

Ecossistema alemão de ensino da medicina nas reformas educacionais brasileiras entre os séculos XIX e XX

Echoes of the German medical education system in Brazilian educational reforms between the 19th and 20th centuries

Rodrigo de Oliveira Andrade | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

rodrigo.oliandrade@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0326-2888>

Ana Maria Alfonso-Goldfarb | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

aagold@dialdata.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-5045-8736>

RESUMO O sistema acadêmico alemão passou por diversas transformações no início do século XIX, e esse movimento teve implicações importantes no ensino da medicina no mundo. Isso porque ele passou a valorizar cada vez mais a prática em laboratório como forma de estudar fenômenos próprios do organismo humano. A medicina acadêmica brasileira não ficou alheia a essas mudanças e durante quase todo aquele século procurou adequar os currículos de suas faculdades às exigências modernas, baseadas majoritariamente em princípios do sistema alemão. Este artigo analisa as bases de alguns dos principais elementos do modelo germânico de ensino superior, como eles moldaram o ensino da medicina e a produção de conhecimento científico, e de que maneira ecoaram nas reformas educacionais empreendidas no Brasil ao longo do século XIX e início do XX.

Palavras-chave medicina – reformas educacionais – Alemanha – Brasil.

ABSTRACT *The German academic system underwent several changes throughout the 19th century. Such movement had important implications for the teaching of medicine in the world, once it began to increasingly value laboratory practice as a way of studying human organism's specific phenomena. The Brazilian academic medicine was not oblivious to these changes. During almost that entire century, it sought to adapt the curricula of its faculties to modern requirements, based mostly on German system's principles. This article analyzes the foundations of some of the main elements of the German's*

higher education model, how they shaped the teaching of medicine and the production of scientific knowledge, and how they echoed in the educational reforms undertaken in Brazil throughout the 19th and early 20th centuries.

Keywords *medicine – educational reforms – Germany – Brazil.*

Introdução

O ano de 1911 ficou marcado por profundas transformações no sistema de ensino brasileiro. Em decreto promulgado no dia 5 de abril, o governo federal aprovou a chamada Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, também conhecida como Reforma Rivadávia Corrêa. A lei se propunha a dar novos regulamentos às faculdades de medicina, às escolas politécnicas e ao Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, conferindo-lhes autonomia didática e administrativa (Pereira, 1911a). Por meio dela, Hermes Rodrigues da Fonseca (1855-1923), então presidente da República, e seu ministro da Justiça e dos Negócios Interiores, Rivadávia da Cunha Corrêa (1866-1920), pretendiam pôr fim ao *status* oficial do ensino (Cury, 2009). A reforma adotava a liberdade e a desoficialização do ensino no país, retirando da União o monopólio sobre a criação e administração das instituições de ensino superior, permitindo a criação de faculdades pela iniciativa privada.

O princípio fundamental da reforma empreendida por Rivadávia Corrêa era o do “ensino livre” (Rocha, 2012). Essa foi talvez a primeira fórmula de grande estilo a se apregoar no Brasil independente como supostamente apta a salvar a educação superior da “decadência” a que havia chegado (Almeida Júnior, 1953). Sim, essa expressão era amplamente usada pelos críticos do incipiente aparelho educacional brasileiro na década de 1820 – menos de vinte anos após a criação das primeiras faculdades de medicina no Rio de Janeiro e na Bahia –, perdurando no imaginário da elite intelectual do país até os primeiros anos do século XX.

O ideário do “ensino livre” emergiu na Europa no início do século XIX, em contraposição ao de “ensino oficial”¹; referia-se à possibilidade de se conceder licenças aos particulares para que estes pudessem fundar e manter cursos diversos sem nenhum tipo de regulamentação ou fiscalização do Estado (Almeida Júnior, 1953). Esse espírito liberal teria povoado o imaginário dos estadistas da Regência ao longo do século XIX no Brasil, manifestando-se animado e promissor nos primeiros anos após a proclamação da independência. Pretendia-se garantir a autonomia e a flexibilidade necessárias para o desenvolvimento de um ensino especializado, condizente com os avanços técnicos e teóricos associados à prática médica do final do século XIX (Edler, 1992). O argumento era o de que sobravam indivíduos bem-educados no país, os quais poderiam ensinar, se a lei não os proibisse. Para os homens do Segundo Reinado (1840-1889), o desejo de aprender daria conta de incentivar a criação de novas escolas, ao passo que a sagacidade dos pais de família seria capaz de discernir entre os bons e maus educadores. Os próprios estudantes fugiriam dos mestres incapazes para acorrerem às aulas dos que soubessem ensinar (Almeida Júnior, 1953).

Em meio à ânsia de uma lei reformadora e à esperança de que ela fosse capaz de corrigir as insuficiências do incipiente aparelho educacional brasileiro, os defensores do “ensino livre”

1 Compreende-se por “ensino oficial” aquele oferecido e ministrado em instituições criadas e mantidas pelo Estado, às quais também pertencia a titularidade privativa da chancela dos certificados e diplomas.

amiúde pintavam com tintas escuras a paisagem do ensino superior nacional: péssimas instalações, má escolha dos catedráticos, professores desidiosos, alunos sem base propedêutica, sem interesse e aplicação, excesso de indulgência nas aprovações, fraude nos exames, ignorância ao fim do curso (Almeida Júnior, 1953). Ao mesmo tempo, contra tudo isso, indicavam o “ensino livre” como único modelo capaz de tudo endireitar.

O ensino da medicina tinha ensejo de ser livre no Brasil desde a lei de 3 de outubro de 1832, responsável por transformar as academias médico-cirúrgicas do Rio de Janeiro e da Bahia em faculdades, conferindo-lhes a prerrogativa de conceder títulos de doutor em medicina, farmácia e parteira, bem como validar os títulos obtidos em escolas do exterior. A lei de 1832 também concedeu a essas instituições algum grau de autonomia, didática e administrativa, confiando-lhes a atribuição de eleger seus diretores por um período trienal e o direito de confeccionar seus próprios regulamentos, de propor reformas e a distribuição de matérias, de gerir as receitas provenientes das taxas de matrículas e emolumento de títulos, e de organizar e melhorar seus laboratórios e gabinetes (Pereira, 1911a).

Essa mesma lei deu conta de assinalar a restrição do exercício profissional dos que se dedicavam a algumas práticas populares, uma vez que exigia formação acadêmica para a licença dessas atividades. A nova legislação também tornou livre o ensino da medicina no Brasil, de modo que qualquer pessoa poderia estabelecer cursos particulares sobre os diversos ramos das ciências médicas e “leccionar á sua vontade sem opposição alguma da parte das Faculdades”.²

As reações conservadoras que se sucederam à nova lei, porém, encarregaram-se de reduzir os meios e cercear as atribuições outrora concedidas a essas instituições. Em meados de 1834 o fisco avançava com avidez sobre os recursos que a lei de 1832 havia dotado às duas faculdades. A tesouraria da Faculdade de Medicina da Bahia reclamava para seus cofres o produto das matrículas dos alunos, mas o Estado Imperial declarava que tais valores deveriam compor parte das receitas do governo (Pereira, 1911a). O mesmo se deu nos anos seguintes. Em 1838 e em 1839, o Império brasileiro confiscou em definitivo todas as taxas que, segundo a lei de 1832, pertenciam às escolas de medicina (Pereira, 1911a).

