

ESTRATIFICAÇÃO ESTAMENTAL PELA VIA DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA REFORMA LEÔNCIO DE CARVALHO

João Pedro Aparecido Vicente¹
Wenceslau Gonçalves Neto²

RESUMO: A Reforma Leônicio de Carvalho, em 1879, estabeleceu que o oferecimento dos ensinamentos primário e secundário seria considerado completamente livre no âmbito da Corte e das províncias brasileiras, salvo a inspeção necessária para garantir condições de moralidade e higiene. A partir de uma análise weberiana e parsoniana, compreende-se a referida iniciativa como liberal do ponto de vista administrativo e conservadora no aspecto moral, condizente com as necessidades de delegação de poder por parte do governo, mantendo os conteúdos alinhados à moral característica daquela sociedade, naquele momento histórico. A Reforma documenta ainda o surgimento da democracia como limitadora do poder soberano e uma incipiente estrutura burocrática no sistema educacional, erigida sobre mecanismos de seleção, valorização e manutenção de legitimidade.

PALAVRAS-CHAVE: Sociologia da Educação; Reforma Leônicio de Carvalho; História da Educação.

ABSTRACT: Leônicio de Carvalho's Reformation, in 1879, established liberty for the private offering of primary and secondary education over the Brazilian Court and its provinces, except for the inspection to guarantee morality and hygiene conditions. From a Weberian and Parsonian analysis, it's understood that the initiative is liberal from an administrative point of view but conservative on the moral side, consistently with the needs of delegation of power by the government, keeping contents aligned with patterns characteristic of that society, in that historical moment. The Reformation also documents the emergence of democracy as a limiting to sovereign power and an incipient bureaucratic structure in the educational system erected on mechanisms of selection, valorization and maintenance of legitimacy.

KEYWORDS: Sociology of Education; Leônicio de Carvalho's Reformation; History of Education.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba. Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. joao.vicente@ebserh.gov.br

² Doutor em História pela Universidade de São Paulo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq e do Programa Pesquisador Mineiro da Fapemig. wenceslau@ufu.br

Introdução

Por meio do Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879, o governo imperial reformou os ensinos primário e secundário brasileiros no município da Corte - Rio de Janeiro - e o superior no âmbito de todas as províncias nacionais. A Reforma ficou conhecida pelo nome do então Ministro dos Negócios do Império, Carlos Leôncio de Carvalho, ocupante do cargo desde o ano anterior e que viria a exonerar-se ainda em 1879, grande parte devido à repercussão e polêmica em torno da própria Reforma³.

O Decreto, também conhecido como Reforma do Ensino Livre, previa incentivo a estabelecimentos particulares nos graus primário e secundário, salvo a inspeção necessária para garantir condições de moralidade e higiene. A interiorização do ensino superior nas províncias, por sua vez, estimularia a iniciativa privada, sendo regulados alguns aspectos como a adoção de disciplinas utilizadas nas faculdades oficiais, abolição do controle de frequência e de exames parciais.

No presente artigo, relativizamos o sentido da liberdade pretendida pelo instrumento legal, valendo-nos do aporte metodológico de Weber no que diz respeito à ação social, a partir do reconhecimento do indivíduo enquanto partícipe de um ou mais estamentos. Os aspectos valorativos e o sistema de sanções positivas e negativas que influenciam a tomada de decisões são complementados, neste texto, com apoio de Parsons e sua teoria do sistema social, para a qual a própria personalidade e a busca por objetivos sofrem determinado grau de inculcação por parte da moral difusa, com vistas à manutenção de padrões basilares subjacentes.

Para compreender a relação entre o poder central do Estado e o poder periférico privado, delegado pelo central e por ele regulado, valemo-nos dos conceitos weberianos de dominação tradicional, burocracia e democracia. Os papéis sociais parsonianos funcionam como eixos estruturantes, por sua vez, da análise acerca dos paradigmas de comportamento e prosperidade cultivados nas relações entre indivíduos.

Tomando a educação no fim do século 19 como determinante para a organização em segmentos da incipientemente urbanizada sociedade brasileira, encontramos nos ditames da Reforma indícios de um período liberal no aspecto administrativo e conservador no que tange à moral coletiva, apontando para uma tendência reprodutora do padrão, alinhada à tradição e à manutenção sistêmica.

³ Leôncio de Carvalho continuaria atuando como deputado da 17.^a legislatura, eleita para o período 1878-1881. Foi, ainda, professor da Faculdade de Direito de São Paulo de 1871 a 1901, quando se aposentou.

A democracia enquanto limitante do poder soberano pode ser entendida, no período, como germinal, bem como o surgimento de uma burocracia em torno dos estabelecimentos educativos e entre as instâncias executoras e avaliadoras. Os códigos de reconhecimento individual no interior do estamento educacional e estudantil demonstram o nascedouro de uma hierarquia estruturada na forma de cargos, funções e profissões para cujo ingresso a aprovação em exames e a obtenção de títulos mostram-se corolários do mérito e, por conseguinte, legitimadores da honra social.

Educação como catalisadora da distinção

A gratuidade do ensino, presente na Constituição de 1824, encontra ressonância no Decreto 7.247/1879 no que diz respeito aos níveis iniciais de escolarização. Na Corte, determinava-se compulsória aos indivíduos entre 7 e 14 anos, de ambos os sexos, a frequência a escolas primárias oficiais de 1.º grau, admitidas como exceções os casos de instrução doméstica, em escolas particulares e aqueles que morassem em distância superior a 1,5 km de uma escola pública ou subsidiada, no caso de meninos, e 1 km, se meninas. Também estariam dispensados os indigentes e os física ou moralmente inabilitados.

Estabelecia a Reforma multas para estabelecimentos e diretores que obstassem as inspeções oficiais, bem como aos responsáveis pelas crianças e adolescentes que negligenciassem a frequência às disciplinas compulsórias. Essa arrecadação seria investida na aquisição de vestuário, livros e objetos para alunos de famílias justificadamente pobres, em complemento a verbas públicas estabelecidas para este fim pela Assembleia Geral e donativos de particulares ou associações beneficentes.

