O MOVIMENTO DO ENSINO LIVRE E AS ORIGENS DA LIVRE-DOCÊNCIA*

Newton Lins Buarque Sucupira**

O instituto germânico da *Privatdozentur* foi transplantado para o Brasil, sob a designação de livre-docência, pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, que aprovou a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, mais conhecida como Reforma Rivadávia Corrêa, nome do ministro que a propôs. Mas a idéia de se permitir o funcionamento de cursos livres nos estabelecimentos oficiais e ministrados por professores estranhos aos quadros docentes regulares, remonta aos tempos do Império. O curso livre, uma das reivindicações do movimento do ensino livre que agitou os meios acadêmicos e políticos brasileiros na década de 1870, é o verdadeiro precursor de nossa livre-docência. Esse movimento que, no dizer de um de seus representantes, traduzia uma aspiração nacional, compunha, com outros elementos do pensamento liberal, o quadro de idéias característico dessa fase de nossa história cultural, denominada "Ilustração brasileira" pelo Prof. Roque Spencer Maciel de Barros em sua notável tese intitulada *A ilustração brasileira e a idéia de universidade.*[1] É, pois, na luta pela liberdade do ensino, desencadeada nos últimos 20 anos do Império, que vamos encontrar as origens da livre-docência no Brasil.

O movimento do ensino livre pode ser considerado como produto da renovação de idéias ocorrida no período que vai de 1868 a 1878 e que representou, no dizer de Sílvio Romero, "o mais notável de quantos no

* Terceito capítulo do livro em preparo *A livre-docência e o magistério superior no Brasil.* Além das obras indicadas nas notas de rodapé, foram consultados relatórios de diretores das faculdades, as *Memórias históricas* e os *Anais do Congresso.*

** Professor e coordenador-geral de ensino no IESAE/FGV; professor titular de história da educação na Faculdade de Educação da UFRJ.

[1] Barros, Roque Spencer Maciel de. A Ilustração brasileira e a idéia de universidade. *Boletim* da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, n. 241, 1959.

século XIX cohstituíram nossa vida espiritual". Nessa época surge o manifesto republicano, tem início a pregação positivista e, no Recife, Tobias Barreto se põe a divulgar o monismo de Haeckel. Tais idéias abriam as primeiras brechas no sólido arcabouço das crenças sancionadas pela sociedade patriarcal vigente e, no terreno filosófico, punham em cheque o espiritualismo difuso da escola eclética de Victor Cousin que tanto atraiu as simpatias dos estudiosos brasileiros da primeira metade do século passado.

Vale transcrever na íntegra o texto de Sílvio Romero, tantas vezes citado, o qual exprime com o vigor e a ênfase tão peculiares a seu estilo, as mudanças culturais transcorridas naquele período: "Quem não viveu nesse tempo não conhece por ter sentido diretamente em si as mais fundas comoções da alma nacional. Até 1868, o catolicismo reinante não tinha sofrido nessas plagas o mais leve abalo; a filosofia espiritualista católica e eclética, a mais insignificante oposição; a autoridade das instituições monárquicas o menor ataque sério por qualquer classe do povo; a instituição servil e os direitos tradicionais dos grandes proprietários a mais indireta opugnação; o romantismo, com seus doces, enganosos e encantadores cismares, a mais apagada desavença reatora. Tudo tinha adormecido à sombra do manto do príncipe feliz que havia acabado com o caudilhismo nas províncias e na América do Sul e preparado a engrenagem da peça política de centralização mais coesa que já uma vez houve na história de um grande país. De repente, por um movimento subterrâneo que vinha de longe, a instabilidade de todas coisas se mostrou e o sofisma do Império apareceu em toda sua nudez."[2]

A proliferação das novas idéias, a "instabilidade de todas as coisas", refletiam as mudanças sócio-econômicas e culturais que irromperam no período a que se refere Sílvio Romero. No plano econômico operam-se transformações que repercutem amplamente na sociedade, como já acentuaram os estudiosos do assunto. Já no século passado, Joaquim Nabuco, no primeiro volume de sua grande obra, *Um estadista do Império*, apontava as importantes conseqüências para a economia brasileira resultantes da abolição do tráfego de escravos em 1850: "Até então o espírito comercial e industrial do país parecia resumir-se na importação e venda de Africanos. Com a extinção deu-se uma transformação maravilhosa", e cita o Relatório da Comissão de Inquérito sobre o meio circulante de 1860: "Este fato, como é sabido, teve um imenso alcance, mudando completamente a face de todas as coisas na agricultura, no comércio, na indústria. Os capitais que eram empregados nessas ilícitas transações afluíram à praça, do que resultou uma baixa considerável nos descontos; o dinheiro abundava e uma subida extraordinária teve lugar nos preços das ações de todas as companhias (. . .)."[3]

[2] Romero, Sílvio. *Explicações indispensáveis*. In: Barreto, Tobias. *Vários escritos*. Obras completas editadas pelo Governo de Sergipe, 1926. v. 10, p. XXIII.

[3] Nabuco, Joaquim. *Um estadista do Império*. 1. ed. Rio de Janeiro, Garnier, t. 1, p. 255.

Ressaltando o surto econômico intenso verificado nessa época, escreve Cruz Costa: "Constituíram-se sociedades anônimas, comerciais e industriais, o Banco do Brasil transforma-se em banco de emissão, inaugura-se a linha de telégrafo elétrico e finalmente abre-se ao tráfego a Estrada de Ferro Central do Brasil."[4] E, continuando, transcreve as observações de Ramalho Ortigão a propósito desses acontecimentos, no tomo especial da Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, *Contribuições para a biografia de D. Pedro II*: "Nesta série de atuações, todas de natureza econômica, se continha efetivamente a base do desenvolvimento material do país, resumida nestas quatro concepções: aparelhamento das forças de trabalho e produção; organização do crédito, circulação e emprego dos capitais expressos em moeda; transmissão rápida e fácil de idéias e notícias no sentido de abreviar e multiplicar as transações; estabelecimento de meios de transportes rápidos entre as praças comerciais do litoral e as fontes de produção do interior, promovendo assim a circulação dos produtos, o abastecimento regular do consumo interno e o incitamento ao comércio exterior com a exportação dos excedentes desse consumo."[5]

Certamente as mudanças determinadas por tal surto de prosperidade econômica não chegaram a abalar, em seu cerne, as estruturas sociais do Brasil agrário e patriarcal. De qualquer modo, o volume das transações comerciais e o aumento do fluxo de dinheiro, pelo menos nas cidades maiores, aceleravam os ritmos da vida social, gerando novas atitudes e formas de comportamento e suscitando a emergência de novos valores culturais. Pois como dizia o filósofo Simmel, é uma peculiaridade do processo econômico do dinheiro submeter a seu próprio ritmo todos os conteúdos da vida.

Comentando essas transformações, assinala Cruz Costa: "O Brasil passa, a partir de 1850, por uma completa remodelação material. Sua inteligência irá seguir também caminhos novos." Nesse particular, o autor de *Contribuição à história das idéias no Brasil*, faz eco à observação de Caio Prado Junior segundo a qual, desde 1850, o Brasil "se moderniza e se esforça por sincronizar sua atividade com a do mundo capitalista".[6] É a época em que se intensifica o intercâmbio econômico e cultural com

[4] Cruz e Costa. *Contribuição à história das idéias no Brasil.* Rio de Janeiro, José Olympio, 1956. p. 115.

[5] Ortigão, Ramalho. Surto do cooperativismo etc. In: Contribuição para a biografia de D. Pedro II (1ª Parte). Tomo Especial da *Revista do Instituto Histórico e Geográfico*, p. 289. Apud Cruz e Costa. op. cit. p. 115.

[6] Prado Junior, Caio. *História Econômica do Brasil.* p. 206. Em Evolução política do Brazil e outros estudos. 2 ed. São Paulo, Brasiliense, 1957, p. 86, Caio Prado Junior escreve: "Assinala-se, portanto, esse período que se inaugura com a segunda metade do século passado, pelos primeiros passos no sentido da 'modernização' do país. A velha estrutura colonial, varridos os obstáculos que se antepunham ao seu progresso, entra numa fase de completa remodelação. Seria na verdade, um critério estreito atribuir esta transformação unicamente à abolição do tráfico de escravos."

o mundo europeu. Ao lado da importação dos produtos industriais, absorvíamos os produtos intelectuais da cultura européia, especialmente a francesa. Procurávamos imitar os estilos de vida europeus e importávamos, sem precauções críticas, ideologias políticas, escolas literárias e concepções filosóficas. A ciência européia, em plena floração, deslumbrava os nossos intelectuais, embora, nem sempre, assimilassem em todas suas implicações seu espírito e seus princípios. Em todo caso, o impacto das idéias liberais e do racionalismo científico despertava os espíritos cultivados para a crítica das crenças tradicionais, surgindo uma espécie de movimento de emancipação da inteligência à maneira de uma *Aufklärung* tardia.

Roque Spencer Maciel de Barros que estudou a fundo esse movimento, chamou-o de "Ilustração brasileira", situando-o no período que se estende de 1870 a 1889. O professor paulista não pretende que tivéssemos, com um século de atraso, nossa "Ilustração" exatamente nos mesmos moldes do século XVIII. Sua tese é a de que "sob o influxo dos autores 'populares' do século XIX, criamos um movimento "ilustrado' que, sob forma nova, de certo modo desempenhou um papel semelhante ao do Iluminismo na Europa do século XVIII. Deste, a nossa 'Ilustração' guardou a crença absoluta no poder das idéias; a confiança total na ciência e a certeza de que a educação intelectual é o único caminho legítimo para melhorar os homens, para dar-lhes inclusive um destino moral — traços todos estes característicos também desses autores 'populares' do oitocentos que, herdeiros do Iluminismo, abriram entretanto, para essas convicções, uma dimensão nova, que o século XVIII não compreendera totalmente: a dimensão histórica".[7]

É possível discutir as datas que limitam esse movimento, e o próprio autor reconhece o seu caráter relativamente arbitrário. Mas não se pode ignorar a existência e a significação desse esforço de emancipação da inteligência brasileira na segunda metade do século XIX que, todas as proporções guardadas e, pelo menos em sentido analógico, pode merecer o nome de "Ilustração".

Sabemos que o Iluminismo não deitou raízes profundas em Portugal. Se a Contra-Reforma jesuítica preservou a ortodoxia da fé católica, por outro lado colocou o país, nos séculos XVI e XVII, à margem do processo cultural da modernidade européia. Somente no setecentos são introduzidas em larga escala as idéias iluministas, gerando "a crise mental do século XVIII", na expressão de Hernani Cidade.[8] Verney,[9] o espírito que mais contribuiu para o repúdio da escolástica reinante e para o

[7] Barros, Roque Spencer Maciel de. op. cit. 22-3.