A reforma empreendida em 28 de abril de 1854 por Luís Pedreira do Couto Ferraz (1818-1886), ministro dos Negócios do Império, encarregou-se de sepultar de vez a autonomia administrativa outrora conquistada pelas faculdades de medicina, suprimindo todas as concessões feitas pela lei de 1832. Isso foi mais do que suficiente para que membros da classe médica voltassem a se articular em uma nova campanha em prol de reformas no ensino da medicina no Brasil. Entre eles estava o médico Antonio Pacífico Pereira (1846-1922), que, em janeiro de 1877, iniciou a publicação de uma série de artigos na revista *Gazeta Médica da Bahia* discutindo algumas das mudanças de que carecia a jurisdição médica em relação ao ensino da medicina no país. O texto é direcionado aos médicos no Parlamento Nacional,³ os quais, ele dizia, não

2 Cf. lei de 3 de outubro de 1832 em: <https://bit.ly/1dPtWJ9>.

3 A presença de médicos em órgão legislativos no Brasil resulta de uma política que começou a se estruturar na Europa na segunda metade do século XVIII. Seu papel teria sido o de articuladora dos objetivos gerais relacionados à boa saúde do corpo social e da necessidade de cuidado dos indivíduos. A medicina, nesse sentido, enquanto técnica geral de saúde, assume um lugar cada vez mais importante nas estruturas administrativas, penetrando cada vez mais diferentes instâncias de poder. Não por acaso, a partir das primeiras décadas do século XIX, muitos médicos passaram a atuar como programadores de uma sociedade bem administrada, tornando-se os grandes conselheiros, se não na arte de governar, pelo menos na de observar, corrigir e melhorar o “corpo” social e mantê-lo em permanente estado de saúde (Foucault, 1979). Para Edler (1998), esse

podiam “abstrahir-se da vida e da organização dos individuos postas pela razão e pela natureza debaixo da direcção e da tutela da medicina” (Pereira, 1877a, p. 1).

A argumentação apresentada neste artigo baseia-se em grande medida nos escritos de Pacífico Pereira. Nossa escolha se deu em razão da importância e influência que esse acadêmico exerceu na organização do ensino médico brasileiro da época. A análise de escritos de outros personagens de destaque daquele período sugere que as ideias do médico baiano – apresentadas quase sempre na forma de artigos – traduzem bem o sentimento da classe médica acadêmica e política em relação à organização do ensino da medicina no Brasil.

Conforme veremos adiante, a partir sobretudo da década de 1870, o dissenso em torno dos fundamentos epistemológicos do saber médico, que caracterizara o panorama da medicina acadêmica brasileira na primeira metade do século XIX, começou a se alterar em alguns aspectos fundamentais (Edler, 1996). Essa nova representação dos fundamentos do saber médico, expressa pela noção de *medicina experimental*, passou a conquistar cada vez mais adeptos, principalmente entre a geração de médicos mais jovens (Edler, 1996).

Devido sobretudo ao trabalho de persuasão política dos grupos que se articulavam em torno de um reduzido número de periódicos científicos, a medicina brasileira aproximou-se dos mais recentes trabalhos produzidos nos centros científicos europeus. Esse contato ajudou a dar forma à crença, amplamente difundida, de que a competência atribuída à medicina nos países que nos serviam de modelo se devia fundamentalmente às reformas promovidas nas instituições voltadas à pesquisa e ao ensino médicos (Edler, 1996).

Por uma reforma ampla e radical

Pacífico Pereira foi diretor da *Gazeta Médica da Bahia* entre janeiro de 1868 e julho de 1870, e entre janeiro de 1876 e junho de 1921. Ele também teve notável atuação como professor e diretor da Faculdade de Medicina da Bahia, onde se aposentou de suas atividades em 17 abril de 1912 (Moniz, 1923). Ainda estudante, integrou a Escola Tropicalista Baiana, grupo de médicos estabelecidos em Salvador que se dedicou ao estudo e à pesquisa da etiologia de doenças tropicais que acometiam as populações pobres do país. A formação desse grupo teria se dado nos anos de 1860 por iniciativa de médicos estrangeiros radicados na região, entre eles Otto Edward Henry Wucherer (1820-1873), de descendência luso-germânica, considerado um dos introdutores da *medicina experimental* no Brasil (Coni, 1952) e cuja interlocução com outros médicos alemães teria constituído elo importante entre o grupo baiano e a medicina germânica (Barreto e Aras, 2003).

Em 1871, Pacífico Pereira embarcou pela primeira vez para a Europa, para uma temporada de estudos e aperfeiçoamento profissional – ele voltaria àquele continente em 1879 e em 1899 (Moniz, 1923). Lá, frequentou cursos em várias universidades e faculdades de medicina, sobretudo as de Viena e de Berlim. Seu objetivo era estudar a organização do ensino médico nas faculdades dos, segundo ele, “países mais adiantados”.⁴

movimento ilustra o deslocamento da preocupação médica da doença em direção à saúde, da prática clínica, ligada a métodos individualizados de cura, para as medidas de controle coletivo, que priorizariam regras sociais de prevenção.

4 A Europa era considerada um polo de especialização quase que obrigatório para os médicos formados no

As visitas que fez às instituições germânicas de ensino superior teriam sido decisivas para que o médico moldasse suas ideias sobre o ensino médico no Brasil.⁵

A organização do ensino nas Faculdades dos países mais adiantados, justamente na época em que a evolução das ciências médicas sob o influxo do método experimental progredia de modo rápido e prodigioso, trazia funda e dolorosa impressão do nosso atraso ante a admiração e verdadeiro assombro que em mim produzira a vasta e imponente instalação dos institutos e laboratórios em que se ministrava o ensino prático e experimental nas universidades alemãs e austríacas (Pereira, 1923, p. 47).

Voltaremos à questão do ensino médico, prático e experimental, nas faculdades alemãs mais adiante. Por ora, atentemo-nos aos argumentos de Pacífico Pereira acerca das reformas de que carecia o ensino da medicina no Brasil. Como a maioria dos médicos de sua época, Pacífico Pereira voltou fascinado com a organização das instituições germânicas:

Debaixo desta impressão indelevel da admiração e do entusiasmo, que em mim causara a organização e o sistema do ensino alemão, regressara eu à Faculdade onde já era docente, e com o mais profundo pesar via que os nossos estadistas não se haviam ainda interessado pela reorganização do ensino superior (Pereira, 1911e, p. 172-173).

