XIX, encontra-se em mais de um autor essa importância atribuída à escola. O seguinte comentário, encontrado no Relatório sobre a Instrução Pública, de 1878, é exemplar sobre a importância atribuída à educação neste período. Segundo João Batista Pereira<sup>11</sup>, então Presidente da Província de São Paulo, a educação seria um

*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 nossos]<sup>12</sup>.

Para Passalácqua a educação intelectual guardava uma íntima relação com a educação moral, uma vez que aquela criaria as condições para assimilação do bem. Através da educação intelectual se desenvolveria o espírito humano, habituando-o a pensar com exatidão e a ser justo pois, para o autor, a verdade e o bem andavam sempre juntos e seriam consequência da inteligência (alma) convenientemente educada. *O homem convenientemente preparado, quanto mais conhece seus deveres mais os cumpre* (PASSALÁCQUA, 1887:80). A educação moral realizaria então o homem que iria atuar no plano terrestre, homem este desejado pelos liberais do período. Nesse homem deveria ser desenvolvida a *sensibilidade* e a *vontade*, enquanto essências da sua dimensão social e política respectivamente, como parte de sua essência divina.

A sensibilidade deveria ser trabalhada através da educação dos sentidos porque seria através deles que o homem principiaria o conhecimento; os sentidos seriam os intermediários entre o mundo psicológico e o mundo físico, receberiam as impressões que iriam ser utilizadas para as operações do espírito, pois a alma seria o princípio de

<sup>11</sup> 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 Sales, então ministro da Justiça, convidou-o a rever o antigo Código Criminal de 1830. EGAS (s.r.). (Há observação de que à época da publicação do livro de Eugênio Egas, o código elaborado por Batista Pereira, ainda continuava em vigor).

<sup>12</sup> 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.

tudo. *O corpo e a alma* formariam o composto humano (PASSÁLACQUA, 1887:71), e a *sensibilidade* seria a fonte comum, onde se nutririam as paixões mais degradantes ou os sentimentos mais elevados, conforme ela se modelasse pela moral verdadeira ou pela falsa (PASSÁLACQUA, 1887:71). Como nem todos os homens teriam a mesma conduta caberia à educação orientar a infância para a moral verdadeira. Estabelecia-se desta forma, uma das características da conduta do professor: desenvolver na criança, o amor de si, amor dos seus semelhantes, o amor da família, o amor da pátria, o amor da verdade (...) o amor da religião (PASSÁLACQUA, 1887:99) enquanto manifestações da sensibilidade.

A *vontade* manifestar-se-ia nas ações humanas e seria boa ou não conforme aproximasse ou não o indivíduo de Deus. A boa vontade seria aquela em conformidade com a vontade divina que, apesar de não ser dada a conhecer ao homem em sua plenitude, era manifesta na prática da lei natural: conservação da vida, geração e educação dos filhos e desejo da verdade. A prática da lei natural levaria ao bem comum, que poderia ser alcançado também pela observância de mais duas leis: a lei divina que leva o homem a cumprir o fim da sua alma imortal; as leis humanas que visam à preservação da lei natural, leis que seriam dadas pelo Estado encarregado de promover e assegurar o bem comum.

O autor atribui então outra responsabilidade ao professor, pois para ele:

*Grande, pois, imenso [deveria] ser o cuidado de quem [iria educar] a mocidade. Atenda bem o educador que pelo abandono da sensibilidade [e da vontade] o egoísta [entregar-se-ia] todo à investigação de seu bem-estar pessoal desprezando muitas vezes e prejudicando o bem-estar alheio, preferindo o bem privado ao público, a felicidade individual à prosperidade da sociedade.*  
(PASSALÁCQUA, 1887:100)

A educação da vontade, então, enquanto dimensão política do indivíduo viria ainda destruir as manifestações de egoísmo, esclarecendo ao homem que ele era *membro d'uma sociedade, (...) pai de família, (...) cidadão para sua pátria, amigo para seus amigos, irmão para seus irmãos* (PASSALÁCQUA, 1887:100). Entre as diversas dimensões do indivíduo, o autor inclui a de cidadão, que deveria ser trabalhada pelo educador, afastando do educando uma personalidade egoísta. Tem-se aqui, mais uma vez, uma aproximação com o discurso liberal de Stuart Mill.