[8] Cidade, Hernani. Lições de cultura e literatura portuguesas. v. 1. Séculos XV, XVI e XVII; v. 2. Da reação contra o formalismo seiscentista ao advento do romantismo. 4. edição do "Ensaio sobre a crise mental do século XVIII. Coimbra Editora, 1959.

[9] Verney, Luís Antonio. *Verdadeiro método de estudar.* Ed. org. Prof. Antônio Salgado Junior. Lisboa, Sá da Costa, 1949. 5v. (Primeira edição 1746).

esforço de assimilação do pensamento moderno, julgava-se investido da missão de "iluminar" a nação e foi um dos grandes inspiradores das reformas pombalinas da educação e, em especial, da universidade.

Mas não se pense que a modernidade das reformas de Pombal tenha acolhido o que havia de mais característico no pensamento europeu do século XVIII em termos de emancipação da razão e de liberdade de opinião. Elementos básicos do Iluminismo, na forma em que este se apresenta na França, Inglaterra ou Alemanha, o naturalismo, o racionalismo, a concepção mecanicista da natureza, não marcaram efetivamente o Iluminismo português. Por isso mesmo, Cabral de Moncada dirá que seu espírito não era revolucionário e anti-religioso como o francês, mas progressista, reformista, nacionalista, humanista, de caráter acentuadamente pedagógico.[10] A Ilustração portuguesa representou uma tentativa, nem sempre vitoriosa, de integração da cultura portuguesa no século XVIII no pensamento da modernidade européia sem romper com a tradição religiosa.[11]

Limitadas e muito superficiais foram as repercussões do Iluminismo no Brasil colonial do século XVIII. Apesar da expulsão dos jesuítas e das reformas pombalinas, Portugal continuava a proibir toda forma de imprensa na colônia e a interditar a entrada de livros estrangeiros, procurando obstruir qualquer fissura por onde pudesse insinuar-se, entre nós, o movimento da cultura moderna. Não obstante esse cordão de isolamento, é possível identificar a presença de idéias iluministas nos ideólogos da Inconfidência Mineira e na concepção pedagógica do Seminário de Olinda, fundado pelo bispo Azeredo Coutinho. Certamente o bispo de Pernambuco, por suas crenças religiosas e por seu espírito fortemente conservador, repelia o naturalismo, o racionalismo imanentista e as teses libertárias que informam a ideologia iluminista em suas manifestações típicas. Mas seu pensamento está impregnado de outras idéias distintivas daquele movimento. Assim a crença no poder da ciência, das letras, da educação como instrumentos eficazes para iluminar o espírito humano, visando a seu aperfeiçoamento moral; a conciliação do racional e da experiência; o liberalismo econômico; a unidade do gênero humano e a universalidade da razão; a tese da escola útil aos fins do Estado e não apenas aos desígnios da Igreja, são princípios que inspiram muitas das posições intelectuais de Azeredo, principalmente sua doutrina pedagógica. Traço característico da Ilustração que define um dos aspectos de seu pensamento é, sem dúvida, o racionalismo utilitário traduzido no estudo científico-experimental das leis da natureza, com o fim de aplicá-las às necessidades do indivíduo e da sociedade. Por esses motivos é lícito afirmar-se

[10] Moncada, Cabral. Um iluminista português do século XVIII. In: Verney, Luís Antonio. *Estudos de história do direito*. Universidade de Coimbra, 1950. v. 3

[11] Sobre as reformas pombalinas da educação consultar o livro fundamental de Laerte Ramos de Carvalho: *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1952.

que o Bispo de Olinda foi uma expressão do Iluminismo português, pelo menos em seus aspectos pedagógicos.

O Seminário de Olinda, fundado por Azeredo Coutinho, procurou objetivar em sua plenitude a filosofia e os métodos das reformas pombalinas da educação, constituindo uma experiência pedagógica ousadamente inovadora — quase escandalosa para seu tempo, dirá Gilberto Freyre — e tornou-se o melhor colégio de instrução secundária da Colônia. À revelia do Bispo, a instituição converteu-se em foco de difusão as idéias liberais em Pernambuco e desempenhou papel significativo na preparação ideológica da Revolução de 1817, o mais ideológicos dos movimentos revolucionários do século XIX no Brasil.[12]

Após a Independência, a criação de novos institutos de ensino superior — entre os quais, no plano científico, a Escola Central em 1858, terminando por transformar-se na Escola Politécnica em 1874 — concorreu para ampliar o espaço cultural do país, estimulando a atividade intelectual e favorecendo o acesso ao racionalismo científico e às doutrinas liberais que caracterizaram o século XIX. A par da relativa modernização econômica à qual já nos referimos, cresce o movimento político liberal e aumenta a fermentação cultural e o "bando de idéias novas" causa verdadeiro impacto na placidez do cenário intelectual brasileiro. Ao lado das doutrinas sociais e políticas do liberalismo, a chamada Ilustração brasileira é assinalada por duas correntes de pensamento que reivindicam ambas a autonomia da razão: o Positivismo no Sul do país e a filosofia científica de procedência germânica no Recife, com Tobias Barreto e sua escola.

Essa crise de renovação, ou de modernização, no plano econômico-político e intelectual inevitavelmente haveria de repercutir na educação, particularmente no ensino superior. Conforme observa, com justeza, o Prof. Maciel de Barros, "os homens das décadas de setenta e oitenta se propõem, realmente, a 'ilustrar' o país; a 'iluminá-lo' pela ciência e pela cultura; a fazer das escolas 'focos de luz', donde haveria de sair uma nação transformada".[13] A Ilustração brasileira foi também, e profundamente, um movimento de renovação pedagógica.

Os defensores das idéias liberais, sob razões diversas, reclamavam a liberdade de pensamento e reagiam contra uma escola superior rígida que se limitava à transmissão da ideologia oficial na forma do ensino magistral dogmático, preso a compêndios previamente aprovados pelo governo. Positivistas, liberais de todos os matizes, adeptos da concepção germânica de universidade, todos se batiam pela liberdade de ensino, pelo ensino livre, embora, com este termo, nem todos entendessem exatamen-

[12] Sobre o Seminário de Olinda consultar o capítulo de nossa autoria O Seminário de Olinda e outros seminários, na *História da cultura brasileira*, Conselho Federal de Cultura, MEC, 1976.

[13] Barros, R.S. Maciel de. op. cit. p. 23.

te a mesma coisa ou visassem aos mesmos objetivos. É que "ensino livre" era uma expressão polissêmica que soava diferentemente conforme as correntes de idéias que dela se serviam. Para o "germanismo pedagógico", significava, antes de tudo, a *Lehr-und Lernfreiheit* da universidade alemã, isto é, a liberdade do professor para ensinar o que quisesse e a do aluno para organizar seu plano de estudos e escolher o mestre de sua preferência; para os católicos liberais, era a liberdade de fundar escolas superiores e de conferir graus no mesmo pé de igualdade com as escolas oficiais; para os liberais, em geral, representava a plena liberdade ideológica no exercício da cátedra; para os positivistas, queria dizer a liberdade completa de ensino e de profissão, excluída toda regulamentação estatal. Mas uma idéia comum parecia estar presente em todos os defensores da liberdade de ensino, a do funcionamento de cursos livres no âmbito das faculdades oficiais, tidos como fator indispensável à prática da liberdade de ensinar e de aprender.

Uma das primeiras tentativas de instituir legalmente o curso livre ocorre em 1870, com o projeto de criação de uma universidade na Corte, apresentado pelo ministro Paulino de Souza. No discurso pronunciado na Câmara em defesa de seu projeto, o ministro se pronuncia resolutamente a favor do ensino livre, pelo menos tal como ele o concebia: "Dê o Estado os meios de aprender, deixe cada um aprender como e com quem melhor ensinar, e depois exija as provas de que sabe de quem se apresenta dizendo que sabe. Eis o ponto a que me dirijo." Continuando o seu discurso afirmava: "Não existem em nossas faculdades cursos particulares nem complementares; o aluno não tem quem lhe ensine senão o lente que está regendo a cadeira da matéria que tem ele de estudar. "Para obviar a dificuldade, o projeto mandava que os opositores ministrassem aqueles cursos: "Para esse fim devem ter vencimento certo na razão da metade dos titulares, salvo o direito dos substitutos atualmente mais favorecidos." Pretendia o ministro que "estabelecidos os cursos complementares e admitidos a exame vago para se sujeitarem a provas mais severas do que as exigidas dos que têm a freqüência das aulas, teremos assentado o ponto de partida no caminho para a liberdade dos estudos superiores".

Roque Spencer Maciel de Barros, que analisou ampla e aprofundamente o movimento do ensino livre em sua tese já mencionada, assinala que Paulino de Souza, em seu projeto, "toma providências para dar aos opositores funções de verdadeiros *Privatdozenten*". No rigor dos termos, tal providência não conduzia à livre-docência, pois que os opositores eram funcionários, nomeados pelo governo após concurso. E, conforme já objetavam os professores das universidades prussianas contra o ministro vom Massow no final do século XVIII, o docente submetido à autoridade do Estado deixava de ser *eo ipso, Privatdozent* para tornar-se professor público, isto é, funcionário.[14] De resto Prof. Maciel de Barros refere-se às críticas de Zacarias ao projeto

[14] Horn Ewald. Zur Geschichte der Privatdozenten. In: *Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehung-und Schulgeschichte*. Jg. XI Berlin, 1901. p. 55 e 58.

nas quais mostrava que a idéia de fazer os cursos complementares dependerem de opositores desocupados seria o desvirtuamento da livre-docência alemã. Note-se, ainda, que a medida proposta não era de todo inovadora. Já o Decreto nº 1.387, de 28 de abril de 1854 (Reforma Couto Ferraz), sem ter a pretensão de criar algo parecido com a livre-docência germânica, estatuía que "os opositores, além dos cursos escolares para os quais podem ser chamados, são os únicos que poderão ensinar em cursos particulares no edifício da faculdade, uma vez que tenham estes lugar em horas diferentes das designadas para as aulas dos cursos, precedendo em todo caso autorização do diretor".[15]

O Projeto Paulino de Souza não logrou aprovação e suscitou inúmeras críticas, menos pela idéia dos cursos livres do que pela proposta de fundação da universidade. Abandonado na Câmara e no Senado, logo depois foi retomado pelo então Ministro do Império João Alfredo Correia de Oliveira empenhado que estava na instauração da universidade brasileira.