Isso fez com que ele iniciasse uma verdadeira cruzada em favor de uma reforma ampla e radical do ensino médico no país, de modo a aproximá-lo ao máximo do modelo germânico. As mudanças deveriam focar em aspectos diversos do exercício da medicina, dentre os quais as habilidades necessárias para a matrícula nos cursos médicos, os materiais de ensino e o próprio ensino clínico. Segundo ele, a educação médica se mostrava deficiente e pouco proveitosa desde a sua instituição no Brasil. Os estudantes que ingressavam nas faculdades do Império, segundo ele, eram mal preparados para receber os conhecimentos ministrados – “é terreno mal arroteado a receber sementes da mais fina cultura” (Pereira, 1877a, p. 4).

O estudante que quisesse se matricular nas faculdades de medicina do país na década 1870 deveria se habilitar em exames de latim, francês, inglês, história e geografia, filosofia racional e moral, aritmética, geometria e álgebra até as equações de 1º grau. Pacífico Pereira, no entanto, considerava esses exames incapazes de garantir aos estudantes a base propedêutica adequada para o curso médico. Para ele, o estudo da física, da química e da história natural era indispensável para a inscrição no curso médico. “Estes elementos devem formar o cabedal de conhecimentos para a matrícula, pois sem eles o estudante, embora habil, não poderá compreender a aplicação especial d’estas ciências à medicina” (Pereira, 1877a, p. 4-5).

Brasil. Praticamente todos eles viajavam àquele continente para estágios de aperfeiçoamento profissional após concluírem seus estudos. No entanto, pode-se dizer que essa prática só se institucionalizou em abril de 1854, com o Decreto n. 1.387, o qual instituía que de três em três anos cada uma das Congregações deveria propor ao governo um lente para fazer investigações científicas e observações médico-topográficas no Brasil ou estudar nos países estrangeiros os melhores métodos de ensino.

- 5 Conforme nos lembram Kemp e Edler (2004), os modelos médicos educacionais que orientam as condutas dos reformadores costumam ser expressões de determinados arranjos políticos, seja no contexto em que se originaram, seja naqueles por onde se expandiram posteriormente. Nesse sentido, o modelo de ensino médico alemão presente na retórica de Pacífico Pereira seria uma idealização, cuja reinterpretação se dará à luz de seus significados e conteúdos específicos, construídos a partir da estrutura institucional na qual ele está inserido.

Suas críticas também se voltavam à qualidade da infraestrutura das instituições de ensino. Os professores, sem gabinetes e laboratórios, sem preparadores em número suficiente, sem os aparelhos e instrumentos adequados, limitavam-se apenas a discursar sobre a matéria da lição. “Procura-se attrahir pela eloquencia da phrase, disfarçar quando é possível fazel-o, com as bellezas do estylo o immenso vacuo que existe na realidade do ensino” (Pereira, 1877a, p. 5-6).

A questão acerca da infraestrutura das instituições e dos instrumentos e aparelhos considerados essenciais para o ensino da medicina nos ajudam a ter uma melhor ideia das mudanças que estariam por vir nos próximos anos, sobretudo no que diz respeito ao objeto deste artigo. Isso porque ela parece resultar da confluência de diferentes movimentos científicos, dos quais Pacífico Pereira e outros médicos brasileiros eram contemporâneos. Um deles diz respeito à emergência da *medicina experimental*, programa metodológico proposto em 1865 pelo fisiologista francês Claude Bernard (1813-1878) que rogava para si a propriedade da dominação científica dos processos vitais envolvendo a natureza da matéria viva. Pautada nas ideias de Bernard, a medicina experimental ajudou a pavimentar o caminho para uma reorientação dos processos de investigação e das práticas de ensino da medicina, uma vez que defendia a experimentação sistemática (Bernard, 1865).

Esse movimento, sozinho, permite-nos entender parte das críticas à qualidade da infraestrutura das universidades no Brasil, sobretudo no que se refere aos laboratórios. Ocorre que tais demandas também parecem ter em suas raízes dois outros movimentos distintos – ainda que relacionados entre si –, observados nos estados germânicos⁶ a partir de fins do século XVIII. O primeiro deles diz respeito à dicotomia entre o conhecimento prático e teórico. Até a última década do século XVIII, era comum os professores de medicina ministrarem suas aulas sob a forma de palestras, com base na leitura de livros escritos por eles ou outros estudiosos (Broman, 1996). Não havia demonstrações práticas dos conhecimentos apresentados aos estudantes. Para alguns historiadores da ciência, esse modelo de aula teria contribuído para que a medicina mergulhasse em uma crise de confiança nos estados germânicos. Em suas considerações sobre a teoria médica germânica no início do século XIX, Risse (1971) nos esclarece que existia então não apenas uma confusão em relação aos métodos tradicionais de investigação, mas também incertezas sobre a precisão das explicações acerca da etiologia de várias doenças, de modo que a proliferação de sistemas médicos divergentes teria favorecido o estabelecimento de uma divisão entre a teoria e a prática da medicina na região.

Conforme veremos adiante, esses estados foram tomados por duas tendências ideológicas no início do século XIX: uma “utilitarista”, que enfatizava a utilidade prática do conhecimento; a outra, “neo-humanista”, segundo a qual o objetivo da educação e do conhecimento era o desenvolvimento máximo das potencialidades da nação e de cada indivíduo (Waisse-Priven, 2009). As reformas que se seguiram nos estados germânicos na primeira década daquele século teriam unido essas duas tendências, abrindo caminho para o surgimento de novos processos de investigação, os quais abandonaram o campo das ideias abstratas e das hipóteses pouco sólidas para afirmar a “verdade” das teorias pelas provas experimentais e demonstração dos fatos.

6 A unificação dos estados germânicos se deu em janeiro de 1871. Antes, grande parte do território que atualmente integra a Alemanha pertencia ao Reino da Prússia. Dada a complexidade geopolítica da região, cuja explicação histórica desviaria nossa atenção do foco central deste artigo, sempre que nos referirmos à “Alemanha” antes desse período usaremos o termo “estados germânicos”.

É a essas mudanças que se apegava Pacífico Pereira (1911f), para quem a aplicação rigorosa e constante do método experimental e a organização dos estudos práticos nas escolas modernas teria sido o passo mais adiantado na senda do progresso em todos os ramos das ciências biológicas. Os velhos sistemas de ensino haviam ficado para trás. A simples exposição de antigos métodos oferecia aos estudantes apenas noções superficiais, incompletas e desagregadas dos fenômenos orgânicos, as quais não poderiam ser assimiladas de uma forma natural e concreta nem tampouco oferecer consistência a qualquer estrutura científica. Em contrapartida, afirmou o médico (1911f), o exercício da observação, auxiliado por instrumentos de exame e reprodução, aguçava a força visual e mental dos estudantes, oferecendo-lhes a percepção firme e persistente do fenômeno estudado, em vez da impressão vaga e indefinida das concepções que alimentavam as teorias de outros tempos.