A participação política, para MILL (1983), 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 injusta. Atribuir o direito de voto significava atribuir, em princípio, uma compreensão da divisão de responsabilidade quanto às normas que iriam reger a vida em sociedade e uma apreensão quanto aos fundamentos dos preceitos liberais que deveriam nortear a organização da sociedade. A participação na vida política formava o caráter de um povo. Segundo MILL (1983:44), (...) *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.* Mérito e competência seriam os critérios através dos quais seria permitido ao indivíduo, para Mill, participar da vida política institucional do país, sendo comprovados pelo grau de desenvolvimento intelectual, adquiridos através da instrução formal. 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 sabia falar:

(...) *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.* (MILL, 1983:113)

Ao aproximar-se de MILL, Passálacqua reforçou um discurso que aparecia nas propostas dos liberais de São Paulo. Domingos Antonio Raiol (Barão de Guajará)<sup>13</sup>, em Relatório sobre a Instrução Pública, apresentado em 1884, apontava medidas que acreditava deveriam ser tomadas para que se difundisse o *ensino de modo a poder satisfazer as legítimas **aspirações da sociedade***. Alberto Sales, por sua vez, alertou para a necessidade da constituição de objetivos comuns a todos os indivíduos que

<sup>13</sup> Domingos Antonio Raiol, formou-se em Faculdade de Direito do Recife em 1854. Além da Presidência a Província de São Paulo, no período de 18/08/1883 a 29/03/1884, ocupou ainda o mesmo cargo nas Províncias de Alagoas em 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, s.r.)

compunham o corpo político da nação; para ele os indivíduos que compunham *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.* (SALES, 1884:54)

Ainda que as teses organicistas não coubessem no discurso católico, as indicações de Passalácqua sobre a *sensibilidade* e a *vontade*, reforçavam o discurso liberal no que apontava como fundamental para a formação da nação: a existência de indivíduos convenientemente preparados segundo uma ética que não questionasse o sistema econômico e político que iria organizar a sociedade com o advento da República.

O desenvolvimento da *sensibilidade* e da *vontade* seria, segundo Passalácqua, objeto da Educação Moral, que deveria formar (...) *o caráter do homem como membro da sociedade civil e da sociedade religiosa* (PASSALÁCQUA, 1887:96), pois a base da moral seria a justiça através da prática dos deveres de pai e de cidadão, ou seja dos deveres para com a família e para com a sociedade. Assim, dever-se-ia (...) *formar da criança um bom filho, um bom esposo e um bom pai, em relação à sociedade civil, e ao Estado um bom cidadão (...), em relação a Deus um bom cristão* (PASSALÁCQUA, 1887:94). Embora a referência fosse Deus, pois somente ele seria *a base única da moral, quer individual, quer social (...)*, uma vez que a lei da justiça e a lei do dever eram de inspiração divina, o resultado deste tipo de ensinamento, que seria reproduzido pelos normalistas, deveria ser a conduta humana da não agressão e do não questionamento da lógica do mercado e da lógica da competência que apontava a cada um seu lugar na sociedade. No livro de PASSALÁCQUA encontra-se então mais dois pontos que reforçam estas concepções que fundamentariam a organização social da Primeira República: respeito à propriedade, desigualdade social como decorrência de competência pessoal.

A propriedade privada aparece, em Passalácqua como direito legítimo, pois sua origem seria fruto ou do trabalho pessoal ou do direito de primeiro ocupante, razão pela qual os professores (e pais) deveriam habituar seu educando a respeitar a propriedade alheia; o autor apresenta, a respeito deste assunto, exemplos de comportamentos que os professores deveriam seguir e atitudes que deveriam tomar a fim de reforçar no educando o conceito de propriedade e do direito a ela, evitando-se assim o “espírito egoísta”.

A lógica da competência, nos discursos liberais do final do século XIX, estava intimamente associada à educação escolar na medida em que:

- a) a ordem republicana necessitava de indivíduos portadores de um comportamento ético e moral determinados;
- b) seria pelo viés da cultura letrada que o indivíduo deveria se pensar e entender a sociedade, aceitando os desníveis sociais como decorrência de competência pessoal.