Com algumas modificações introduzidas pelo Conselho de Estado, o projeto criava a universidade e admitia o ensino livre, concedendo a todo e qualquer cidadão o direito de abrir cursos livres no âmbito das faculdades oficiais ou fora delas. Na verdade o documento era bastante tímido em matéria de liberdade de ensino, reduzindo-se a permitir os cursos livres, sem conceder uma autêntica liberdade de cátedra.

Antes de encaminhar o projeto ao Legislativo, João Alfredo quis ouvir as congregações das faculdades do Império. Em vista de atender à solicitação do ministro, a congregação da Faculdade de Direito do Recife designou uma comissão da qual foi relator o Prof. Tavares Belfort. Seu parecer publicado sob a forma de livro, com o título *Parecer acerca da criação de uma universidade no Brasil*,[16] constitui importante documento da ideologia do ensino livre e significativa manifestação do germanismo pedagógico, testemunho do fascínio que o sistema universitário alemão exerceu sobre muitos professores brasileiros daquele época. E, na verdade, muito se deve ao modelo da universidade germânica, no que diz respeito à organização de seu magistério, a crença na eficácia dos cursos livres como fato de melhoria do ensino superior brasileiro.

[15] Ao serem organizados os cursos superiores no Brasil, foi adotada a sistemática vigente na Universidade de Coimbra segundo a qual os professores se dividiam em duas grandes classes: lentes proprietários de suas cadeiras, ou lentes catedráticos, e lentes substitutos. A Reforma Couto Ferraz, de 1854, em vez dos substitutos, criou a classe dos opositores nas faculdades de medicina. Os opositores substituíam os catedráticos em seus impedimentos e eram remunerados, quando lecionassem, à razão de 10$000 (10 mil réis) por dia. Desta forma, o governo, eliminando a classe dos substitutos que tinham vencimentos regulares, reduzia as despesas de pessoal do ensino superior às custas da remuneração de uma classe docente.

[16] Belfort, Tavares. *Parecer acerca de uma universidade no Brasil.* Maranhão, sem editora e sem data, possivelmente 1873.

O professor da Academia do Recife não se limitou a considerar a proposta de criação da universidade, mas fez preceder a parte propriamente dita de apreciação do projeto por uma discussão do problema da liberdade do ensino e amplo estudo comparativo dos sistemas de ensino superior europeus e norte-americanos.

Partindo da análise das relações entre o indivíduo e o estado, repele tanto o individualismo puro como a doutrina do estado socialista, sustentando que "a liberdade do pensamento e da palavra é um direito absoluto, e compreende a liberdade religiosa, a liberdade de ensino e a liberdade de imprensa. A liberdade de ensino é, não somente um direito inviolável do que ensina, como também do que quer aprender".

Tavares Belfort desenvolve seu pensamento sob a égide da doutrina liberal que recusa o primado do estado e, por isso, afirma com ênfase a distinção entre estado e sociedade invocando a opinião do jurista alemão Ahrens em apoio de sua tese: "O Estado é a instituição especial que, para assegurar o reinado do direito, é investido de um poder externo e pode, por necessidade, empregar constrangimento, enquanto que a sociedade realiza os fins humanos da religião, da moral, da ciência, da arte, da indústria, do comércio, sob a forma da liberdade, mantendo-a nas organizações que se constituem para esse fim." E, depois de citar longamente o jurista alemão referido, conclui: "A liberdade representa a vida individual, o Estado os interesses comuns da sociedade — o Estado não é benéfico senão quando obra dentro dos limites de suas legítimas atribuições, não pode e nem deve substituir a atividade do indivíduo pelo mecanismo de uma administração."

Imbuído dessa concepção liberal do Estado, o mestre da Faculdade de Direito do Recife rejeita o monopólio estatal do ensino e dos graus. Mas, para ele, a liberdade de ensino não significa somente o direito de fundar estabelecimentos de ensino "sem autorização, depósitos, nem títulos acadêmicos". É principalmente o poder de exprimir livremente seu pensamento ou, segundo suas próprias expressões, "o poder de manifestar aos outros o que imaginamos e sentimos, a verdade como a compreendemos, e o pensamento como se tem elaborado e transformado em nossa inteligência". Por isso mesmo, vê no sistema universitário germânico a forma de realização, por excelência, da liberdade de ensinar na medida que contempla o professor com plena liberdade de cátedra, e o aluno com a liberdade de escolher o mestre graças ao instituto da livre-docência. Contudo, vai além do sistema alemão ao admitir a coexistência do ensino público e do ensino particular, reconhecendo que "dar ao Estado o monopólio dos graus é contrariar o princípio da liberdade de ensino na forma mais lata como na mais restrita". Mas, se admite o ensino particular, preconiza o exame de Estado para o exercício das profissões, observando que "sob o regime da verdadeira e bem-entendida liberdade de ensino um exame final e prático é tudo quanto o Estado no interesse social pode exigir, evitando assim males, alguns deles por sua natureza não-suscetíveis de reparação".

No fundo, o que seduz o professor da Academia do Recife é o ideal da universidade alemã, o que não hesita em confessar sem rodeios: "Desde já declaramos que as nossas simpatias, no intuito de achar um modelo para nós, são pelo sistema alemão, e ninguém achará por certo suspeita a nossa propensão e sem fundamento a nossa escolha, quando a Alemanha entre todas as nações representa a ciência."

Não é de admirar, portanto, que para Tavares Belfort a essência da liberdade de ensino devesse consistir na liberdade de ensinar e de aprender tal como se praticava no regime universitário alemão. Essa sua convicção levava-o a conferir particular importância aos cursos livres, dedicando uma parte de seu parecer à análise de tais cursos na forma em que eram propostos no projeto de criação da universidade. E criticava o projeto justamente porque os cursos livres delineados não possibilitavam, em sua opinião, a verdadeira liberdade de ensinar e aprender. Para ele, "se os discípulos do ensino livre ficarem subordinados aos exames oficiais, o monopólio continua, porque quem nos exames predomina apossa-se efetivamente do ensino, não há ensino livre". A liberdade do estudante na escolha do mestre se torna ilusória na medida que optando por um professor livre de sua confiança terminará por sujeitar-se a exame rigoroso perante professores do ensino oficial. Além do mais o projeto não concede liberdade de cátedra ao professor oficial porque lhe impõe "a obrigação de fazer compêndios sob pena de perder a cadeira, pondo dependentes os compêndios de aprovação do governo, e incumbindo ao reitor e à congregação de vigiar em que as lições sejam de acordo com o método e texto aprovados, fulminando-se na parte disciplinar penas contra o pretendido delito de opinião". E conclui sua crítica: "Liberdade de ensinar, necessária à ciência, consiste precisamente no contrário de tudo o que fica dito; consiste em poder o professor não-oficial ensinar em concorrência com o professor do Estado; em ter os mesmos direitos dos professores do Estado uns a respeito dos outros; enfim, em ser todo professor oficial, ou particular, livre para tratar o assunto que ele quer, como ele o entende; em redigir o programa que lhe convém."

Todas as idéias sobre a liberdade de ensino são resumidas nas seguintes proposições que formam a conclusão de seu parecer:

– Criação de mais um centro científico, como pedem a extensão do país e a disseminação de sua população.

– Liberdade ou autonomia dessas universidades e, como conseqüência, a sua personalidade civil.

– Liberdade do professor ou liberdade de ensinar – liberdade científica.

– Liberdade do estudante ou liberdade de aprender.

– Ensino livre reconhecido e garantido como se equiparassem os professores do ensino livre aos do ensino oficial.

– Participação dos professores livres nos atos da vida universitária, eleições, exames e colação de graus.

– Pagamento dos cursos pelos estudantes, como meio de recompensar proporcionalmente o talento e a aptidão.

– Plano completo de ensino jurídico e administrativo.

– Exames, embora de todas as matérias do curso, mas segundo o modo mais cômodo e conveniente aos estudantes.

– Graus unicamente com valor científico sem que lhes esteja inerente privilégio nem direito algum.

– Verificação da capacidade dos graduados por exames práticos no começo das profissões.

Como se pode ver por esse programa, são princípios semelhantes aos do sistema universitário alemão que Tavares Belfort pretendia aplicar ao Brasil. Os professores livres seriam o equivalente dos *Privatdozenten* germânicos. Sem empregar o termo, é a livre-docência que o mestre da Faculdade de Direito do Recife queria instaurar em nosso ensino superior.

Vale ressaltar que não era apenas no Brasil que o modelo universitário alemão se impunha como o verdadeiro ideal de universidade. Na segunda metade do século passado, a universidade germânica representava a Meca da investigação científica. Mesmo em países de sólida tradição universitária, muitos cientistas consideravam indispensável, para completar sua educação científica, estagiar por algum tempo numa universidade alemã. Na Inglaterra, por essa época, Matthew Arnold, poeta, humanista e educador, exprimia sua admiração pela universidade alemã nos seguintes termos: "A universidade francesa não goza de liberdade e as universidades inglesas não têm ciência; as universidades alemãs possuem ambas.[17] Recentemente Sir Eric Ashby, em seu livro *Technology and academies* mostrava que foi sob a influência do modelo germânico que, no século passado, as universidades inglesas procuraram adaptar-se ao ensino das ciências experimentais: "O impacto da revolução científica alcançou as universidades britânicas vindo dos laboratórios da Alemanha. Infundiu nas universidades britânicas novo cosmopolitismo. Emancipou Oxford e Cambridge

[17] Arnold, Matheus. In: Stirk S. D. *German Universities through English eyes*. London, Victor Gollanez, 1946.

dos constrangimentos do conhecimento dogmático. Criou, especialmente nas novas universidades cívicas da Inglaterra, o conceito de universidade como centro de pesquisa científica."[18] Mais decisiva, ainda, foi a influência da universidade germânica no ensino superior norte-americano. O sistema de pós-graduação instituído com a criação da Universidade de John Hopkins, em 1876, se fez sob o signo da Faculdade de Filosofia germânica.

Mas no Brasil agrário e escravocrata, alheio à revolução científica e industrial, a admiração pelo sistema universitário alemão era toda superficial. O germanismo pedagógico não penetrou no espírito da universidade humboldtiana e não foi capaz de despertar nossas inteligências para o ensino sistemático da ciência experimental. Foram apenas os aspectos formais da universidade alemã que fascinaram nossos professores e políticos.