Ainda assim, enquanto nas universidades germânicas os estudantes de medicina eram expostos ao ensino prático, no Brasil, esse ensino era meramente teórico em quase todos os seus ramos. “É a instrução prática, generalizada em todas as classes, aperfeiçoada em todos os ramos, desenvolvida em todos os estudos superiores, que dá às nações aquela força hercúlea que tornou a Alemanha um colosso inabalável” (Pereira, 1911e, p. 176).

Somente nos laboratórios os professores e estudantes poderiam exercitar a observação e a experiência, e, assim, abrir caminho para o desenvolvimento de novos conhecimentos e invenções. Isso enriqueceria as artes e a indústria, fazendo florescer os Estados, tornando-os fortes e respeitados (Pereira, 1911e). O trabalho em laboratório havia rasgado o horizonte nebuloso das teorias velhas e obscuras; a medicina, com seus instrumentos de precisão e minuciosos processos de análise, havia se colocado ao lado das ciências físicas (Pereira, 1911f). No entanto, já em agosto de 1877, Pacífico Pereira argumentava que as faculdades de medicina brasileiras solicitavam às autoridades os materiais necessários para o ensino prático das matérias desde a reforma de abril de 1854. Esses pedidos amiúde iam acompanhados de solicitações de recursos para a construção e reforma dos laboratórios, os quais raramente eram liberados (Pereira, 1877e).

A demanda por reformas, construção de laboratórios e compra de instrumentos científicos presente no discurso de Pacífico Pereira estaria alinhada a uma segunda instância: o “imperativo de pesquisa”, levado a cabo nos estados germânicos na década de 1840 e considerado por alguns historiadores da ciência a chave do sucesso do projeto alemão de ensino superior (Lenoir, 1998; Waisse-Priven, 2009). Sua implementação teria sido responsável por colocar aquele país na vanguarda científica europeia e moldar a concepção de ensino da medicina no Brasil.

Ecossistema do sistema germânico

No início do século XIX, o filósofo e administrador educacional Wilhelm von Humboldt (1767-1835) foi nomeado chefe da seção de religião e instrução pública do Ministério do Interior da Prússia, tornando-se o responsável pela implementação de uma série de reformas no sistema educacional daquela região (Lenoir, 1998). É importante lembrar que o fato de essa seção abarcar todo o sistema educacional permitia e exigia que Humboldt pensasse não apenas a universidade, mas também o ensino e todas as instituições científicas e culturais daquele país (Terra, 2019). Desse modo, a visão orgânica da formação dos indivíduos e da nação alemã poderia ser contemplada em sua amplitude, o que permitiu a Humboldt começar uma extensa rearticulação de todo o sistema de ensino (Terra, 2019).

As reformas capitaneadas por Humboldt faziam parte de um projeto mais amplo do governo da Prússia, cujo objetivo era transformar aquele país em uma nação forte e moderna. Elas também teriam sido uma reação à derrota dos prussianos para o exército de Napoleão na batalha de Jena e Auerstedt, em outubro de 1806, e ao Tratado de Tilsit. O acordo marcou o fim da Quarta Guerra de Coalizão entre França e Prússia, que, pelos termos estabelecidos, perderia parte de seu território a oeste do rio Elba, justamente onde ficava a Universidade de Halle, sua principal instituição de ensino superior desde o século XVII (Broman, 1996).

Pode-se dizer que essas derrotas feriram a imagem que os prussianos tinham do seu país como uma grande potência. Ao mesmo tempo, porém, ajudaram a abrir caminho para a implementação de uma série de reformas estruturais (Broman, 1996). A nação que se forjou a partir de então era caracterizada por uma série de valores, a saber, a crença no trabalho duro, na competição, na realização, na recompensa e no reconhecimento, na racionalidade e no governo da lei, no domínio da natureza, na importância de se viver a vida de acordo com regras bem definidas, na independência baseada na segurança econômica e em um nível mínimo de educação (Waisse-Priven, 2009). Já as bases sobre as quais o corpo da futura nação moderna foi edificado foram buscadas na estrutura profissional dos servidores públicos (por ex., burocratas, universitários, oficiais militares) (Waisse-Priven, 2009).

A Prússia era considerada um país atrasado; sua classe média era pequena e não detinha qualquer poder político (Ben-David, 1974). Ainda assim, os governos do reino tinham conseguido criar um serviço público bem organizado, inteiramente responsável perante o rei (Ben-David, 1974). O que caracterizava esse grupo era a educação, compreendida não apenas como a passagem por instituições pedagógicas, mas também como um projeto de vida intimamente ligado ao desenvolvimento pessoal (Waisse-Priven, 2009). Essa noção de educação, no contexto germânico de implementação de suas reformas estruturais, estava relacionada à ideia de *Bildung*, que ocupou uma posição central na criação da identidade da classe média escolarizada do século XIX naquele país (Broman, 1996).

O conceito por trás da noção de *Bildung* é um tanto complexo e mudou de sentido várias vezes ao longo dos tempos, de sorte que sua explicação mais aprofundada excederia o escopo deste artigo. O significado que nos interessa é aquele cunhado no século XIX e formulado pelo filósofo Johann Gottfried von Herder (1744-1803) como "formação que eleva a humanidade" (Broman, 1996). Esse conceito de *Bildung* teria se desenvolvido a partir de uma tradição germânica construída no início do século XIX, na qual filosofia e educação se articulam em um processo de aperfeiçoamento de aptidões e faculdades, com vistas ao desenvolvimento pessoal e à formação de uma nação, com subsídios em estudos da Antiguidade como referencial para a modernidade (Waisse-Priven, 2009). *Bildung*, nesse sentido, é um projeto vitalício de desenvolvimento humano, de desdobramento das potencialidades e dos talentos. Não é um fim, um mero treinamento para adquirir determinados conhecimentos e habilidades, mas um processo interior em constante evolução.

O que fez da *Bildung* uma ideologia tão atraente entre os administradores da Prússia e dos outros estados germânicos à época foi o fato de ela pretender fazer com que cada indivíduo alcançasse a sua liberdade intelectual, tornando-se um cidadão mais útil, capaz de compreender e aceitar a sua função na sociedade e no Estado (Broman, 1996).