No que diz respeito ao estabelecimento de disciplinas para as escolas de 1.º e 2.º graus, além de um rol comum de conteúdos nas áreas naturais, artísticas, morais e religiosas, o Decreto diferenciou tópicos conforme os sexos: para meninos, economia social e prática manual de ofícios; para meninas, economia doméstica e trabalhos de agulhas. Não havia obrigação para os não católicos em assistir as aulas de instrução religiosa.

O conjunto de disciplinas para os níveis acima citados seguia o previsto no então vigente Decreto 6.479, de 18 de janeiro de 1877, acrescentando, ao 1.º grau, Noções de Coisas e ao 2.º, Noções de Lavoura e Horticultura e Prática manual de ofícios (para meninos).

Tais *Noções de Coisas* tinham inspiração americana, constituindo-se num processo amparado pelo método intuitivo de Pestalozzi, de modo a utilizar os sentidos dos alunos para

promover o ensino, partindo do simples para o composto, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do tátil e visível ao abstrato (BRASIL, 1878).

No aspecto moral, a Reforma Leôncio de Carvalho buscou conservador os padrões sociais daquela segunda metade do século 19, com instrução católica aos alunos, segmentação de conhecimentos masculinos e femininos e letramento compulsório em disciplinas oficialmente determinadas. Entretanto, mostrou-se liberal no sentido administrativo, permitindo a subvenção a escolas particulares em locais afastados das públicas e até mesmo a contratação de professores para levar rudimentos do ensino primário de forma itinerante, nas províncias.

A população brasileira, conforme o recenseamento de 1872, totalizava 9,9 milhões de pessoas, distribuída em 20 províncias e um município neutro⁴. As mais populosas eram Minas Gerais, com 847 mil habitantes e Bahia, com 630 mil. A população livre era composta por 8,4 milhões de pessoas e a escrava, 1,5 milhão. De todos os indivíduos livres, apenas 27,7 mil foram recenseados como acatólicos - parcela correspondente a 0,3%. Quanto ao estado civil, eram 2,9 milhões de homens solteiros, 1,1 milhão de casados e 177 mil viúvos. No sexo feminino, havia 2,7 milhões de solteiras, 1,1 milhão de casadas e 227 mil viúvas (IBGE, 2018).

Dentre os homens, 1,9 milhão foram classificados brancos, 1,6 milhão pardos, 472 mil pretos e 200,9 mil caboclos. Já as mulheres eram 1,8 milhão brancas, 1,6 milhão pardas, 449,1 mil pretas e 186 mil caboclas. A população livre era majoritariamente nativa, sendo 179,3 mil homens e 64,1 mil mulheres categorizados como estrangeiros. A maior parte dos homens e mulheres era analfabeta: 3,3 milhões de homens e 3,5 milhões de mulheres. Já a população em idade escolar, entre 6 e 15 anos, era composta por 941,7 mil meninos e 1,2 milhão de meninas. Desse total, 155,6 mil meninos frequentavam escolas, assim como 163 mil meninas (IBGE, 2018).

Observa-se, portanto, uma população predominantemente solteira, branca ou parda, católica e analfabeta, com baixo percentual de imigração. Apenas 16,5% dos meninos e 13,5% das meninas em idade escolar estudavam e a educação em níveis iniciais era concentrada no município da Corte, necessitando ser estimulada nas províncias. A organização social promovida pelo Império, ao centralizar e fiscalizar o ensino oficial na cidade do Rio de Janeiro, fomentava a criação de um tipo antropológico específico, civilizado

⁴ Designação administrativa da cidade do Rio de Janeiro entre 12 de agosto de 1834, quando foi proclamado o Ato Adicional à Constituição de 1824, e 15 de novembro de 1889, quando foi proclamada a República. Deixou de existir com a promulgação da Constituição de 1891, passando a ser chamada Distrito Federal.

a partir de conceitos de moralidade e religiosidade, ilustrado conforme os saberes estabelecidos pela ordem vigente.

Oferecer um sistema escolar que habilitasse o povo ao exercício do voto era uma aspiração liberal condizente com o período imperial⁵, compreendido entre a Independência, em 1822 e a Proclamação da República, em 1889. De acordo com Melo e Machado (2009), o número de escolas primárias em 1877 era 70% inferior ao minimamente desejável, restringindo-se o ensino secundário a aulas avulsas, com exceção de poucos colégios e cursos superiores, mal aparelhados, e que atendiam uma parcela da população que buscava o título de bacharel antes pela reafirmação dos privilégios por ele possibilitados que por desejo de profissionalização.

A lógica estamental weberiana, aqui, surge como coerente para compreensão dos estratos sociais que se delineavam, sob o crivo temático da educação. A nobreza, os membros da Igreja e os participantes do governo central compunham um grupo detentor do poder soberano ou a ele diretamente ligado, com característica reprodutora, na perspectiva cultural, a partir de uma visão etnocêntrica europeia de conhecimento e erudição, implantada em terras brasileiras para atingir ao fim específico civilizatório.

Um segundo estamento seria composto por aqueles que vivessem na Corte, com acesso aos níveis elementares de formação, passando a usufruir de conhecimentos preparatórios para ofícios - ou atividades domésticas, no caso das mulheres. A educação superior, por sua vez, estaria em capitais de diversas províncias, reunindo um estamento mais avançado em termos de formação para profissões liberais, dotados de conhecimentos específicos aprofundados e, por seu turno, socialmente distintivos.

Como terceiro e quarto estamentos podemos identificar os não alfabetizados do campo ou das cidades e os escravos⁶: grupos numericamente majoritários, desprovidos tanto do poder de decisão quanto às formas e conteúdos oferecidos nas escolas, quanto do privilégio de usufruto dos benefícios intelectuais e sociais decorrentes da formação moral, religiosa e para ofícios.