Os partidários do germanismo pedagógico não foram os únicos que se batiam pelos cursos livres. Em 1873, no mesmo ano em que era publicado o parecer de Tavares Belfort, Antônio Cândido da Cunha Leitão, igualmente defensor do ensino livre, — "tipo do católico liberal sincero", como o qualifica Maciel de Barros — apresentava à Câmara dos Deputados projeto de lei sobre a liberdade de ensino no qual consagrava a instituição dos cursos livres, embora fugindo ao modelo alemão de universidade porque, dizia ele muito realisticamente: "não estamos preparados ainda para aceitá-lo."

Poderíamos aduzir muitos outros pronunciamentos favoráveis aos cursos livres, provenientes de representantes das diversas correntes que se batiam pela liberdade de ensino. Várias foram, também as tentativas de criá-los legalmente. Assim, por exemplo, em 1877 a Comissão de Instrução da Câmara propunha a adoção de duas idéias tidas como de máxima importância para o desenvolvimento do ensino superior: a inscrição livre para exame nas faculdades e a permissão de abrir cursos e estabelecimentos livres de instrução superior. Entendia-se que uma das causas da decadência dos estudos era o ensino oficial, exclusivo e único, o qual se ressentia da falta de emulação dos lentes. Os cursos livres seriam os fatores decisivos da liberdade de ensinar e de aprender, como foi acentuado na discussão do projeto da Comissão.

Neste sentido, o argumento da deputado Cunha Leitão era bem simples, como observa Almeida Junior em seu estudo sobre a lei do ensino livre: "Para que os lentes oficiais trabalhem, dois recursos se nos oferecem: ou aumentar-lhes os vencimentos (que o ordenado deles é realmente mesquinho) ou chamá-los a brios pela emulação. Não sendo possível empregar-se o primeiro use-se o segundo — a competição pelo

[18] Ashby, Sir Eric. *Technology and academics. An essay on universities and the scientific Revolution.* London, Macmillan, 1959. p. 46.

ensino livre."[19] Como os acontecimentos posteriores haveriam de demonstrar, o argumento não era apenas simples, era simplista. O fato, porém, é que o ensino livre, em termos de freqüência livre e, principalmente, de cursos livres, tornava-se a palavra de ordem entre professores, alunos e políticos, como se pode verificar em memórias históricas das faculdades e em discursos dos legisladores. E a querela do ensino livre, de tão ampla e intensa, terminou por eclipsar inteiramente o problema da criação da universidade.

Ao final da década de 1870, a instituição dos cursos livres representava uma espécie de reivindicação comum do movimento do ensino livre em suas diferentes manifestações. E a reivindicação vem a ser formalmente atendida na Reforma promovida pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Leôncio de Carvalho, professor da Academia de São Paulo e dos mais entusiastas defensores da freqüência livre. Reforma determinada pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, também conhecido como Lei do Ensino Livre.

O decreto visava promover uma verdadeira reforma em profundidade, dispondo sobre o ensino em todos os seus graus, do elementar ao superior. Segundo ressalta um de seus críticos mais severos, Almeida Junior, algumas de suas inovações tinham sentido realmente liberal, como a obrigatoriedade da educação primária, o auxílio em vestuário e livros aos alunos pobres, a dispensa aos não católicos de assistirem às aulas de religião, a autorização outorgada aos professores de jurarem segundo a crença de cada um.

Em virtude das próprias limitações das atribuições do Executivo em matéria de educação, o decreto não pôde ser aplicado em sua totalidade. Pelo aviso de 21 de maio de 1879, o Ministro do Império, Barão Homem de Melo, levando em conta que o decreto fora submetido à consideração do legislativo, indicava quais os dispositivos do referido documento legal que entrariam em execução:

"a) *ensino primário*: os alunos acatólicos não são obrigados a freqüentar a aula de religião; o horário das aulas; nas aulas do sexo feminino só são recebidos alunos até 10 anos de idade; caixa econômica escolar; limitação da quota do aluguel do professor que reside no mesmo prédio escolar; admissão gratuita dos filhos do professor nos estabelecimentos de ensino secundário criados ou subvencionados pelo Estado, provando que o professor bem serviu durante 10 anos no magistério; juramento prestado pelo professor será de acordo com a religião de cada um;

b) *ensino superior:* freqüência livre e não-chamamento à lição e sabatina; o indivíduo julgado inabilitado em qualquer matéria, seja ou não aluno do curso, poderá prestar na época própria seguinte e repeti-lo tantas vezes quantas quiser, guardado

[19] Almeida Junior. O "ensino livre" de Leôncio de Carvalho. In: *Problemas do Ensino superior*. São Paulo, Nacional, 1956. p. 76.

o intervalo de uma e outra época; cursos livres das matérias ensinadas nos estabelecimentos de ensino superior; o estudo do direito constitucional, civil, comercial e administrativo será sempre acompanhado de comparação da literatura pátria com a dos povos cultos; para a colação de grau não se exigirá dos acatólicos o exame de direito eclesiástico; permissão de inscrição às mulheres nas escolas de medicina para as quais não haveria lugar separado; juramento na colação de graus acadêmicos será conforme a religião do aluno."

Em sua exposição de motivos, Leôncio de Carvalho fazia da liberdade de ensino o princípio que orientava toda sua reforma, "o sólido alicerce que deve assentar o edifício da educação nacional". E desse princípio derivava o corolário seguinte: "Que possam ensinar todos aqueles que para isso se julgarem habilitados, sem dependência de provas oficiais de capacidade ou prévia autorização; que a cada professor seja permitido expor livremente suas idéias pelo método que melhor entender." Se o ministro teve o mérito de introduzir a liberdade de cátedra em nosso ensino superior, cometeu o grave erro de confundir liberdade doutrinária de ensino com a eliminação dos necessários requisitos prévios que demonstrem a qualificação para o exercício do magistério.

No plano do ensino superior, em vários pontos o ministro se inspirava conscientemente no sistema universitário alemão. Em primeiro lugar, o princípio de autonomia: "Dar às nossas faculdades mais alguma autonomia, concedendo-lhes certas prerrogativas de que gozam as universidades alemãs, é reforma que, ao meu ver, muito concorrerá para elevar o nível de ensino.". Autonomia muito relativa, pois, segundo Leôncio de Carvalho, essa autonomia nas universidades germânicas foi levada "a uma exageração inconveniente".

Em segundo lugar, a liberdade de aprender. Para conseguir dos alunos a maior aplicação aos estudos e o máximo de rendimento, dizia ele, "não há outro meio senão a severidade dos exames, deixando-se-lhes a *liberdade de estudar* como e com quem entenderem, certos de que somente as provas de habilitação exibidas no ato decidirão do resultado deste". E para tornar efetiva essa liberdade de estudar, a reforma criava os cursos livres: "Será de vantagem que a par dos professores oficiais, possa o governo permitir que professores particulares à semelhança dos *Privatdozenten* na Alemanha, abram cursos para o ensino das matérias que formam o programa dos institutos do Estado nos próprios edifícios em que funcionam."

Em matéria de liberdade de ensino, a Reforma Leôncio de Carvalho foi além do sistema alemão ao permitir a criação de faculdades livres, particulares. Assim, a reforma instituiu o ensino livre sob três aspectos. Primeiramente aboliu a freqüência obrigatória às aulas, deixando que os alunos estudassem onde e quando quisessem, sujeitos apenas à prestação de exames, ao mesmo tempo que proclamava a liberdade de ensino do professor, independente de qualquer orientação imposta à cátedra. Era o princípio da *Lehr-und Lernfreiheit* da universidade alemã. Em segundo lugar, asse-

gurava aos particulares o direito de fundar faculdades com a prerrogativa de conferir graus nas mesmas condições que os estabelecimentos oficiais. Aplicava-se o princípio de desoficialização do ensino, rompendo-se o monopólio estatal do ensino superior. Finalmente, admitia que professores não pertencentes aos quadros oficiais pudessem ministrar cursos livres nas faculdades do Estado. Seria regime análogo à livre-docência alemã.

Os cursos livres achavam-se regulamentados pelo art. 22 e seus parágrafos nos seguintes termos: nos edifícios e escolas do Estado poderiam as respectivas congregações conceder salas para cursos livres das matérias ensinadas nos mesmos estabelecimentos. As pessoas que pretendessem abrir tais cursos deveriam encaminhar requerimento à faculdade ou escola, acompanhado de seu título ou diploma científico, designando a matéria que desejavam ensinar e o programa que se propunham a seguir. Submetido o requerimento à apreciação da congregação, decidiria esta se deveria ou não aceitar o candidato e, no caso afirmativo, designaria o local em que poderia ministrar o curso. O candidato que não se conformasse com o veredicto da congregação poderia recorrer ao governo, o qual exigiria desta as razões de seu ato e resolveria como entendesse acertado. Somente poderiam ser admitidos a abrir cursos nas faculdades do Estado os doutores e bacharéis pela mesma escola ou outra de igual natureza, e os professores de faculdades estrangeiras reconhecidas pelos respectivos governos. A concessão dos cursos não deveria exceder de um ano, podendo ser prorrogada se assim conviesse ao ensino. Os professores particulares seriam responsáveis pelos danos causados por si e por seus discípulos aos objetos da escola e aos que fossem postos à sua disposição para o ensino. Na falta absoluta de substituto, preparadores e repetidores, as congregações chamariam, de preferência, para exercer provisoriamente esses cargos, os professores particulares que mais se tivessem distinguido durante dois anos, no mínimo, entre os admitidos a lecionar no recinto do estabelecimento.

A Reforma Leôncio de Carvalho, aplaudida por entusiastas do ensino livre, festejada pelos estudantes e também por professores, provocou fortes reações nos ambientes mais tradicionalistas. Em sistema de ensino até então caracterizado pela freqüência obrigatória às aulas e às sabatinas, pelos compêndios e programas sancionados pelo governo, uma tal reforma representava inovação insólita que haveria de suscitar resistências obstinadas de muitos lentes, principalmente daqueles agarrados às suas apostilas e sebentas.

Abrigando diferentes e conflitantes teses da ideologia do ensino livre, a reforma queria ser uma espécie de denominador comum das correntes que militavam pela liberdade do ensino. E, com isso, terminou por desagradar a maioria de seus adeptos.

O *locus* crítico da reforma foi, sem dúvida, o princípio da freqüência livre, pedra de escândalo que levantou enorme celeuma. O regime dos cursos livres praticamente não encontrou oposição. Outro ponto da lei que, embora sem ter sido executado,

gerou polêmica entre os partidários do ensino livre foi a permissão para o funcionamento de faculdades livres ao lado das oficiais.