Essa ideia de *Bildung* será colocada na base das "reformas humboldtianas", as quais também culminariam na criação da Universidade de Berlim, em 1810. A ciência, no contexto da educação

superior, era considerada o meio para a realização da *Bildung* nos estados germânicos. No entanto, o modelo de universidade que Humboldt havia imaginado ainda não incluía o treinamento prático em laboratório. Pelo contrário, previa um currículo dedicado à ciência teórica “pura”, focada particularmente na matemática e na física (Lenoir, 1998). Esse modelo de ciência tinha como base o princípio da *Wissenschaft um sich selber willen* (“a ciência por si mesma”, em tradução livre), mais tarde denominado por Turner (1971) como *Wissenschaftsideologie* (Lenoir, 1998). Tal princípio prescreverá a procura pelo conhecimento integrado e puro como a mais elevada vocação humana, o meio pelo qual cada indivíduo poderia cultivar a virtude e a sensibilidade estética que o tornaria verdadeiramente livre (Waisse-Priven, 2009).

A mudança fundamental na organização da ciência acadêmica germânica se deu entre as décadas de 1840 e 1870, com a introdução da pesquisa no âmbito universitário e a profissionalização da carreira docente – o “imperativo de pesquisa”, ao qual nos referimos anteriormente. Essa mudança ajudou a colocar em prática uma concepção de ciência que procurava articular a busca pelo conhecimento puro e integrado com o trabalho apropriado para os institutos técnicos, voltados ao treinamento dos alunos para a produção de novos conhecimentos e materiais (Lenoir, 1998). Essa mudança teria sido impulsionada por uma competição geopolítica entre os estados germânicos pelo talento intelectual e pela liderança cultural em meio à perspectiva de uma Alemanha unificada e moderna (Ben-David, 1974). Alguns autores atribuem essa mudança também ao avanço da industrialização naquele país, o que teria gerado uma forte demanda pelos resultados de pesquisas realizadas nas universidades e por especialistas bem treinados (Silva, 2017).

De todo modo, o fato é que, com a introdução da *Bildung-Wissenschaft*, a função do professor universitário foi completamente reformulada (Waisse-Priven, 2009). Até então, exigia-se que ele dominasse o conhecimento em sua área e que fosse capaz de transmitir esse conhecimento aos seus alunos (McClelland, 1980). Com a introdução do “imperativo de pesquisa”, a ciência, considerada um dos motores do desenvolvimento germânico, passou a resultar da articulação de dois conceitos-chave: ensino e pesquisa. A exigência, a partir de então, era a de que o professor fosse também um cientista, um pesquisador, capaz não apenas de produzir novos conhecimentos, mas também de transmiti-los aos seus discípulos, despertando neles a “curiosidade estudiosa” – tal qual a do jovem Anacáris (Barthélemy, 1788) – junto às ferramentas práticas e teóricas para desenvolvê-la ao longo da vida (Waisse-Priven, 2009). Com efeito, praticamente todos os cientistas alemães eram professores ou estudantes universitários por volta da metade do século XIX e cada vez mais eles trabalhavam em grupos formados por um mestre e vários discípulos (Ben-David, 1974).

As reformas educacionais empreendidas nos estados germânicos, assim como a articulação entre o conhecimento teórico e prático e o “imperativo de pesquisa”, povoaram o imaginário de médicos e professores brasileiros ao longo de todo o século XIX. Para eles, o que caracterizava o espírito moderno das universidades alemãs era precisamente o fato de elas serem ao mesmo tempo institutos de instrução superior e centros de investigação científica – os quais serviam igualmente à cultura e ao desenvolvimento individual por meio de novas pesquisas e descobertas que enriqueciam o patrimônio daquela nação. No entanto, é importante notar que a dependência da universidade em relação ao Estado deveria ser limitada ao mínimo. O Estado forneceria apoio financeiro a elas, ao mesmo tempo que aceitaria sua independência de pesquisa e ensino em relação aos seus fins práticos imediatos (Terra, 2019).

A universidade alemã se impôs então como um modelo a ser seguido em vários países, e isso se deu sobretudo em razão da fusão entre ensino e pesquisa e dos métodos de ensino vinculados a essa prática (Silva, 2017). Líderes acadêmicos e políticos inspiravam-se abertamente e declaradamente em seu modelo para pensar suas próprias instituições. Exemplo disso no Brasil é o ministro do Império, Paulino José Soares de Souza (1807-1866), que, em projeto submetido em 1870, escreveu:

O que invejo à Alemanha não é tanto a sua organização universitária, superior incontestavelmente à dos outros países da Europa; mas principalmente que a população seja tão ávida de saber que mais de dezenove mil alunos freqüentem suas 26 universidades, verdadeiras colméias científicas... que o ensino superior dê meios de manterem-se cerca de dois mil professores que agitam o facho, alumando toda a confederação germânica (Souza *apud* Barreto e Filgueiras, 2007, p. 1786).

É também o caso de Pacífico Pereira. Em seus escritos, ele afirma que o rápido e constante desenvolvimento das ciências médicas na segunda metade do século XIX – assim como os triunfos obtidos pelo método experimental no estudo dessas ciências – haviam ampliado a esfera do ensino da medicina, banindo das faculdades os eloquentes e pomposos discursos acadêmicos, os quais foram substituídos pela demonstração prática do que ele considerava ser “as verdades adquiridas pela observação e pela experiência” (Pereira, 1877e, p. 338). Ou seja, a educação médica logrou transformar os cursos voltados exclusivamente ao estudo das especulações científicas em aulas alinhadas à observação clínica (Edler, 1992).

O médico afirma ainda que a reforma operada na organização e nos métodos de ensino da medicina na Alemanha havia apontado o verdadeiro caminho para que o Brasil pudesse chegar com segurança ao mesmo “progresso maravilhoso que allí admiramos” (Pereira, 1877e, p. 338). E ele destaca mais adiante: “De que nos servem, porém, esforços isolados que se esgotam em completa esterilidade, se não são precedidos d’um plano de reforma que eleve o ensino theorico e pratico á altura dos brilhantes progressos obtidos pelos immensos recursos da observação e da experiência?” (Pereira, 1877e, p. 338). Recusar aos professores os meios de demonstrar a “verdade” das teorias pelas provas experimentais seria como desmoralizar o ensino da medicina e reduzi-lo a meras concepções teóricas, em vez de elevá-las à categoria de “certeza científica” (Pereira, 1911e, p. 180). O problema é que as faculdades de medicina brasileiras não dispunham de infraestrutura apropriada nem dos recursos necessários à investigação científica levada a cabo pelos professores e aos exercícios práticos realizados pelos alunos.

Embora alguns optimistas, no seio mesmo do parlamento, já se tenham levantado para declarar que o ensino medico entre nós póde competir com o dos paizes mais adiantados, não hesitaremos em dizer toda a verdade. Carecemos de uma completa reorganização (Pereira, 1877e, p. 338-339).

A solução para a questão era clara e, segundo ele, estava dada aos legisladores.