Temos a educação, no Brasil de fins do século 19, portanto, atuante como diferenciador antropológico de grupos abastados, criando terreno para estilizações de vida e estabelecimento de convenções compartilhadas entre os indivíduos com acesso ao

⁵ A primeira Constituição brasileira, outorgada por Dom Pedro I em 1824, criara a Assembleia Geral, órgão legislativo composto por Senado e Câmara dos Deputados. Os parlamentares passavam a ser eleitos - voto obrigatório - por homens acima de 25 anos e determinada renda anual. Não tinham direito a voto aqueles abaixo da faixa etária estabelecida, mulheres, assalariados, soldados, índios e escravos (BRASIL, 1999).

⁶ A abolição da escravatura ocorreria em 1888.

conhecimento formalmente ministrado. Dentre elas, as relacionadas aos rituais iniciáticos tais como a aquisição de legitimidade no desempenho de uma profissão que demanda saberes específicos; o conúbio estamental; o acesso, em posição digna, a círculos sociais outrora vedados para o neófito e o consumo de bens diferenciais, ou seja, atividade aquisitiva distintiva.

Weber (2004) toma por situação estamental o componente típico do destino humano condicionado por uma avaliação social positiva ou negativa da honra do indivíduo, vinculada a determinada qualidade comum a muitas pessoas. Tal honra não precisa corresponder a uma situação de classe, a partir da qual diferir-se-iam os proprietários e os não proprietários dos meios materiais para geração de sua própria subsistência e produção de renda para si e para outrem. Possuidores e não possuidores podem pertencer a um mesmo estamento.

Isso porque a honra, no estamento, se expressa na exigência de uma condução de vida específica, comum a todos aqueles que desejem compartilhar de um mesmo círculo de convivências e relações. Concomitantemente, observa-se um fechamento endógeno a partir da limitação de acesso ao grupo por parte dos que não compartilham das mesmas escolhas e posturas na condução de suas vidas (WEBER, 2004).

Não falamos de castas, classes sociais ou grupos economicamente diferenciados quando tratamos dos estamentos. Aspectos intimamente ligados aos hábitos e práticas observados no interior de grupos étnicos, religiosos, profissões ou inerentes ao estilo de vida no campo ou na Corte, contudo, constituem eixos estruturantes de identidades estamentais, se aceitarmos que estas gravitam em torno de padrões de homem e de conduta.

Compreendemos que a ilustração característica do habitante da Corte, escolarizado, executor de ofício com técnicas formalmente aprendidas num ambiente de ensino, e que do exercício desse trabalho extrai o sustento para si e sua família passa a constituir um papel social diferenciado do trabalhador rural do século 19. As distinções entre o analfabeto e o alfabetizado, a partir de sua liberdade na busca e assimilação de informações em livros e jornais, e a construção de novos conhecimentos a partir daqueles ministrados pelo processo educativo⁷ acentuam a formação do estamento urbano relativamente esclarecido.

⁷ Previa a Reforma Leôncio de Carvalho como conteúdos para as escolas de 1.º grau da Corte: Instrução moral; Instrução Religiosa; Leitura; Escrita; Noções de coisas; Noções essenciais de gramática; Princípios elementares de aritmética; Sistema legal de pesos e medidas; Noções de história e geografia do Brasil; Elementos de desenho linear; Elementos de música, com exercício de solfejo e canto; Ginástica e Costura simples - esta última para meninas. As escolas de 2.º grau empreenderiam a continuação das disciplinas anteriores, acrescidas de: Princípios elementares de álgebra e geometria; Noções de física, química e história natural, com explicação de suas principais aplicações à indústria e aos usos da vida; Noções gerais dos deveres do homem e do cidadão, com explicação sucinta da organização política do Império; Noções de lavoura e horticultura; Noções de

Conforme a teoria weberiana, dentro de uma estrutura social, um tipo possível de relação associativa racional decorrente de dominação é aquele estabelecido em virtude da autoridade de uma das partes. Nesse caso, a obediência é compreendida como um dever. O poder será consubstanciado na imposição da vontade do regente sobre o comportamento, decisões ou escolhas do dominado.

A estrutura administrativa imperial implicaria, nessa perspectiva, a modelagem da ação social⁸ dos indivíduos conforme ditames que encontram legitimidade antes tradicional que legal, uma vez que os motivos de submissão se fundam mais em afetos e costumes que na obediência a bases jurídicas, num estágio anterior ao estado de direito e numa sociedade majoritariamente não alfabetizada. Uma autoridade balizada no poder do costume, na disposição habitual de respeitá-lo.

Isso porque não era um arcabouço legal representativo do Estado que regulava as tomadas de decisão sobre temas como economia, educação e demais medidas diretamente impactantes na vida da população. O poder, ainda que expresso em leis, decretos e Constituição, não emanava do povo, e sim da figura dotada de título de nobreza. Por Estado, compreendemos a definição weberiana de comunidade humana que, dentro de um determinado território, reclama para si, de forma exitosa, o monopólio do uso legítimo da coerção física, atribuindo o limite de direito de uso desta às associações e pessoas por ele governadas.

O tipo de educação tradicional, segundo Weber (2004), por conseguinte, funda-se no objetivo de inserção do indivíduo nas normas vigentes conformando sua conduta aos códigos de honra, status e prestígio tidos como socialmente adequados para sua classe ou estamento.

Também nas províncias, conforme a Reforma do Ensino Livre, poderiam ser criados, por particulares, cursos para ensino primário de adultos analfabetos. Escolas normais⁹ com funcionamento superior a cinco anos e pelo menos 40 alunos aprovados em todas as matérias coincidentes com as ministradas em congêneres oficiais seriam reconhecidas como Normais

economia social e Prática manual de ofícios - ambos para meninos - e Noções de economia doméstica e Trabalhos de agulhas - ambos para meninas.

⁸ O compartilhamento de conteúdos significativos que permitam aos membros de uma coletividade a compreensão sobre as ações sociais uns dos outros, de modo a conferir sentido às mesmas, dentro de conexões recíprocas, é o que Weber (1982) denomina relação social. Cada indivíduo envolve-se em ações cotidianas com expectativas prévias da conduta do outro, construídas com base na experiência plural.