Logo após à publicação do decreto, reacende-se na Câmara e no Senado a controvérsia em torno das diferentes modalidades do ensino livre — freqüência livre, faculdades livres, cursos livres — na qual tomam parte católicos liberais, simpatizantes do germanismo pedagógico e outras correntes liberais, todas criticando o decreto naquilo que não correspondia aos ideais do ensino livre segundo a perspectiva de cada uma das posições. Assim, por exemplo, o Senador Junqueira, em discurso no Senado, combate vivamente a Reforma Leôncio de Carvalho de ângulos diversos. Na sessão de 7 de julho de 1879 declara: "Não quer o orador mostrar quanto é ruim a reforma, e que perturbações tem ocasionado na marcha do ensino, o que quer é, desde já, lavrar um protesto contra a idéia de que o decreto é libérrimo, que por ele se estabeleceu o ensino livre." No discurso do dia 9 do mesmo mês, o senador volta à carga. Critica a obrigatoriedade do ensino primário, denuncia a confusão entre ensino livre e freqüência livre: "Há uma confusão estranha entre freqüência livre e ensino livre. O ensino livre não existe no decreto de 19 de abril; a autoridade tem grande ingerência no ensino; o que é livre é a freqüência e desta falta de freqüência hão de advir os maiores inconvenientes para a instrução pública como já se está reconhecendo. Não sendo os moços chamados à lição nem aos exercícios de sabatina, em que acostumavam-se a argumentar, nossa instrução superior cairá em profunda decadência."

Na Câmara, Cândido Mendes, do ponto de vista católico, ataca o decreto porque a liberdade instituída por Leôncio de Carvalho não é a liberdade entendida pela Igreja. Joaquim Nabuco, inaugurando sua carreira de deputado, faz ver que a liberdade do ensino definida no decreto é o oposto da liberdade de ensino tal como se pratica na Alemanha. Nabuco insiste em que a liberdade de aprender não se confunde com a ausência das aulas, mas é o direito do aluno escolher o mestre de sua preferência. Numa linha simpática ao germanismo pedagógico e às reformas francesas que instituíam o monopólio estatal dos graus e o laicismo da educação oficial, investe vigorosamente contra as faculdades livres: "Não concedais em caso algum às faculdades livres, de qualquer procedência, o direito de conferir graus, que só pertence ao Estado." Ao mesmo tempo preconiza a autonomia dos estabelecimentos de ensino superior: "Conceda o nobre ministro autonomia às faculdades. Isso o nobre ministro consignou, é certo, no seu relatório, mas não fez o sacrifício de lançar no seu decreto. Emancipe da tutela do governo o ensino do Estado." Por sua vez, Rui Barbosa, ao discutir o decreto de 19 de abril em seu famoso parecer de 1882 sobre o ensino secundário e superior, não obstante proclamar a liberdade de ensino nos mais amplos limites possíveis, recusa aos estabelecimentos particulares o direito de conferir graus. O parecer da Comissão de Instrução, de 27 de maio de 1879, acusa a reforma de "atentado contra a constituição e contra as leis" e ataca o decreto pela má organização do ensino livre, cujas vantagens a comissão não contesta.

Nos meios acadêmicos, conforme já acentuamos, a reforma provocou reações discrepantes: entusiasmos e restrições severas, mais restrições do que entusiasmos. Em geral, os professores aplaudiam os seus aspectos liberalizantes, particularmente a liberdade de cátedra, enquanto a freqüência livre era o alvo preferido de todas as críticas. Quanto aos estudantes, em sua maioria, exultavam com uma reforma que os liberava de aulas, de lições e sabatinas. O pior é que essa liberdade de aprender, na prática, degenerou em liberdade de não estudar. E contra esse estado de coisas, se insurgia Souza Lima em sua *Memória histórica da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro*, em 1884: "Aprenda com quem quiser, mas aprenda com alguém, tal é, a meu ver, a máxima que concretiza a liberdade do ensino; enquanto a liberdade e não-freqüência em curso algum correspondem à ausência de ensino; e é nestas condições que acredito ter sido a lei de 19 de abril de uma influência perniciosa e nefasta."

Para os lentes tradicionalistas, a eliminação da freqüência obrigatória significava a própria desorganização e anulação do ensino, a impossibilidade de toda aprendizagem metódica e satisfatória. Sem obrigação de comparecimento às aulas, sem argüições ou qualquer outro meio de avaliação ao longo do período letivo, e com exames benevolentes, o ensino corria à rédea solta, sem sanção nem medida. A freqüência livre representava, por assim dizer, a oficialização do autodidatismo. Autodidatismo improdutivo, considerando-se a pouca disposição dos alunos aos estudos, e que viam no curso uma simples condição formal para a obtenção do cobiçado diploma.

Daí o pessimismo de muitos professores quanto aos efeitos positivos da reforma. Vicente Mamede, adversário intransigente da Lei do Ensino Livre, na *Memória histórica da Faculdade de Direito de São Paulo*, em 1883, declara peremptoriamente que "tudo está pior que antes do decreto, até a disciplina". O testemunho do Prof. Mamede se afigura um tanto suspeito a jultar pelo perfil que dele nos traça Spencer Vampré em suas *Memórias para a história da Academia de São Paulo.*[20] Tratava-se de mestre do velho estilo apegado a dois ou três compêdios, infenso a qualquer inovação em sua matéria, obrigando o aluno a repetir *ipsis verbis* os trechos marcados para as lições nos textos adotados. Contra esse tipo de professor a Lei do Ensino Livre desfechou golpe saneador, e neste sentido foi positiva sua ação.

Da Faculdade de Medicina da Bahia nos vem uma nota calorosamente elogiosa sobre a reforma. Na *Memória histórica de 1883,* o Prof. José Olímpio de Azevedo escreve: "É incontestável o desenvolvimento do ensino médico no Brasil depois da publicação do decreto de 19 de abril. O ensino livre proclamado pela reforma, afagado por todos os espíritos adiantados, é inegavelmente o supremo ideal da instrução ideal, da instrução superior (. . .)" Lamenta o autor que o decreto não tenha sido aplicado em sua totalidade, pois se assim ocorresse a reforma teria dado "uma larga messe de frutos no tocante ao ensino médico".

[20] Vampré, Spencer. *Memórias para a história da Academia de São Paulo.* 2. ed. Instituto Nacional do Livro – MEC, 1977. vol. 2, p. 296, Primeira edição de 1924).

Manifestamente.tratava-se de uma exageração retórica do professor baiano. Em tão pouco tempo, a reforma não poderia ter produzido tão profunda renovação do ensino médico que, na Bahia, acusava ainda sérias deficiências. E se melhoraram consideravelmente as condições de ensino na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, isto não se deve à Reforma Leôncio de Carvalho. Deve-se ao esforço lúcido, enérgico e eficiente do Visconde de Sabóia, seu diretor de 1881 a 1889, figura primacial da medicina brasileira nas duas últimas décadas do Império.

As memórias históricas e relatórios da época constituem persuasivo atestado do completo malogro da freqüência livre. De fato, não ocorreram as maravilhas que, do ensino livre, esperava o ministro do Império para sanar todos os males que afligiam a instrução superior naqueles tempos. Pelo contrário, para muitos a Reforma Leôncio de Carvalho desabou sobre o ensino superior brasileiro como calamidade cujas repercussões se fizeram sentir pelos anos afora. A maioria dos estudos posteriores sobre a Lei do Ensino Livre tende a condená-la. O julgamento de Almeida Junior é bastante severo ao pronunciar o seguinte veredicto nas conclusões de sua análise crítica do ensino livre: "Nada de bom produziu no Brasil o regime instituído pelo decreto de 19 de abril."[21] Em 1932, Fernando Magalhães, ao escrever a história da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em comemoração ao centenário dessa instituição, assinala, numa síntese incisiva, os resultados negativos da reforma: "O decreto de 1879 tudo prometera em favor do desenvolvimento do ensino prático e melhoria das instituições, laboratórios e gabinetes. Mas de fato, só se realizara a indisciplina pelo ensino livre, licenciando os alunos das exigências antigas e mantendo-lhes as facilidades conseqüentes à obrigatoriedade abolida. Nada do que representava aperfeiçoamento apontado na lei executou-se e, em meio da insuficiência de recursos, o descalabro da freqüência livre focalizava ainda mais a miséria invencível."[22] Recentemente, Alberto Venâncio Filho, autor da melhor história do ensino jurídico do Brasil, aponta para o fato de que, sem exames rigorosos que nunca existiram, "a lei do ensino livre, nas suas várias aplicações constituiu-se numa das maiores fraudes já ocorridas na história educacional no Brasil."[23]

Menos desfavorável é a apreciação crítica de Roque Spencer Maciel de Barros. Contesta que o decreto de 19 de abril tenha sido o responsável pela apregoada decadência do ensino, lembrando que "o negro quadro da instrução superior que agora se traça, com aulas abandonadas, os alunos entregues à *vadiação*, não difere muito do quadro que esboçamos no capítulo anterior", isto é, o estado do ensino superior

[21] Almeida Junior. op. cit. p. 113.

[22] Magalhães, Fernando. *O centenário da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, 1832-1932.* Rio de Janeiro, 1932. p. 91.

[23] Venâncio Filho, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo (150 anos de ensino jurídico no Brasil).* São Paulo, Perspectiva, 1977. p. 87.

antes do decreto. Note-se que Almeida Junior tão rigoroso em sua crítica à Lei do Ensino Livre, também começa por retratar a triste situação do ensino superior antes da reforma denunciando os seguintes vícios: instalações péssimas, mau provimento das cátedras, professores sem assiduidade, má cultura básica e pouca aplicação dos estudantes, relações hostis entre mestres e discípulos, deturpações na regulamentação dos exames, fraude nos exames, conivência do poder público. Por onde se vê que não se pode responsabilizar o decreto de Leôncio de Carvalho por todos os males do ensino superior na última década do Império.