Organisem-se em nossas Faculdades de Medicina os institutos praticos, como possuem todas as Universidades d’Allemanha, desde a grande Universidade de Viena, com uma frequencia superior a 1500 estudantes de medicina, até as pequenas universidades de Heidelberg, Iena, Innspruck, Kiel, Freiburg, que teem apenas 100 ou menos estudantes de medicina (Pereira, 1877e, p. 341).

Os resultados obtidos com a organização das faculdades germânicas eram, segundo ele, universalmente admirados. “Tratem-se pois de imitar estes bons exemplos”, afirmava Pacífico Pereira. “Nada de meias reformas, que por estereis se tornam inúteis, e deixam sahir de nossas Faculdades, em vez de praticos instruidos, moços famintos de saber” (1877e, p. 346).

As demandas de Pacífico Pereira foram atendidas dois anos mais tarde, mas não como ele as havia idealizado inicialmente. Em decreto promulgado em 19 de abril de 1879, o governo imperial empreendeu mais uma tentativa de reforma no ensino superior brasileiro. A proposta em torno da nova legislação começou a ser elaborada um ano antes pelo ministro Carlos Leôncio da Silva Carvalho (1847-1912).

Lehr- und Lernfreiheit

O Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, também conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho, ou Lei do Ensino Livre, provocou intensos debates na imprensa e no Parlamento Nacional, uma vez que propunha modificações profundas na estrutura do ensino médico nas faculdades do país. A principal delas talvez tenha sido a que voltou a assegurar aos particulares a fundação de faculdades, garantindo-lhes também o direito de conferir graus acadêmicos aos seus alunos e gozar das mesmas prerrogativas das escolas oficiais. Tratava-se novamente da aplicação prática do princípio da desoficialização do ensino, há muito propugnado pelos positivistas no Brasil (Sucupira, 1977). A nova legislação também permitia que pessoas que não pertenciam aos quadros de professores pudessem ministrar cursos livres nas faculdades oficiais. No entanto, um dos pontos mais controversos da lei dizia respeito à liberdade de frequência. A nova legislação simplesmente aboliu a frequência obrigatória às aulas, inclusive nos cursos de clínica e nos trabalhos em laboratório, permitindo que os alunos estudassem livremente onde e quando quisessem, sendo obrigados apenas a prestar os exames depois. “Não serão marcadas faltas aos alumnos nem serão elles chamados a lições e sabbatinas”, destacava a nova lei, que também proclamava a liberdade de ensino do professor, independentemente da orientação imposta à cátedra.

A liberdade de frequência e ensino prevista na reforma de 1879 tinha como base o princípio germânico da *Lehr- und Lernfreiheit* (“liberdade para ensinar e aprender”, em tradução livre), na concepção dos defensores do “ensino livre”, um dos responsáveis pelo sucesso das universidades daquele país. “A liberdade de aprender, como a liberdade de ensinar, é actualmente nas Universidades allemans tão completa como illimitada”, ressaltou o economista alemão Wilhelm Albrecht Lexis (1837-1914) em trabalho apresentado nos Estados Unidos em 1893 (Lexis *apud* Pereira, 1914b, p. 338-339). “O estudante escolhe por si mesmo a sciencia e a universidade, o professor e a ordem dos estudos; depende d'elle a escolha das lições que queira ouvir, dos trabalhos que queira fazer, não se exerce sobre elle nenhuma influencia official, ha apenas o conselho que elle póde acceitar ou não” (Pereira, 1914b, p. 338).

Lexis conhecia a realidade das universidades e da mocidade germânica,⁷ e sabia que eram

7 Não identificamos estudos relacionando Lexis ao conceito de *Lehr- und Lernfreiheit*, mas sabemos que ele estudou as estruturas das universidades alemãs, tendo publicado *Die deutschen Universitäten*, em 1893. Nesse sentido, é razoável supor que seu trabalho, apresentado em Chicago, tenha resultado de suas pesquisas para a elaboração dessa obra e que, tendo sido professor universitário e lecionado em várias instituições germânicas ao longo de sua carreira, o estudioso tenha experimentado na prática os benefícios da *Lehr- und Lernfreiheit*.

inúteis e prejudiciais as tentativas de se estimular a aplicação aos estudos por meio da coação, uma vez que elas enfraqueciam o espírito de independência e da própria responsabilidade dos alunos (Lexis *apud* Pereira, 1914b, p. 338). De modo que a *Lehr- und Lernfreiheit* passou a ser considerada um dos pilares das universidades humboldtianas (Krull, 2005). Esse princípio, segundo Pacífico Pereira (1911a), havia sido conquistado após séculos de luta, no âmbito da qual Estado e Igreja, sucessiva ou simultaneamente, exerceram absoluto domínio sobre o ensino. Sua afirmação baseia-se no livro *Über das Lehren und Lernen der medicinischen Wissenschaften an den Universitäten der deutschen Nation nebst allgemeinen Bemerkungen über Universitäten: eine culturhistorische Studie*, publicado em 1876 pelo médico alemão Christian Theodor Billroth (1829-1894). Segundo consta, até a reforma do ensino, tudo era rigorosamente fiscalizado pelas entidades religiosas e tudo quanto fosse novo era submetido ao crivo da faculdade de teologia. Somente no século XIX as universidades germânicas perderam seu caráter confessional, tornando-se instituições do Estado, fundadas ou mantidas por ele, sob sua fiscalização, mas, ainda assim, com autonomia para eleger seus administradores, reitor e congregação de professores.

O regime de frequência livre e de liberdade de ensino dos professores estabelecidos em 1879 teria sido, assim, uma tentativa de implementar no Brasil um dos princípios basilares das universidades humboldtianas. Ao mesmo tempo, pode-se dizer que esse foi um dos mais notáveis fiascos da história das reformas educacionais brasileiras. De modo geral, para que tenham vida real e fecunda, as grandes reformas precisam travar batalhas contra os meios que as cercam, de modo a conquistar o apoio da opinião pública, obter a sanção do Estado e destruir os maus hábitos da rotina. A reforma de 1879, assim como as que a sucederam, saiu vitoriosa nas duas primeiras batalhas, mas sucumbiu perante à última: os alunos se dispersaram em suas províncias, engenhos, fazendas, empregos, e viagens, enquanto as faculdades praticamente se despovoaram (Almeida Júnior, 1953). Há relatos de dias em que não se deu aula por ausência total de estudantes. O próprio Pacífico Pereira reconheceu os equívocos da reforma que outrora defendeu: “a liberdade de ensinar e de aprender, eram, porém, concedidas sem as restrições ponderadas que as regulam nas universidades allemans” (Pereira, 1911a, p. 483). Para o médico, “conferir ao estudante o direito de escolher quem lhe ensine, é sem duvida uma concessão justa, rasoavel e de subida vantagem, quando não falem os requisitos de que falla Helmholtz” (1911a, p. 483). Ele se referia ao físico e médico germânico Hermann von Helmholtz (1821-1894) e à ideia de discernimento e amor aos estudos.