⁹ Como consequência de um Ato Adicional de 1834, que delegava às províncias o provimento de educação elementar e a formação de professores para esse grau de educação, surgiram as primeiras escolas Normais brasileiras: em 1835, a de Niterói; em 1836, as da Bahia; em 1845, as do Ceará e em 1846, as de São Paulo. Somente em 1880 a capital do Império fundaria a sua (BAUAB, 1972).

Livres. A Reforma prevê, para tais cursos, um programa de disciplinas nominalmente estabelecidas, como no caso das escolas de 1.º e 2.º graus, e horários de funcionamento.

Os egressos do curso Normal aprovados em todas as disciplinas¹⁰ que não constituíssem línguas estrangeiras passariam a receber diploma de habilitação conferindo preferência para lecionar no primário. Para a docência no ensino secundário era exigida também a aprovação em latim, inglês, alemão, italiano e retórica.

À época, o ensino nos liceus, essencialmente masculinos, preparava para ingresso no ensino superior. De tais Liceus provinciais, por meio do empréstimo de professores, instalações e regulamentos, surgiram as escolas Normais, majoritariamente femininas, com escolas-modelo anexas destinadas à prática pedagógica, constituindo um esforço inicial de profissionalização do magistério primário brasileiro (KULESZA, 1998).

Liceus com mais de sete anos de funcionamento e ao menos 60 alunos graduados com o bacharelado em Letras, caso seguissem o mesmo programa de estudos do Imperial Colégio de Pedro II¹¹, contariam com prerrogativas como ter seu diretor no Conselho da Instrução Primária e Secundária da Corte. Também os dirigentes das escolas Normais Livres participavam do Conselho, presidido pelo ministro de Negócios do Império.

Uma vez que os estabelecimentos privados recebiam estímulo para adotarem conteúdos ministrados nas escolas oficiais, observa-se o caráter de centralidade do poder soberano em estabelecer as temáticas relevantes para ilustração do público estudantil. Esta forma de exercício da dominação, consubstanciada no reconhecimento oficial das escolas e a concessão de prerrogativas como a participação no Conselho, pode ser compreendida como sanção positiva. Tal conceito, na definição de Bobbio (2007), consiste em mecanismos de incentivo criados pelo Estado para promover atos socialmente desejáveis, em contraposição às sanções negativas, visando à repressão por meio de penas e multas.

Assim, se o Império sancionava negativamente aqueles que dificultassem a inspeção oficial aos estabelecimentos de ensino e os que não observassem a frequência escolar de seus

¹⁰ Língua nacional; Língua francesa; Aritmética, álgebra e geometria; Metrologia e escrituração mercantil; Geografia e cosmografia; História universal; História e geografia do Brasil; Elementos de ciências físicas e naturais, e de fisiologia e higiene; Filosofia; Princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição política do Império; Princípios de economia política; Noções de economia doméstica - para as alunas; Pedagogia e prática do ensino primário em geral; Prática do ensino intuitivo ou lições de cousas; Princípios de lavoura e horticultura; Caligrafia e desenho linear; Música vocal; Ginástica; Prática manual de ofícios - para os alunos; Trabalhos de agulha - para as alunas - e Instrução religiosa - não obrigatória para acatólicos.

¹¹ Seminário de S. Joaquim, fundado no Rio de Janeiro em 1739, ainda com o nome de S. Pedro. Transformado em estabelecimento imperial de instrução secundária para constituir o Colégio de Pedro II, por via de Decreto em 2 de dezembro de 1837 (PERES, 2005). O Decreto 6.884, de 20 de abril de 1878, também assinado por Leôncio de Carvalho, já havia alterado a estrutura curricular do Colégio, introduzindo ditames como a frequência livre, exames preparatórios para os cursos superiores e isenção de estudo de religião a alunos acatólicos.

filhos ou tutelados, premiava, por outro lado, as escolas que adotassem os conteúdos citados na Reforma Leôncio de Carvalho.

Primícias de privilégios estamentais

É possível encontrar, a partir do Decreto, indícios do estabelecimento, no campo educacional brasileiro do último quartel do século 19, de uma incipiente estrutura burocrática caracterizada por profissionais valorizados a partir da obtenção de títulos e após sucesso em exames, com vedações de atuação em determinadas funções a fim de se garantir uma pretensa isenção no desempenho das mesmas.

Especificamente com relação aos cursos Normais, os professores e substitutos seriam nomeados mediante concurso, sendo-lhes vedado o exercício do magistério particular - com exceção aos de instrução religiosa. A participação como examinadores gerais nas mesas de exames preparatórios para o ensino superior era garantida a esses professores, com remuneração adicional por dia de trabalho. O inspetor geral de instrução primária e secundária da Corte e seis inspetores de distrito seriam nomeados dentre pessoas com distinção e que tivessem exercido magistério público ou particular por mais de cinco anos, sendo-lhes vedado continuar atuando como professores.

Em cada município com ensino oficial ou particular com gozo de prerrogativas, previu a Reforma um delegado do governo, “nomeados preferencialmente entre cidadãos que com distinção” (BRASIL, 1879) houvessem exercido magistério oficial. Esses assistiriam aos exames prestados nos estabelecimentos, sendo-lhes, também, vedado exercer o magistério.

Se em seu artigo 16 o Decreto estabeleceu preferência para trabalhar nas oficinas do Estado àqueles com instrução primária, no 17 foi previsto adicional de 25% sobre os vencimentos aos professores com mais de dez anos de exercício efetivo, que se distinguissem quer por publicações julgadas úteis pelo Conselho Diretor, quer em provas públicas prestadas junto à Escola Normal. Para aqueles com mais de 15 e 20 anos de exercício, o adicional seria majorado, respectivamente, a 33% e 50%.

Aos docentes que houvessem “bem servido por 10 anos” (BRASIL, 1879), ainda eram previstas a inscrição gratuita de seus filhos em estabelecimentos de instrução secundária criados ou subvencionados pelo Estado e uma limitação no preço do aluguel das casas nas quais morassem.