Ressalta o Prof. Maciel de Barros o aspecto altamente positivo da reforma ao dizer que "se a freqüência livre não chegou propriamente a ser um sério 'mal' no concernente à escolaridade, ela foi um fator de importância no processo de emancipação da inteligência no progresso das idéias liberais, no terreno da transformação política".[24]

Fruto do "espírito ilustrado" de sua época, entendemos que a reforma de Leôncio de Carvalho muito contribuiu, por seu turno, para a expansão da liberdade de pensamento nas academias do Império. Indiscutivelmente a Lei de Ensino Livre significava o fim do velho regime coimbrão das sabatinas, das sebentas, do *magister dixit*, do controle oficial de programas e compêndios. É lícito afirmar-se que a reforma, ao proclamar a liberdade de cátedra, estimulou a formação de um ambiente acadêmico de franquias intelectuais sem o qual, por exemplo, Tobias Barreto dificilmente teria podido defender teses evolucionistas e monistas que tanto escandalizaram a acanhada sabedoria convencional da Faculdade de Direito do Recife de seu tempo. E Tobias, na sua *Memória histórica de 1883,* concitava seus pares ao exercício pleno dessa liberdade de pensamento: "Que os lentes tenham a coragem de ensinar desassombradamente o que lhes parecer mais conforme aos progressos da ciência, para usar da própria expressão do regulamento, que os estudantes tenham o direito de aceitar ou rejeitar o que lhes parecer mau, sem causar escândalo, sem provocar as iras de quem quer que pretenda fazer desta faculdade uma instituição religiosa, um apêndice da Santa Madre Igreja, e ao certo as coisas andarão melhor."

Não obstante destacar os aspectos benéficos da reforma no que diz respeito às liberdades acadêmicas, o professor paulista, ao término de seu exame crítico do ensino livre, reconhece que o decreto de 19 de abril fracassou em seu intento de melhorar a qualidade da instrução superior: "A Reforma de Leôncio de Carvalho será um esforço malogrado se a pensarmos como um remédio que pretendia ser eficaz na correção dos vícios do ensino superior, como um instrumento de transformação das faculdades. Sob esse aspecto foi impotente — o ensino não ganhou com ela."[25] Se a Lei do Ensino Livre garantiu a liberdade de cátedra, não conferiu a menor parce-

[24] Barros, Maciel de. op. cit. p. 309.

[25] Id. ibid. p. 315.

la de autonomia institucional às faculdades. Manteve praticamente o mesmo regime de subordinação burocrática ao Estado. Os diretores continuavam a ser da livre escolha do governo imperial e este tinha a palavra final sobre as decisões das congregações. Não havia liberdade acadêmica no sentido de capacidade de organização do ensino pelo corpo docente. Tinha razão o Senador Junqueira ao dizer que a autoridade tinha grande ingerência no ensino. O governo persistia em considerar suas faculdades como simples repartições públicas encarregadas de ministrar o ensino superior necessário à formação de letrados e bacharéis para a alta burocracia, ao preparo de engenheiros e de profissionais da saúde exigidos pela sociedade em geral.

Se considerarmos a Reforma Leôncio de Carvalho apenas do ponto de vista da freqüência livre, sem os corretivos e as compensações do sistema alemão, havemos de convir que seus objetivos não foram atingidos e, sob certos aspectos, seus resultados se mostraram nocivos ao ensino. A liberdade de aprender, prerrogativa do estudante na Alemanha, tinha pleno sentido numa universidade concebida como centro de criação do saber desinteressado e na qual, segundo as expressões do fundador da Universidade de Berlim, Wilhelm von Humboldt, o professor não é para o aluno, nem este para o professor , ambos são para a ciência. Pinçar um elemento desse sistema — liberdade de aprender — e transplantá-lo para um país sem tradição de universidade nem de ciência, esperando que tal elemento pudesse fecundar e renovar o nosso ensino superior era próprio de uma atitude irrealista e ingênua. Este foi o erro capital de Leôncio de Carvalho ao querer implantar o regime da freqüência livre inspirado no modelo alemão.

A eficácia da freqüência livre repousava sobre dois pressupostos que o próprio Leôncio de Carvalho indicava expressamente em seu relatório: a) suficiente maturidade intelectual dos alunos, o que "presume o necessário discernimento para compreenderem os seus deveres e os seus interesses"; b) serveridade dos exames, certo de que "somente as provas de habilitação exibidas no ato decidirão do resultado deste". Ora, tais pressupostos eram desmentidos de ponta a ponta pela realidade educacional do país.

Quando Humboldt, no início do século passado, fundou a famosa Universidade de Berlim, sob a égide da unidade do ensino e da pesquisa, destinada menos à transmissão do que à pesquisa de novos saberes, tratou, ao mesmo tempo, de reformar o ensino secundário instituindo o ginásio humanístico com o objetivo primordial de preparar os candidatos ao novo tipo de universidade. O Ginásio de Humboldt inspirava-se nos mesmos princípios que nortearem a concepção da universidade, adaptados ao nível secundário: formação plena e harmoniosa do espírito (*Bildung)* e o saber universal e rigoroso (*Wissenschaft)*. Nessa perspectiva, operava a síntese das humanidades clássicas e das ciências, ministrando o latim, o grego, o alemão, as matemáticas, as ciências humanas e naturais, proporcionando, assim, uma sólida formação básica, humanística e científica. Desta forma, ingressando na universidade entre 18 e 19

anos, após uma escolarização de 13 anos, o aluno adquiria suficiente maturidade intelectual para organizar, por si mesmo, seu plano de estudos e escolher o mestre de sua preferência conforme seus objetivos e interesses intelectuais.[26]

Muito diversa era a situação do estudante brasileiro nas academias do Império. Desde a Reforma Couto Ferraz em 1854, eram exigidos para ingresso no curso jurídico os preparatórios das seguintes matérias: latim, francês, inglês, filosofia racional e moral, retórica e poética, história e geografia, matemáticas elementares: aritmética e geometria. Tais matérias eram as mesmas para o curso de medicina, com exceção de retórica e poética, substituídas por álgebra até as equações de 1º grau. Como se vê, nem mesmo para o curso de medicina se incluíam as ciências físico-químicas ou biológicas. O estudo dos preparatórios se fazia onde o candidato quisesse, bastando que provasse nos exames, realizados na ordem que lhe aprouvesse, os conhecimentos adquiridos e, por isso mesmo, chamavam-se de parcelados. E proverbial era a benevolência com que se haviam os mestres no exame dos candidatos. Segundo bem observou Mariotto Haidar, em seu livro sobre o ensino secundário no Império, "restrito aos preparatórios, reduziam-se, ainda, os estudos secundários, exclusivamente, aos programas e pontos fixados pelo governo para os exames realizados em todo o país".[27]

A prova de habilitação nas matérias dos preparatórios poderia ser o diploma de bacharel em letras do Colégio Pedro II, ou o título de aprovação obtido nos concursos anuais da capital do Império, ou certidão de aprovação em exames perante os professores das aulas preparatórias das faculdades de direito ou, no caso de medicina, em exames feitos perante professores públicos designados pelo governo, na Corte, e pelo presidente da província na capital da Bahia. O aluno não estava obrigado a seguir a seriação do Colégio Pedro II, nem dos liceus provinciais que adotavam o modelo da Corte, nem dos colégios das artes anexos às faculdades de direito. Por isso mesmo, as aulas dos liceus, dos colégios das artes e do próprio bacharelado do Pedro II eram escassamente freqüentadas.

Repetidas vezes as memórias histórias das faculdades martelavam o regime de preparatórios responsável pela inexistência de estudos secundários regulares e sistemáticos. A *Memória histórica de 1864 da Faculdade de Direito de São Paulo*, por exemplo, assim se referia ao curso anexo: "Um acervo de aulas sem nexo algum, e que podem ser freqüentadas simultaneamente ou de modo desconcertado, ao arbí-

[26] Sobre as reformas de Humboldt, consultar o livro clássico de Eduard Spranger: *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1965; e, também, o livro de Clemens Menze: *Die Bildungsreform Wilhehm von Humboldts*. Berlim, Hermann Schroedel Verlag Kg, 1975.

[27] Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. Universidade de São Paulo/Grijalbo, 1972. p. 61

trio dos alunos, é anomalia difícil de se explicar." A *Memória histórica de 1880*, também da mesma faculdade, não era menos incisiva em sua crítica: "Os estudantes de preparatórios não procuram mais adquirir um conhecimento completo das matérias do seu estudo, tanto em línguas como em ciências; contentam-se em decorar materialmente, e quanto possível, as exposições de pontos, que por aí correm, confeccionados na mesma ordem dos programas dos exames; e assim, sem compreensão nem síntese, sem mesmo idéia da matéria em que vão ser examinados, apresentam-se às bancas examinadoras trazendo-lhes apenas essas espécies de sumários e traduções decoradas." E este era um dos *leitmotiv* das críticas dirigidas ao ensino por muitas memórias históricas das faculdades do Império.

A idade mínima para ingresso nas faculdades era 16 anos, mas em 1884, o Decreto nº 3.232, de 3 de setembro, dispensava o limite de idade para a matrícula nos estabelecimentos de ensino superior dependentes do Ministério do Império. Ora, pretender que adolescentes despreparados, sem cultura humanística e científica básicas, tivessem o suficiente amadurecimento intelectual para organizar satisfatoriamente seus estudos superiores, sem a orientação dos mestres e prescindindo de suas aulas, era dar provas de total e indesculpável ignorância do estado de instrução secundária naquela época. E somente seu entusiasmo juvenil pelo ensino livre, explica que Leôncio de Carvalho houvesse proposto reformas incompatíveis com a realidade educacional do país.

À deficiente formação básica dos alunos, somava-se "a excessiva benevolência dos exames, senão criminosa relaxação", para usar da expressão de Liberato Barroso, Ministro do Império e professor substituto da Faculdade de Direito do Recife. Tais eram os dois fatores negativos que invalidavam a prática da Lei de Ensino Livre. E é justamente no capítulo dos exames que deparamos uma das graves falhas que afetavam seriamente o bom funcionamento do ensino superior no Império. Compulsando-se a abundante documentação a esse respeito, tem-se a impressão de que o aluno, ao ingressar numa faculdade, se julgava com o direito líquido e certo de ser aprovado do primeiro ao último ano do curso, independentemente de seu desempenho acadêmico. E para fazer valer este suposto direito, todos os meios lhe pareciam lícitos: pedidos, empenhos, represálias, até mesmo ameaça de agressão física que, não raro, se concretizava. E o pior é que os próprios mestres, com tolerante ou irresponsável condescendência, estimulavam semelhante comportamento acadêmico.