Pacífico Pereira recorre novamente a Helmholtz, amparando-se, desta vez, em seu discurso sobre a liberdade nas universidades germânicas.

Possuis, meus jovens amigos, nesta liberdade dos estudantes allemães, um precioso e glorioso legado das gerações passadas. Para guardal-o intacto, tendes cada um no que lhe diz respeito, de velar para que a mocidade estudiosa allemã se mantenha digna da confiança, que lhe vale tão alto gráo de liberdade. Para os caracteres fracos é esta liberdade um presente tão funesto quanto precioso para os fortes (Helmholtz *apud* Pereira, 1911d, p. 116).

A ideia da liberdade de frequência estabelecida pela nova reforma também parece se confundir com a concepção de universidade apresentada pelo filósofo germânico Johann Gottlieb Fichte (1792-1814), alinhada à tendência ideológica “neo-humanista” que se estabeleceu nos estados germânicos no início das reformas educacionais. Para Fichte, o objetivo de toda universidade era o de cultivar nos estudantes o espírito da *Wissenschaftsideologie*, de modo que

eles pudessem aplicar seus princípios ativa e conscientemente por toda a vida (Broman, 1996). O que é digno de nota em relação à concepção de educação universitária proposta por Fichte é a proeminência dada à busca ativa e livre pelo conhecimento. Essa ideia pode ser observada no discurso de Helmholtz durante sua cerimônia de posse como professor da Universidade de Berlim, em 1870.

Em sua fala, reproduzida por Pacífico Pereira em artigo publicado em 1914 na *Gazeta Médica da Bahia*, Helmholtz afirma que a principal preocupação das universidades seria a de “fornecer-vos os meios de beber a sciencia nas proprias origens, nos livros e nos monumentos, na observação dos objetos e phenomenos naturaes e nas experiencias” (Helmholtz *apud* Pereira, 1914b, p. 343). O estudioso completa seu raciocínio afirmando que “toda a instituição, porém, fundada sobre a liberdade, é obrigada a contar com a intelligencia e o discernimento daquelles que usam della” (Helmholtz *apud* Pereira, 1914b, p. 343).

Apesar dos esforços empreendidos, a liberdade de frequência não funcionou no Brasil, sendo logo corrigida com os regulamentos de 31 de março e de 25 de agosto de 1884. Passou-se a exigir dos alunos provas práticas e, para admissão aos exames, um atestado assinado pelos professores comprovando que seus estudantes haviam feito as preparações determinadas no regulamento nos laboratórios das faculdades (Pereira, 1911a). Os cursos livres também foram extintos. A *Lehr- und Lernfreiheit*, porém, continuou a ecoar na política educacional nos anos seguintes.

As reformas no período republicano

Conforme visto, vinha já do Império o movimento pela desoficialização do ensino, isto é, pela retração quase que total do setor estatal do ensino superior em proveito do setor privado (Cunha, 2007). Com a instituição do regime republicano, esse movimento, até então conduzido pelos liberais, ganhou força, passando a ser impulsionado também pelos positivistas (Cunha, 2007). Logo nas discussões travadas na Constituinte de 1890-1891, alguns parlamentares, identificados com essa corrente de pensamento, argumentavam que o ensino oficial corria o risco de se transformar em uma verdadeira “religião oficial” (Cury, 2009). Ora, delegar o ensino aos cuidados do Estado representaria a manutenção de um conservadorismo atrelado a uma mentalidade arcaica de centralização estatal, associada a um pensamento imperial (Mota, 2004). A predisposição contra a intervenção do Estado em todos os níveis da educação formal preconizava a necessidade de se afastar as estruturas oficiais e de se ampliar as oportunidades das instituições privadas de ensino (Mota, 2004). Daí a necessidade do “ensino livre”, constantemente defendida por alguns dos parlamentares brasileiros, segundo os quais a disseminação do conhecimento elevaria a população de estados mais atrasados para patamares considerados mais elevados, permitindo-lhes alcançar a “plena liberdade espiritual” (Cury, 2009).

No entanto, de nada parece ter adiantado essa retórica. Os parlamentares constituintes decidiram em sua maioria pela manutenção do ensino oficial, sem, no entanto, proibir a presença e a oferta do ensino privado (Rocha, 2012). Apesar da decisão, muitos parlamentares continuaram empenhados em tentar influenciar os mais variados aspectos do ordenamento jurídico nacional, por meio da elaboração e aprovação de leis e decretos. Um deles era Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836-1891), então ministro e secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Em novembro de 1890, ele promoveu o que se considera ser a

primeira reforma do ensino do novo período republicano, a chamada Reforma da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, mais conhecida como Reforma Benjamin Constant (Cury, 2009). A legislação efetivava a instrução popular no país, tendo como princípios a liberdade, a gratuidade e a laicidade do ensino.

O primeiro princípio apresentado na reforma restabelecia novamente a liberdade do exercício institucional privado. Em outras palavras, a Reforma Benjamin Constant instruiu medidas que permitiam aos particulares fundar escolas em todos os níveis, incluindo ensino superior (Mota, 2004). A lei não apenas estabelecia a liberdade da iniciativa particular, como também equiparava estabelecimentos de ensino privados e públicos, abrindo caminho para a “desoficialização do ensino”. Constant criou as condições legais para que escolas superiores particulares concedessem diplomas dotados do mesmo valor dos expedidos pelas escolas federais (Cunha, 2007). Como resultado, tanto os governos estaduais como pessoas e entidades particulares passaram a abrir escolas. Entre 1891 e 1910, 27 escolas superiores surgiram no Brasil, nove de medicina (Cunha, 2007). O resultado desse movimento expansionista foi a alteração não apenas quantitativa, mas, principalmente, qualitativa do ensino superior no país. O paroxismo do ensino livre, contudo, estabeleceu-se em abril de 1911. A Lei Rivadávia Corrêa sistematizaria os encaminhamentos possíveis rumo à completa desoficialização do ensino no Brasil (Mota, 2004).

Rivadavia da Cunha Corrêa nasceu na cidade de Livramento, no Rio Grande do Sul. Ele iniciou seus estudos preparatórios em Porto Alegre, concluindo-os mais tarde em São Paulo, onde ingressou no curso de direito na Faculdade de Direito de São Paulo. Formou-se em 1887. Em novembro de 1889, elegeu-se deputado estadual constituinte em São Paulo. Em 1894, tornou-se deputado federal pelo Rio Grande do Sul. Foi reeleito quatro vezes, ocupando uma cadeira na Câmara dos Deputados no Rio de Janeiro até 1910, quando renunciou o mandato para assumir o Ministério da Justiça e Negócios Interiores, nomeado pelo presidente Hermes da Fonseca. Ex-aluno de Constant, Hermes da Fonseca também era adepto do ideário positivista, e, ao assumir o governo, fez duras críticas ao sistema de ensino superior brasileiro: “o mercantilismo chegou ao auge”, escreveu. “[...] As escolas superiores são tomadas de assalto por uma multidão de incapazes, de modo que ou se faz a sua reforma radical, ou preferível será aboli-lo de uma vez” (Almeida Júnior, 1953, p. 77).