Determinados aspectos do tipo ideal puro de burocracia teorizado por Weber (2004) coincidem com o descrito nos quatro parágrafos anteriores. Os primeiros deles são a

determinação de competências oficiais por meio de instrumento fixo, no caso, o Decreto e a ordenação de poderes de mando distribuídos de forma hierárquica - inspetor geral de instrução primária e secundária, delegados de distrito e delegados de governo; além da estrutura prevista para as escolas Normais, com diretor, secretário, dois amanuenses para atuarem como bibliotecário e arquivista, um porteiro, dois contínuos e serventes em número necessário.

Também é possível destacar a sequência de instâncias, com fiscalização das inferiores pelas superiores, havendo centralidade na Corte. As atividades oficiais devem demandar intensa instrução na matéria - na forma de anos de exercício de magistério com algum grau de bons serviços prestados, reconhecidamente. A finalidade dos cargos, por sua vez, deve ser idealmente impessoal e objetiva, o que se busca na vedação do exercício do magistério aos dotados de poder de supervisão de estabelecimentos ou de aplicação de provas.

Para Weber (2004), a influência dos certificados, cuja posse pode estar vinculada à qualificação para exercício de um cargo, aumenta a importância do elemento estamental na posição social dos funcionários de estruturas burocráticas.

Se aceitarmos o surgimento de tal estrutura no sistema de supervisão, magistério e direção de escolas de nível primário e secundário no Brasil do século 19, veremos surgir um novo estamento dentro daquele já configurado entre os homens e mulheres letrados e habitantes da Corte, específico dos profissionais de magistério. Este seria hierarquizado conforme o tempo de experiência na área, aprovação em provas e publicações relevantes.

A nomeação a cargos de direção ou o abono financeiro pela antiguidade e distinção criam degraus de prestígio no estamento docente e também no cidadão, conduzindo ao que Weber (2004) chama de estima social estamental. Note-se que para fazer parte do estamento da profissão foi preciso anteriormente passar pelo crivo distintivo com relação àqueles que vivem em ambiente não rural, seja na Corte ou nas províncias. E uma vez pertencente à profissão, ao indivíduo foram apresentadas as credenciais e características desejáveis para ascensão nos privilégios financeiros e de posição disponíveis, competindo à sua ação social adequar-se, estimulada pelo conjunto de seus interesses pessoais, conforme as possibilidades verificadas na relação estamental.

Na adequação do agente ao estamento está expresso o caráter individualista weberiano, numa ação racional relativa a fins¹², tendo sido esses últimos apresentados pela coletividade, ainda que de maneira sub-reptícia - e considerando-se o fato de não terem os

⁹ Na ação racional com relação a fins, descrita por Weber (1982) em contraposição à afetiva, à tradicional e à racional com relação a valores, encontramos o tipo de comportamento que se vale dos meios mais adequados possíveis para atingir o objetivo determinado. Trata-se de ação direcionada para a consecução de um intuito definido sem interferência de emoções, tradições e valores.

postulados estamentais se perpetuado temporalmente em medida bastante para se tornarem tradição.

Já o individualismo parsoniano, diferencie-se, toma o aspecto cultural como determinante dos próprios desejos e interesses que serão inculcados na personalidade humana, a partir do derredor. Para o autor, o grau de comprometimento do agente para com o funcionamento do sistema social deve ser estimulado, pelo próprio sistema, na forma de apoio a comportamentos convenientes e interposição de obstáculos ao que não for alinhado à manutenção dos padrões. Assim, as unidades que compõem a coletividade buscariam garantir tomadas de decisão, nos indivíduos, que contribuam com o que for necessário para a manutenção do funcionamento desse mesmo sistema social.

A influência na formação do indivíduo, em conformidade com os valores institucionalizados pelo meio, é presente tanto em Parsons (1956) quanto em Weber (2004, 1982). O primeiro enfatiza o papel da coletividade no sentido de moldar o ator conforme os valores mais firmemente estabelecidos em determinada sociedade. No segundo, o desejo pela prosperidade faz com que o sujeito seja ativo na busca por objetivos e se alinhe aos requisitos necessários para ascender no estamento. Parecem-nos, ambas, noções complementares, uma vez que a abordagem weberiana privilegia o domínio sobre a ação social e considera a origem do agente, enquanto a parsoniana introduz o aspecto de consolidação da personalidade duradoura, aproximando-se do *habitus* de Bourdieu.

Conforme Weber (2004) o quadro administrativo, aqui aludido no âmbito educacional oficial, representa a manifestação externa de uma organização de dominação política¹³ vigente, bem como a de qualquer outro empreendimento, como os privados. Contudo, para o autor, as motivações de obediência desse corpo executivo não estão na legitimidade do dirigente máximo e sim no interesse pessoal do agente administrativo, na forma de recompensa material ou honra social.

O tom liberal da Reforma Leôncio de Carvalho está presente tanto no estímulo ao uso da matriz de conteúdos dos estabelecimentos oficiais de 1.º e 2.º graus em congêneres do setor privado, quanto nos termos disciplinares relativos aos alunos do ensino superior. A legislação delegava ao estudante ampla liberdade de frequência às aulas nas faculdades e escolas superiores e de repetir as tentativas de aprovação em exames, não existindo avaliações

¹³ Sendo a política entendida como a tentativa de participar no poder ou de influenciar a distribuição do poder, entre vários Estados ou entre grupos humanos diversos no interior de um mesmo Estado (WEBER, 2004).

parciais durante as matérias¹⁴. Para ingresso era necessário ter sido aprovado em exames preparatórios e pagar a taxa de matrícula.

As aulas não registrariam as faltas dos inscritos. Os exames para aprovação nas matérias estariam abertos inclusive para não matriculados, que se aprovados teriam direito a prosseguir nas imediatamente posteriores do programa dos cursos. A aprovação em todas as matérias conferiria o grau emitido pela escola ou faculdade, com todas as prerrogativas inerentes ao título. Alunos de um curso poderiam prestar exames de matérias de outros, caso se julgassem preparados.