Memórias históricas, relatórios dos diretores e dos ministros do Império atestam amplamente a fragilidade e relaxamento dos exames, sem falar dos casos de fraude ou infringência dos próprios regulamentos, desde os primórdios dos cursos superiores. Assim, por exemplo, Lopes Gama, no exercício da direção da Faculdade de Direito do Recife, em ofício de 15 de dezembro de 1835 ao Ministro do Império, Antônio Paulino Limpo de Abreu, relatando a indisciplina que grassava naquele curso jurídico escreveu: "E tal é o nenhum caso que fazem dos lentes, que já houve estudante que bravateou perante várias pessoas de dar facadas naquele que ousasse deitar-lhe

um R nos seus atos, e, para que V. Exa. melhor ajuíze sobre isso remeto por cópia o ofício que me dirigiu o Dr. Autran, um dos lentes mais conspícuos desta Academia." Em 1864, transcrevendo as estatísticas dos exames, o Ministro Liberato Barroso faz o seguinte comentário: "Não é, porém, real o aproveitamento que exprime estas cifras; sabe-se que essas aprovações em massa são devidas mais a uma excessiva benevolência, senão criminosa relaxação, do que a estudos e progressos (. . .) O estado do movimento de ambas faculdades no decênio de 1855 a 1864 oferece bases mais seguras para as observações que acabo de fazer. Na Faculdade do Recife matricularam-se 3.964 estudantes: aprovados 3.700 e reprovados 128. Na Faculdade de São Paulo: 4.072 matriculados, 3.721 aprovados e 193 reprovados. Estes algarismos são eloqüentes e dispensam qualquer comentário."[28] Nesse mesmo sentido, pronunciou-se o Prof. José Martins da Cruz Jobim, diretor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em seu relatório concernente ao ano de 1869: "Quanto ao aproveitamento dos alunos, V. Exa. terá conhecimento da relação nominal dos matriculados e aprovados que acompanha o presente relatório, e por ela e pelo quadro estatístico também junto aos trabalhos da faculdade ficará V. Exa. ciente da proporção entre as aprovações plenas e simples e as reprovações, proporção que importa no seguinte dilema: ou a mocidade atual é mais inteligente e estudiosa do que nos primeiros anos desta faculdade, depois da reforma de 1832, e do que em outros países cultos, o que não é de crer; ou então tal resultado só pode explicar-se pela bonomia excessiva dos examinadores, não-compenetrados da necessidade de não consentirem que dos bancos de uma escola de medicina saiam discípulos estúpidos ou ignorantes com prejuízo de seus concidadãos." Relatório de uma atualidade impressionante que se aplica com toda propriedade ao ensino superior de nossos dias. Nesse ano de 1869, dos 333 alunos do curso médico que se apresentaram aos exames, 258 foram aprovados plenamente, 70 simplesmente e apenas cinco foram reprovados.

No quinto ano dos cursos jurídicos, os exames transformavam-se em pura formalidade. Além de repelir qualquer reprovação, os alunos não admitiam sequer aprovação simples. Havia de ser, pelo menos, com a menção "plenamente". Aprígio Guimarães, professor da Faculdade do Recife, na *Memória histórica de 1860*, observa: "Passou em julgado para estudantes e não-estudantes que o 5º ano tem foros e privilégios de intangibilidade." Tavares Belfort, na *Memória histórica de 1873*, nos legou impressiva página de crítica veemente do comportamento dos alunos nos exames e do baixo nível dos estudos. Começa por denunciar os abusos cometidos por ocasião dos exames do último ano: "Os estudantes do 5º ano julgam-se senhores e possuidores desde muitos anos do singular privilégio de não serem aprovados simplesmente quanto mais reprovados, nos atos desse ano. Causa sério pesar e extraordinário vexame às vezes quando os atos do 5º ano são presenciados por pessoas estranhas à faculdade e que comparecem a convite dos examinandos para assistirem os

[28] Barroso, Liberato. A instrução pública no Império. In: Moacyr, Primitivo. *A instrução no Império*. São Paulo, Nacional, 1938. v. 3, p. 136-7.

graus que vão receber, ver o modo por que em geral respondem eles às perguntas que lhes são feitas pelos examinadores, e dão cópia de si na última prova de seu curso."

E, indagando acerca das causas que legitimam tal privilégio responde: "A ameaça, as promessas de vinganças e desforços pela imprensa, e até pessoais, são as armas de que se servem para intimidarem os lentes e conseguirem que continue esse privilégio tão fatal ao ensino e ao estudo; e, por outro lado, a fraqueza que provém de não se querer lutar, porque não somos tão fortes e considerados que valha a pena a luta, e a nossa proverbial condescendência garantem o resultado pelos estudantes desejado." E assim conclui a Seção VI de sua *Memória:* "Ao terminar sobre esta parte, resumindo, confessamo-lo com franqueza e profundo pesar, os estudos entre nós são nulos, inexatos, ou raros; finalmente, os graus são conferidos depois de provas tão fáceis que não merecem o nome de exames: a carta de Bacharel em ciências sociais e jurídicas é apenas um título que se adquire depois de certo tempo, sem estudo, sem trabalho, e que se traz efetivamente sem glória porque nada custou a alcançar, é apenas preliminar indispensável para se chegar à posse, ou à aquisição de um outro estado."

Nesse ano de 1873, dos 374 alunos que fizeram exames somente 10 foram reprovados. Dos 88 alunos do 5º ano, 86 foram aprovados plenamente, um com distinção e um não fez exame.

No entanto, mestres havia que consideravam perfeitamente normal esse estado de coisas. Tal é o caso do Prof. Antônio Coelho Rodrigues, da Faculdade do Recife, na *Memória histórica de 1875*: "considero também satisfatório o aproveitamento dos estudantes e não me é lícito duvidar dele desde que, dentre 251 examinados durante o ano, apenas 10 foram reprovados e aprovados simplesmente 53", ou seja, 188 foram aprovados plenamente ou com distinção. De fato, tratava-se de índices excepcionais de rendimento do curso, se o aproveitamento dos alunos correspondesse efetivamente aos resultados dos exames.

A extrema indulgência dos professores nos exames e a pouca aplicação de grande parte dos alunos aos estudos não eram características privativas da Faculdade do Recife. Era a regra geral nas demais academias do Império. A *Memória histórica da Faculdade de São Paulo*, referente a 1882, e da autoria do Prof. Vicente Mamede, nos dá uma viva descrição do assédio que sofriam os mestres por ocasião dos atos, termo com que se designavam os exames àquela época. Vale a pena reproduzir parte de documento tão expressivo. Depois de acentuar que as aulas eram freqüentadas por metade ou um terço dos alunos matriculados, escreve:

"Assim aguardam a estação dos atos, tempo em que, para suprir o aproveitamento que absolutamente não houve, socorrem-se do empenho que tudo acomete.

Nessa quadra incômoda e calamitosa dos exames, fica o lente em verdadeiro estado de sítio e de apoquentação interrompida!

Ele não tem liberdade de dormir; não tem sossego para as refeições; não tem permissão de adoecer; em toda parte, e a todo tempo, o procuram: no lar doméstico, ou na rua; nas horas matinais, no tempo do repouso, nas salas dos exames, no trato de outras ocupações, em qualquer lugar, e sempre ele esbarra-se com a solicitação verbal, ou com a carta, que engendra mil motivos para pedir, recomendar, e até impor a benevolência!

Este aluno deve ser bem-sucedido, no ato que tem de fazer, porque é pobre e precisa do pergaminho para viver; aquele deve ter a mesma sorte, porque é rico, e não vai fazer uso da carta, que assim não desdoura; um outro não pode sofrer desastre acadêmico, porque isso importaria a morte de pessoa da família gravemente enferma, e assim ao infinito, porque o empenho é o Proteu que veste milhares de formas, para as suas seduções.

Todos estes inventos, porém, não protegem a ignorância. Isso não! Os afilhados todos, por quem os padrinhos imploram a benevolência dos lentes, estudaram muito durante o ano, e são moços de talento, o que, sim, sofrem de uma timidez invencível; o sistema nervoso é-lhes de uma sensibilidade tão delicada que o aparato de um exame público esvazia-lhes o cérebro ou, pelo menos, reduz à metade, ou a um terço, aquele celeiro tão cheio de frutos, de um estudo consciencioso e aturado.

Mas, porque não resistem os lentes ao empenho?

É certamente esta a pergunta que surge ante estas nossas observações, tanto mais que positivamente se diz que o corretivo da falta de freqüência, e do correspondente estudo, é o rigor nos atos.

É facílimo dizer-se, mas custa muito a fazer-se.

Torna-se preciso desconhecer a natureza humana, ignorar a índole da nossa sociedade, esquecer completamente os nossos costumes, pôr de parte a verdade, que é a benevolência dos nossos hábitos, para assim talhar um regime de ensino que produz maus alunos aos centos, e depois converter o lente em uma espécie de rei Herodes, de alfanje em punho, para degolar os inocentes da ciência; fazendo, muitas vezes, violência sobre o próprio coração, arrostando a malquerença e o ódio, que ficam para sempre! . . .

Rigor nos exames! . . . A nossa sociedade não comporta rigores! !"

Este quadro da prática dos exames nos tempos do Império, debuxado em traços fortes e que parecem exagerados, encontra plena confirmação em muitos outros teste-

munhos de professores das outras faculdades. Mostra ao vivo uma das causas fundamentais do malogro da Lei do Ensino Livre.

A verdade é que a Reforma Leôncio de Carvalho não conseguiu modificar os comportamentos acadêmicos tradicionais e não acarretou exames mais rigorosos, uma das condições de sua eficácia. No primeiro ano de sua aplicação nota-se uma relativa elevação dos índices de reprovação, mas logo depois retorna-se ao mesmo regime das aprovações indiscriminadas. Na Faculdade do Recife, por exemplo, em 1878, dos 341 alunos examinados foram reprovados 25, ou seja, 7,33%; em 1879, verificam-se 40 reprovações nos 335 alunos examinados, isto é, 11,9%. Em 1881, o índice de reprovação cai para 6,6%, isto é, de 481 alunos foram reprovados 32, índice inferior ao de 1878. Não houve reprovação de alunos do 5º ano, cujo privilégio resistiu à Lei do Ensino Livre.

Na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, que acolheu favoravelmente o ensino livre, é o próprio governo que, como sempre, se encarrega de desmoralizar a reforma. É o que nos relata Fernando Magalhães: "Os resultados dos exames dos alunos do 6º ano, reprovados em proporção apreciável, foi um episódio acadêmico da maior repercussão. Souza Lima, lente de Medicina Legal, avisara com antecedência do seu propósito de julgar com justiça e não com benevolência. Os alunos ciosos do direito de não freqüentarem as aulas por conta do decreto do ensino livre, não abriam mão, entretanto, do velho processo dos pontos prévios para exame, como acontecia no tempo da chamada diária e da falta impeditiva, arranjando assim uma adaptação do novo ao antigo sistema. O ministro do Império deixou em cheque a congregação porque, contra a letra da lei favoreceu a transferência dos estudantes para a Faculdade da Bahia, onde fizeram logo novos exames."[29] Permanecia assim, o antigo costume: o aluno reprovado buscava noutra faculdade a aprovação desejada. O próprio governo não hesitava em desmoralizar o regime de ensino ao autorizar a matrícula, nas faculdades, de aluno em condições irregulares, mediante freqüentes decretos legislativos.