Nestes 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. A educação comportaria dois momentos, delimitados:

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

A estes dois momentos Passalácqua denominou educação geral e educação prática, respectivamente. A educação geral seria *essencial*, conviria a todos e *a ninguém seria lícito privar-se, sendo que, (...) o homem sem educação não cumpriria seu fim sobre a terra* (PASSALÁCQUA, 1887:8). A educação prática ou *técnica*, prepararia o homem *para um gênero de vida determinado* (PASSALÁCQUA, 1887:9). Portanto, para o autor, era necessário que se conhecesse a índole, a posição e o destino do educando a fim de que se pudesse definir qual a educação que melhor lhe cabia: a literária, a artística etc., pois caberia à educação o desenvolvimento das faculdades do indivíduo *tendo em vista sua perfeição e seu destino quer individual, quer social* (PASSALÁCQUA, 1887:7). A educação que ele denomina essencial, no entanto, deveria ser ministrada a toda a infância independentemente do gênero de vida que o educando pretendesse ter, concluindo com DUPANLOUP que *descurar uma educação em proveito de outra seria enfraquecer ambas, inutiliza-las mesmo* (PASSALÁCQUA, 1887:9). O ensino primário deveria ser obrigatório o para o autor *o homem não tinha o direito de não educar-se, de não receber a educação comum, a qual estaria baseada na ordem natural das coisas, nas elevadas aspirações do homem* (PASSALÁCQUA, 1887:11). Assim, através da educação essencial conformar-se-ia a ética e a moral próprias ao indivíduo da ordem republicana.

Estariam assim contempladas as aspirações das elites liberais de São Paulo, quanto à divulgação de um *ethos* liberal ainda que permeado por princípios católicos, ao mesmo tempo em que se formavam indivíduos capazes de contribuir para o desenvolvimento e o progresso do país.

O desenvolvimento de um sentimento de *pertencimento* necessário à identificação política do indivíduo com o Estado liberal republicano, seria desenvolvido, na escola primária, além dos apontamentos dos professores para o estímulo e o desenvolvimento do amor filiar e fraternal, pela disciplina Educação Moral e Cívica, pois para o autor seria:

(...) por essa educação que se [poria] o aluno em dia com a organização política e administrativa de seu país, se lhe [fazia] compreender a importância do voto, se lhe [daria] uma idéia justa e clara de sua pátria, desenvolvendo aos seus olhos a história de sua nação e a marcha dos negócios públicos. (PASSALÁCQUA, 1887:128)

Ao professor caberia, então, um duplo papel:

- a) a educação dos sentidos, seria através deles que o conhecimento seria processado;
- b) ao mesmo tempo em que conformaria a ética necessária à ordem republicana. O professor seria o *orientador consciencioso da mentalidade de seu aluno* (PASSALÁCQUA, 1887:82), transmitindo os conhecimentos e os princípios necessários à manutenção da estabilidade social.

Foi possível a Passalácqua em *Pedagogia e Metodologia* processar uma síntese entre o discurso liberal e a discurso católico, porque deslocou o fundamento do conflito entre católicos e liberais: colocou como referencial da discussão não o fundamento filosófico humanístico da filosofia liberal mas sua realização prática (o governo representativo, a propriedade privada, as leis de mercado). Ao efetuar essa síntese, Passalácqua reforçou ainda a idéia da estabilidade social, recolocando os conceitos *ordem e progresso*, caro aos positivistas com os quais debatia e se contrapunha. Assim, propôs a formação de indivíduos que iriam propagar as idéias liberais que dariam sustentação à República associada à essência divina da humanidade. A legitimidade desses professores estava na sua instituição como *sacerdotes do saber, exemplar em várias virtudes* (PASSALÁCQUA, 1887:163).

- EGAS, Eugênio. **Galeria dos presidentes da Província de São Paulo**. S.r., v. 1.
- HOBBSAWN, Eric e RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- MILL, Stuart. **O governo representativo**. São Paulo: IBRASA, 1983
- MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A questão nacional da Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- PASSÁLACQUA, Camilo. **Pedagogia e methodologia** (theoria e prática). São Paulo: Typographia a vapor de Jorge Seckler & Comp., 1887.
- ROMANO, Roberto. **Brasil: Igreja contra Estado** (crítica ao populismo católico). São Paulo: Kairós Livraria e Editora, 1979
- SAES, Décio. **O civilismo das camadas médias urbanas na Primeira República (1889-1930)**. *Cadernos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas*. 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.
- TAUNAY, Alfredo D. e AVELLAR, Hélio de Alcântara (orgs.). **História administrativa do Brasil**. DASP - Centro de Documentação e Informática, 1974. v. 2

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. Em: LOPES, Eliana Marta T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.