Diretores de estabelecimentos de instrução superior exerciam mandatos de dois anos, nomeados pelo governo dentre “pessoas distintas por merecimento literário” (BRASIL, 1879) que possuíssem grau de doutor ou bacharel. A jubilação de docentes catedráticos ou substitutos com 30 anos de efetivo exercício era considerada obrigatória, com todos os vencimentos, e aos com 25 anos de exercício¹⁵, um direito, com ordenado por inteiro. Aos fisicamente impossibilitados, oferecia-se a oportunidade de ser jubilado com ordenado proporcional ao tempo de serviço, se superior a dez anos.

Catedráticos e substitutos com mais de 15 anos de exercício perceberiam acréscimo de 20% nos vencimentos se tivessem escrito tratado, compêndio ou livro julgado útil ao ensino, pela respectiva Congregação. A entrada como professor catedrático dar-se-ia via concurso, aberto aos substitutos e a qualquer bacharel ou doutor. Aos catedráticos e substitutos a Reforma previa “honras e privilégios de desembargador” (BRASIL, 1879), além do tratamento como senhoria.

Os benefícios previstos nos dois parágrafos anteriores não eram estendidos aos professores de 1.º e 2.º graus ou de cursos Normais, de modo que é possível identificar-se privilégios estamentais hierarquizados, conferindo mais prestígio e honra aos docentes do ensino superior. Os direitos dos demais profissionais de estabelecimentos desse nível de ensino se restringem, no Decreto, à aposentadoria após 25 anos de exercício para preparadores, prosectores e repetidores. Filhos de professores de escolas superiores ou faculdades do Estado tornaram-se isentos, com a Reforma, de taxas de matrícula nessas instituições.

Adicionalmente, passava a ser livre a associação de particulares para fundação de cursos conforme o programa de qualquer curso oficial de ensino superior, não intervindo o

¹⁴ Em 1895, com a Lei 314, a frequência e os exames parciais seriam restabelecidos nas faculdades oficiais.

¹⁵ A permanência em exercício após os 25 anos geraria adicional de um terço nos vencimentos, até se completarem 30 anos.

governo na organização dessas associações. Estas, após sete anos de funcionamento e 40 alunos formados, receberiam título de faculdade livre, conferindo grau acadêmico semelhante aos emitidos pelas oficiais.

As faculdades livres teriam exames acompanhados por comissários do governo. O grau de bacharel em Ciências Sociais passaria a habilitar para funções de adidos em embaixadas, bem como para escreventes em secretarias de estado e mais repartições públicas, independentemente de exame para ingresso nessas posições. O bacharel em Ciências Jurídicas, por sua vez, estaria apto para a advocacia e magistratura.

No parágrafo anterior temos dois exemplos de restrição de exercício profissional passando pela diplomação em grau de ensino que, devido às provas preparatórias e taxas de matrícula e exames em disciplinas, cria um elemento estamental de monopólio. Isso porque a escolarização inicial e a condição financeira para custeio do ingresso nas faculdades corresponderiam majoritariamente a uma possibilidade de moradores de cidades, oriundos de famílias com posses suficientes para cobrir as despesas envolvidas.

A exceção, absorvida pelo mérito, seriam os comprovadamente pobres quando aprovados, com distinção, no vestibulo preparatório. Contudo, a partir de 1881, passaria a ser exigido dos candidatos às faculdades de Direito exames de língua alemã e italiana; nas de Medicina, latim, inglês, francês e alemão; nas de Farmácia, latim, francês e inglês e nas de Cirurgião Dentista, inglês e francês. Ou seja, mais um filtro com tendência a selecionar os mais abastados, num exemplo do aparato educacional enquanto legitimador do sucesso previamente programado para os oriundos de determinado estamento, numa forma de sociodiceia¹⁶.

Uma abordagem weberiana sobre os crivos educacionais aponta um monopólio de acesso, centrado no padrão de homem bem-sucedido, estabelecendo, de forma concêntrica, gradações de distanciação marginal. Totalmente à margem estariam os severamente desprovidos das características valorativas que caracterizam esse padrão.

Complementarmente, a visão parsoniana compreenderia o sistema educacional e suas exigências como uma coletividade orientada para objetivos comuns, que molda o desejo e, por conseguinte, a personalidade individual, a partir da distribuição de papéis sociais, para cuja adesão são aplicadas sanções positivas e negativas.

¹⁶ Em contraponto à teodiceia weberiana, por meio da qual o indivíduo buscaria em razões metafísicas a justificativa e a legitimidade de seus privilégios de vida, Bourdieu (1998) utiliza o termo sociodiceia como a busca por justificativas teóricas que legitimem aos membros de uma classe os privilégios inerentes a suas condições de existência e modos de viver.

A teoria de Parsons (1956) sobre o sistema social assemelha-se aos ditames de críticos-reprodutivistas como Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet, para os quais a escola, em sentido amplo, atua como uma reprodução social para fins de manutenção do sistema cultural e integração entre as unidades constitutivas do ambiente. Não utilizaremos esses autores no presente artigo em maior profundidade, contudo, devido à especificidade de suas análises, focadas em contextos capitalistas modernos.

Apresentamos dois exemplos de sanções positivas, no Decreto aqui analisado. O primeiro, na forma de prêmios em dinheiro para alunos das faculdades de Medicina, em três colocações de aprovação, decrescentes em espécie da primeira à terceira, como reconhecimento por “preparações notáveis e de merecimento incontestável, dentre as que se apresentem na exposição dos produtos dos laboratórios” (BRASIL, 1879). O segundo, concurso bienal de trabalhos para os internos, sobre questões de patologia médica ou cirúrgica, especialmente se referindo à realidade do país, levando à concessão de medalhas de ouro, prata e bronze, pela Congregação Universitária, em sessão solene e pública.

Mais ainda, o médico ou o farmacêutico formado com aprovação distinta, se classificado pela Congregação como primeiro estudante entre os que concluíram o curso, teria direito de cursar na Europa estudos práticos por ele escolhidos ou pela faculdade, arcando o governo com as despesas de sua manutenção durante o período.