A reforma não chegou a abolir as velhas práticas e permitiu o regime das facilidades. Se dispensou os alunos da freqüência às aulas e suprimiu lições e sabatinas, manteve o sistema de exames por pontos sobre a matéria dada, divulgados com antecedência. O aluno estudava estritamente a matéria indicada para o exame. Não admira, portanto, qua a Lei do Ensino Livre, em seu propósito de melhoarar a qualidade do ensino, tenha redundado em completo fracasso.

Se a freqüência livre foi o alvo preferido dos ataques à Reforma Leôncio de Carvalho, a idéia dos cursos livres quase não sofreu contestação. O curso livre, inspirado no modelo germânico, tornaria possível ao aluno exercer a liberdade de aprender, escolhendo o mestre de sua preferência. E da livre escolha, esperava-se a emulação

[29] Magalhães, Fernando. op. cit. p. 88.

entre os professores, resultando daí a elevação do nível do ensino. Neste particular, verificava-se relativo consenso entre as diferentes concepções do ensino livre. Rui Barbosa, por exemplo, criticando o decreto de 19 de abril, sob vários aspectos, em seu famoso parecer, acolhia os cursos livres em seu substitutivo, oferecendo a seguinte justificativa: "Com este alvitre introduzimos nas faculdades brasileiras essa vivificante instituição dos *Privatdozenten*, fonte inesgotável de energia para o ensino universitário na Alemanha." No projeto de lei por ele apresentado, o artigo 10 assim prescrevia: "Além dos cursos feitos pelos catedráticos e substitutos que constituirão o ensino oficial, é permitido, mediante licença da congregação, com recursos para o governo, aos professores livres, profissionais de reconhecido mérito, abrir cursos de especialidades nas faculdades, sob a inspeção do diretor. Os professores livres têm o direito de fixar preço à inscrição nos cursos que fundarem." Na verdade, com este artigo, nada de novo se acrescentava à regulamentação do decreto de Leôncio de Carvalho, a não ser o pagamento de taxas pelos alunos, como era de costume nas universidades alemãs.

No Congresso de Instrução, convocado pelo governo e realizado em 1883, vários participantes se pronunciaram a favor dos cursos livres ministrados por professores livres à semelhança da livre-docência alemã. Neste sentido, o Dr. Francisco Pereira Passos, entre outros, defendia esta tese em seu parecer: "Terminando proponho que, tendo a instituição dos *Privatdozenten* dado tão bons resultados para o desenvolvimento e progresso do ensino superior na Alemanha, se adote instituição semelhante nas nossas faculdades e outros estabelecimentos de ensino superior. Os professores livres que corresponderão, entre nós, aos *Privatdozenten* das universidades alemãs, podem ser nomeados pela congregação dos lentes da faculdade ou escola, devendo o diretor comunicar ao governo." Note-se a mesma ingenuidade do raciocínio: porque a livre-docência dava excelentes resultados no sistema universitário alemão, também haveria de funcionar a contento em sistema de ensino superior sem universidade, sem tradição científica, restrito ao preparo de profissionais liberais, e sem uma carreira docente rigorosamente estruturada na base de graus acadêmicos exprimindo uma sólida formação cultural e científica.

Não obstante todos os pronunciamentos favoráveis, a prática dos cursos livres não deu os frutos prometidos, frustrando as expectativas otimistas do ministro reformador. Inexpressivo foi o número de postulantes à abertura desses cursos no conjunto das faculdades do Império. Da leitura do estudo que Almeida Junior empreendeu sobre o ensino livre fica-nos a impressão de que o regime dos cursos livres quase não funcionou: "Em São Paulo, segundo o diretor, até 1885 tais cursos 'não consta se tenham instalado'. No Recife, um ofício de 1884 esclarece que não existiam ali cursos livres. Tobias Barreto desdenhoso escreve: 'Quanto aos cursos livres, nada ocorreu que deva ser mencionado. Em relação à Faculdade de Medicina do Rio, Ramiz Galvão declara, referindo-se aos de 1881, que 'ou se fecharam ou tiveram freqüência reduzida'. Posteriormente (comenta o diretor), o que se tornou digno de

nota é que, na generalidade, os alunos dos cursos livres eram os que freqüentavam os cursos oficiais. A notícia da Bahia, enviada em 1885 pelo diretor, é também pessimista: 'do ensino livre pelo professorado particular, pouco ou nada podemos esperar'."

Em verdade, as coisas não se passaram exatamente como as descreve o ilustre educador brasileiro. Na *Memória histórica da Faculdade de Direito do Recife*, relativa ao ano de 1882, e da autoria do Prof. Joaquim de Albuquerque Barros Guimarães, lemos o seguinte trecho: "Pela terceira vez nesta faculdade houve lugar de executar-se a disposição do Art. 22 do Decreto nº 7.247,de 19 de abril de 1879, que se refere ao estabelecimento de cursos livres no recinto da faculdade sobre matérias que fazem parte do curso acadêmico. O Dr. Manoel Nascimento Machado Portela Filho requereu e a congregação reconhecendo suas habilitações permitiu-lhe em sessão de 12 de julho, a instituição no recinto da faculdade de um curso livre das matérias ensinadas no 1º ano acadêmico. Matricularam-se no curso 46 estudantes, destes fizem ato 32, sendo aprovados plenamente 13, simplesmente 11 e reprovados 8." Na *Memória histórica* concernente ao ano de 1884, o Prof. Pinto Junior escreve: "Quanto ao ano findo, cabe-me dizer que em sessão da congregação de 22 de abril, o mesmo Dr. Portela Junior foi atendido no sentido de continuar o curso livre das matérias do 1º ano como lhe fora concedido em 1882. Tanto nas férias de 1883 como durante o ano de 1884, o mesmo doutor teve um curso dessas matérias, não me sendo possível, porém, apresentar dados estatísticos sobre a freqüência e resultados desse curso pela falta de informações, que só poderiam ser dadas por aquele professor que se acha presentemente na Europa."

Sendo assim, a desdenhosa afirmação de Tobias Barreto necessariamente não significa a inexistência de curso livre na faculdade. Provavelmente o mestre da Escola do Recife entendeu que a continuação do curso livre do Dr. Portela não constituía matéria nova a registrar. Ou então que Tobias emprestava pouca ou nenhuma importância a tais cursos.

Ramiz Galvão, na *Memória histórica de 1881*, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, dedica duas páginas aos cursos livres. Começa observando "que uma das primeiras necessidades da liberdade de ensino, tal como entre nós se realizou, é a concessão de cursos livres", e acrescenta: "Por isso, muito acertadamente a nossa congregação tem procedido a semelhante respeito com a maior isenção de espírito e de um modo verdadeiramente liberal, concedento todas as permissões solicitadas para este fim desde que são apresentados os respectivos programas de acordo com a lei."

A *Memória* relaciona os seguintes cursos livres autorizados: anatomia descritiva, H. A. Monat; oftalmologia, Genuino Marques Macedo; química geral, Campos da Paz; anatomia topográfica aplicada à medicina e cirurgia, Augusto Fort; curso teó-

rico e prático de química mineral, Borges Ribeiro. Em seu comentário sobre o funcionamento desses cursos, Ramiz Galvão reconhece que "o resultado não correspondeu à expectativa, porque a nossa mocidade não está preparada para essas franquezas de ensino", e arremata com certo desencanto: "se os alunos não comparecem aos nossos cursos oficiais, quase podemos assegurar que também não freqüentarão aos cursos livres. O fato tem sido esse."

Na Bahia, no mesmo ano de 1881, foram autorizados pela congregação os seguintes cursos livres: histologia e anatomia prática, Antônio Pacífico Pereira; anatomia descritiva prática, José Pedro de Souza Braga; fisiologia, Manoel José de Araújo; química mineral, Manoel Vicente. Quanto à Escola Politécnica, a *Memória histórica de 1881* não faz referência a cursos livres, o mesmo acontecendo com a Faculdade de São Paulo.

O número reduzido de cursos livres não se deve apenas ao desinteresse dos alunos. Em nossa opinião, uma das causas principais está na maneira pela qual foram regulamentados no Art. 22 do decreto de 19 de abril: não se oferecia qualquer incentivo aos professores livres, diversamente do que ocorria com o *Privatdozent* alemão. Com efeito, segundo se depreende da regulamentação, o único ponto comum com a livre-docência alemã era a permissão para lecionar no âmbito das faculdades do Estado. A Reforma Leôncio de Carvalho instaurava os cursos livres mas não institucionalizava a figura do livre-docente. A *venia legendi* não era a conseqüência de título acadêmico que exprimisse alta competência por trabalhos e provas. Bastava o diploma do curso correspondente à matéria lecionada. Nenhum privilégio era concedido ao professor livre, que não chegava a ser membro da corporação docente, nem lhe era atribuída qualquer prerrogativa na carreira do magistério. Somente a título provisório poderia exercer a função de substituto ou preparador, e isso na falta absoluta destes últimos. Na Alemanha, o *Privatdozent* era o candidato natural ao cargo de professor extraordinário ou ordinário. Pelo decreto de 19 de abril o professor livre assumia obrigações sem que lhe fossem conferidos direitos e vantagens. O professor livre não adquiria *status* acadêmico nem social. Não é de admirar, portanto, que, em tais condições, se apresentassem poucos candidatos para ministrar cursos livres.

Ao contrário do que seria de se esperar, o pouco proveito que se tirou dos cursos livres não arrefeceu a crença em suas virtudes renovadoras do ensino. Crença profundamente arraigada nos espíritos daquela época, desejosos de melhorar a eficiência e o rendimento do magistério superior. Passou a Reforma Leôncio de Carvalho, retornou às faculdades a freqüência obrigatória, mas não passaram os cursos livres. Por uma espécie de inércia, e talvez porque não acarretassem quaisquer despesas, tais cursos sobreviveram à revogação da Lei do Ensino Livre. Assim, de legislação em legislação, permaneceram intangíveis os cursos livres, até que, em 1911, na Reforma Rivadávia Corrêa foram definitivamente institucionalizados na forma da livre-docência.