Nas faculdades de Medicina, Farmácia, curso Obstétrico e de Cirurgião Dentista era facultada a matrícula de mulheres, com previsão de lugares separados durante as aulas. Nenhum doutor ou bacharel em Medicina ou Cirurgia poderia dizer-se formado pelas faculdades do Império sem submeter-se a todos os exames exigidos aos graduados nesses estabelecimentos.

Discussão

Anterior à Reforma do Ensino Livre, já se fomentava no cenário político brasileiro a desoficialização do ensino. A partir de 1870, a liberdade de oferta converteu-se em aspiração comum a liberais e conservadores. Paulino de Souza, Ministro do Império de 1868 a 1870, acatava-a para o caso do ensino superior, opondo-se à eliminação das condições previstas na Reforma Couto Ferraz, de 1854, para abertura de escolas de ensino primário e secundário particulares. Seu sucessor, João Alfredo Correia de Oliveira, em projeto de 1874 apoiava a liberalização, prevendo a fiscalização oficial dos aspectos de higiene e moralidade e a

obrigatoriedade de prestação de contas ao governo (PERES, 2005), aspectos constantes da Reforma Leôncio de Carvalho.

No âmbito do ensino jurídico, Bastos (2000) avalia que a Reforma ajudou a combater a dificuldade do Império em oferecer ensino superior nas províncias, possibilitando o surgimento de novas faculdades de Direito, anteriormente concentradas em São Paulo e Recife. Para o autor, a abertura para a iniciativa privada, além de interiorizar a oferta, abriu espaço, por meio das faculdades livres, para a atuação da Igreja, que vinha sendo gradativamente alijada das questões do Estado. Além disso, analisa, a abolição do controle da frequência teria sido estratégica para enfraquecer o teor crítico do movimento estudantil daquela época, no qual eram crescentes as aspirações republicanas.

Conforme se observa, uma Reforma liberal com interesses conservadores subjacentes à manutenção dos padrões de poder vigentes, do Império e da Igreja, e na integridade sistêmica a partir de esforços de harmonização entre elementos constitutivos do sistema social. Isso torna ainda mais clara a intenção por trás do estímulo à adoção dos conteúdos oficiais pelos estabelecimentos privados: permitir a expansão, com controle sobre a educação enquanto reprodutora do que Parsons (1956) chama de moral difusa.

Para Martins (2002), a expansão do ensino superior era contida, no século 19, pela falta de vontade política do governo central, baixa capacidade de investimentos e pouco vislumbre da elite detentora de poder acerca da importância do crescimento na oferta desse tipo de ensino, até então limitado a profissões liberais, em poucas instituições. Nesse sentido, Teixeira (1969) documenta que até o fim daquele século havia 24 escolas superiores no Brasil e cerca de 10 mil estudantes.

Após a Reforma do Ensino Livre, a iniciativa privada criaria seus próprios estabelecimentos, também estimulada pela Constituição da República de 1891. As instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e da Igreja católica. Nos 30 anos seguintes, o sistema educacional passaria de 24 escolas isoladas a 133, 86 das quais criadas na década de 1920 (TEIXEIRA, 1969).

Segundo Calvi (2003), o Decreto foi publicado sem prévia discussão e deliberações da Câmara dos Deputados e entrou em vigor imediatamente após a publicação, no que diz respeito às disposições que não necessitavam de aprovação da Assembleia. Outras, por sua vez, foram submetidas a pareceristas da Comissão de Instrução Pública, composta por Rui Barbosa, bacharel em Direito e deputado pela Bahia, atuando como relator, Thomaz de

Bonfim Spínola, médico e deputado por Alagoas, e Ulisses Machado Pereira Viana, bacharel em Direito e deputado por Pernambuco¹⁷.

A Reforma, que vigoraria até 1890, quando foi aprovada a de Benjamin Constant, teve algumas disposições não referendadas pela Assembleia, especialmente as que resultavam em aumento de despesas ou foram julgadas como demandantes de mais estudos (CUNHA, 1986). As polêmicas em torno das mudanças apontavam a preocupação com a qualidade do ensino superior a partir de sua expansão e as características excessivamente liberais, mais ligadas ao ideário estrangeiro que às demandas da sociedade brasileira (ALMEIDA JÚNIOR, 1956). Para Melo e Machado (2009), muitas das resistências podem ter expressado a defesa do monopólio de concessão de diplomas no país.

Considerações finais

A análise aqui proposta buscou indícios, na Reforma Leôncio de Carvalho, que demonstrassem a gênese de alguns aspectos estamentais desenvolvidos no fim do século 19, a partir da estrutura burocrática que começava a se constituir na educação brasileira. Embora os mecanismos de valorização e premiação profissional e institucional estivessem presentes em Decreto, compreendemos que o tipo de obediência estabelecida frente ao ditame oficial deve-se antes à dominação tradicional que à legal, devido ao contexto imperial prévio à democratização.

O dispositivo formal adquiriria legitimidade por ser emitido pelo detentor de poder, ao passo que na democracia ideal pura seria a regra legal, a partir do interesse coletivo, a legitimação do poder de comando.

Num momento histórico em que o poder regente era tradicional, a democracia começava a surgir às margens, enfrentando a resistência natural das tradições e valores presentes na moral difusa. Prova disso é a previsão de voto restrita aos que gravitavam em torno do padrão ideal de cidadão: homem, em idade produtiva, pertencente a um estrato social distinto pela renda.

Introduzir o direito a voto e representatividade às camadas marginais a esse centro, como mulheres, cativos, índios e pobres, naquele estágio, encontraria barreiras culturais e políticas possivelmente intransponíveis. Daí a demonstração de surgimento de um embrião

¹⁷ A tríade era composta por parlamentares eleitos pelo Partido Liberal, o mesmo que estava na cadeira do gabinete ministerial quando Leôncio de Carvalho foi designado Ministro. A Comissão comparou outros sistemas de instrução com a realidade brasileira e reuniu propostas para os três níveis de ensino, mas o Parecer-Projeto do relator constaria em ata somente em 1883 e não seria aprovado (CASTANHA, 2013).

democrático, prévio à institucionalização da divisão de poder soberano com o povo em maior escala.

Se na concepção weberiana encontramos a democracia descrita como uma forma de limitação do poder de quem governa, no destino da Reforma do Ensino Livre temos um exemplo dessa circunscrição. Criada por Decreto, terminaria não recebendo total chancela do Legislativo, formado por homens eleitos pela parcela da sociedade com direito a voto.

Nosso objetivo, contudo, não abrange avaliar em que medida exata a iniciativa reformista impactou a realidade educacional do período - pretensão para qual um estudo sobre o grau de sua implantação pode ser útil. Limitamo-nos aqui a registrar como, na letra da lei, é possível identificar pontos que refletem e refratam a organização social em estamentos, nesse caso específico, a partir de critérios como a diplomação, a distinção, o estabelecimento de hierarquia e a sociodiceia amparada em títulos.

A divisão, dentro de um sistema de ensino, entre o centro que determina conteúdos e fiscaliza a expansão da iniciativa privada, com base nos moldes oficiais, mostrou-se clara como mecanismo de difusão do desejo do governante, a partir do oferecimento de prerrogativas e autorizações a estabelecimentos e seus dirigentes.

Essa relação entre governo e iniciativa privada, com o primeiro delegando ao segundo a atuação em áreas geográficas para as quais não há recursos ou vontade política suficiente para ação do poder central representa também um tipo de dominação, ainda que disfarçada de simbiose. Tem-se um ensino livre no que diz respeito à iniciativa de oferecimento, mas vinculado à regulação oficial, constituindo um exemplo de estado mínimo condizente com o ideário liberal.

Já no corpo funcional dos estabelecimentos educativos, encontramos a hierarquização conforme a função e cargo, o tempo de serviço, títulos e publicações, além de exames de conhecimentos para o aluno em formação, em todos os níveis. Tais características burocráticas denotam o surgimento de uma relação estamental que, endogenamente, valoriza entre pares os critérios de ingresso e manutenção no grupo como uma forma de identidade, legitimação e preservação do próprio estamento perante o mundo externo.

A feminização do magistério, bem como o perfil majoritariamente masculino dos colégios preparatórios para o ensino superior refletem uma acomodação ao padrão de comportamento conforme o sexo, no período: processo iniciado desde a diferenciação de disciplinas nos ciclos iniciais.

Os aspectos aqui apontados, a partir de nossa observação com apoio em Weber, complementado por Parsons, mostram como a educação em fins do século 19 foi pensada para atuar como um processo de moralização, ilustração e higienização, inserindo o indivíduo em uma estrutura social caracterizada pela formação para profissões liberais, fomentando um início de estilização de vida urbana no país.

Esse processo em que o indivíduo se adequa às expectativas do estamento em busca de prosperidade - ação social -, mas também tem as sendas a ser trilhadas apontadas pela própria coletividade - relação social -, constitui um todo de integração do sistema social agindo sobre a personalidade e o desejo individuais. Nesse ponto, atua a educação como reprodutora dos padrões de determinado local, em um dado momento historicamente duradouro, preservando características da moral difusa necessárias à manutenção estrutural do próprio sistema.

A liberdade no oferecimento de ensino por parte dos estabelecimentos particulares deve ser considerada relativa, devido à fiscalização à qual estariam submetidas e conteúdos programáticos a serem seguidos. Também a liberdade individual deve ser relativizada, na relação social, pois o controle do destino daquele que se insere em uma coletividade é delineado por desejos e objetivos inculcados durante a construção de seu papel social. Esse processo de conformação do ator dá-se a partir de conceitos instituídos dentro e entre estamentos, buscando preservar o maior grau de isomorfismo possível de um dado sistema social na direção de uma geração posterior.

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio Ferreira de. **Problemas do ensino superior**. São Paulo: Nacional, 1956.

BASTOS, Aurélio Wander. **O Ensino Jurídico no Brasil**. 2.^a edição. Rio de Janeiro: Ed. Lúmen Júris, 2000.

BAUAB, Maria Aparecida R. **O ensino normal na Província de São Paulo: 1846-1889**. 2v. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. São José do Rio Preto, 1972.

BOBBIO, Norberto. **Da estrutura à função**: novos estudos de teoria do Direito, 1. ed. Barueri: Manole, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

VICENTE, J.P.A.; GONÇALVES NETO, W.

BRASIL. **Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Carlos Leôncio de Carvalho.** Apresentado à Assembleia Nacional Legislativa, em 23 de dezembro de 1878. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1878.

BRASIL. Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma do Ensino Primário e Secundário do município da Corte e o superior em todo o Império. **Índice dos atos do poder executivo de 1879.** Parte II. p. 196-216.

BRASIL. **Constituições Brasileiras:** 1824. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos. Coleções Constituições Brasileiras, v. 1,1999.

CALVI, Lourdes Margareth. **As transformações sociais e a instrução pública:** uma análise dos projetos de reforma educacional e dos relatórios ministeriais de 1868 a 1879 (Dissertação de Mestrado). Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2003.

CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil Imperial:** a legislação geral e complementar à Corte entre 1827 e 1889. Campinas: Navegando Publicações, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

IBGE. **Recenseamento do Brasil em 1872.** Disponível em:
<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v1_br.pdf>, acesso em:
17.jul.2018

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 193, p. 63-71, set./dez.1998

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17 (Suplemento 3), p. 4-6, 2002.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Notas para a história da educação: considerações acerca do Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. **HistEdBr On-line**, Campinas, n.34, p. 294-305, jun.2009

PARSONS, Talcott; SMELSER, Neil J., **Economy and Society:** A Study in the Integration of Economic and Social Theory, Glencoe: The Free Press, 1956.

PERES, Tirza Regazinni. Educação brasileira no Império. In: PALMA FILHO, João Cardoso. **Pedagogia cidadã.** São Paulo: Prograd/Unesp: Santa Clara Editora, 2005, p. 61-74.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino superior no Brasil** - análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia geral.** 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade.** Fundamentos da Sociologia Compreensiva. v.2. São Paulo: Editora UnB, 2004.