O novo presidente defendia uma “liberal organização do ensino”, e, para capitanear essas mudanças, convidou Rivadávia Corrêa para assumir a pasta da Justiça e Negócios Interiores e chefiar a comissão responsável pela reorganização das bases de uma das mais ousadas e heterodoxas reformas educacionais do país (Cunha, 2007).

Rivadavia Corrêa era considerado um “estadista moço, de vistas largas e de ideias avançadas” por alguns dos mais importantes nomes da classe médica brasileira. Ele tomou posse como ministro em 1910, apresentando mais tarde sua reforma do ensino. As justificativas apresentadas evocavam as antigas e reiteradas críticas à má qualidade do ensino secundário (Cunha, 2007). Para os médicos da época, a falta de preparo dos estudantes no ensino secundário “contaminava” o ensino superior (Cunha, 2007). Não seria exagero afirmar que a Reforma Rivadávia Corrêa tentou hibridizar elementos do sistema universitário germânico com a concepção positivista de formação profissional (Sucupira, 1977). Em outras palavras, buscou alinhar a *Lehr- und Lernfreiheit* à doutrina positivista do “ensino livre”. A nova legislação também estabeleceu o sistema de docência germânico, isto é, exames por sessões, abolição dos concursos, estágio dos professores etc. (Corrêa, 1912).

É possível que esses e outros elementos do modelo germânico tenham sido incorporados ao texto da nova reforma por influência do médico oftalmologista Hilário Soares de Gouvêa (1843-1923), então diretor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Hilário de Gouvêa viveu muitos anos na Europa e entrou em contato com vários princípios e processos das escolas médicas alemãs (Sucupira, 1977). Em fins de 1866, após se formar médico no Rio de Janeiro, embarcou para uma temporada de estudo e aperfeiçoamento profissional no exterior. Viveu por um tempo em Paris e outros quatro anos em Heidelberg, na Alemanha, onde realizou estudos sobre algumas doenças dos olhos. Ao longo desse período, foi estagiário e chefe de clínica na universidade germânica, onde trabalhou com o oftalmologista Albrecht von Graefe (1828-1870). Ele retornou ao Brasil em 1870 e passou a se dedicar à clínica na área de oftalmologia e de otorrinolaringologia.

Hilário de Gouvêa voltaria à Europa várias vezes ao longo de sua carreira, participando de diversos congressos internacionais de medicina, vários deles na Alemanha. No Brasil, ele assumiu a direção da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em fins de 1910, cargo que exerceu até 1911. Nesse ínterim, valeu-se de sua experiência e vivência internacionais para apresentar à Academia Nacional de Medicina um plano de estudos detalhado, que fundamentaria a reforma de Rivadávia Corrêa (Magalhães, 1932). Logo, é provável que Hilário de Gouvêa tenha se engajado na concepção da nova reforma do ensino e, igualmente, em sua defesa perante à classe médica e política brasileira.

A existência do ensino oficial era compreendida como algo incompatível com os preceitos republicanos. Em sua edição de 15 de junho de 1910, o diário *A Federação*, do Rio Grande do Sul, publicou um artigo sobre a esperada reforma, no qual se lê: "não se compreende, neste momento e na vigência de um regimen republicano, a existencia do ensino oficial, quando essa modalidade se extingue em nações mais adiantadas". Segundo a publicação, a tutela oficial do Estado havia se tornado desnecessária com a proclamação da República, de tal modo que o ensino oficial superior tinha de desaparecer, por incompatível com a situação moderna. Ao mesmo tempo, era preciso reformar o ensino superior, "que se regenerará entregue á iniciativa privada".

A resposta a esse antigo anseio veio em menos de um ano. "Entrego a ossadura de um organismo complexo a mãos habeis, que a saberão vestir, distribuindo com esmero as partes plasticas de forma que os relevos e contornos da figura resalte uma impressão de força e beleza", destacou Rivadávia Corrêa, ao lançar mão de sua reforma, em abril de 1911 (Corrêa, 1912, p. 271). A lei foi recebida com entusiasmo pelos médicos e professores brasileiros.⁸ "Graças á largueza de vistas do actual Governo, fez-se a reforma radical, pela qual lutamos", destacou Hilário de Gouvêa em discurso proferido em 18 de abril de 1911.⁹

No entanto, a desoficialização completa do ensino superior já não era mais uma unanimidade entre os entusiastas do ensino livre. Para Pacífico Pereira, que outrora encabeçou esse movimento, a desoficialização do ensino superior passou a ser um erro. "O ensino é uma funcção do Estado, um dever das nações e um direito de todos os cidadãos" (Pereira, 1911a, p. 489).

8 O mesmo não se pode dizer dos alunos. Na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, por exemplo, há relatos de estudantes que vaiaram os professores e protestaram em documento firmado por mais de mil assinaturas contra a nova lei, a qual não queriam se sujeitar (cf. Seção "Chronicas e Noticias" da edição de 15 de janeiro de 1913 da revista *O Brazil Medico*).

9 Cf. "Posse do novo director", publicado na edição de 15 de maio de 1911 da revista *O Brazil Medico*.

A autonomia conferida às faculdades não poderia afrouxar seus laços com o governo, que tinha o dever de educar e formar cidadãos bons e úteis à nação, como na Alemanha.

A desoficialização do ensino e a liberdade profissional absoluta viriam a inaugurar o “reino da incompetência, com a anarquia mental e a decadência infalível de todas as forças, que mantêm a vida e o progresso do país” (Moniz, 1923, p. 54). De sorte que “é forçoso que no Brasil a União mantenha os institutos oficiais do ensino superior com subvenções votadas pelo Congresso Federal, capazes de garantir-lhes o futuro” (Pereira, 1911a, p. 492-493).

O argumento de Pacífico Pereira lança luz sobre um dos paradoxos daquela época: a concepção liberalista do ensino, ou livre-mercantilista, há muito ansiada pelos homens da Primeira República, representava ao mesmo tempo a consagração dos princípios liberais e um entrave ao surgimento do direito social à educação, uma vez que, para isso, haveria de existir um Estado proponente e garantidor, semelhante ao reivindicado pelo médico baiano.

Seja como for, o fato é que a Reforma Rivadávia Corrêa arrastou o Estado para o caminho da abstenção (Almeida Júnior, 1953). Não se fiscalizava mais as escolas e faculdades, que deixaram de ter exames oficiais ou provas de capacidade para o exercício profissional. Suprimiram-se também os diplomas, substituídos por certificados. Para Rivadávia Corrêa, sem a garantia de um diploma reconhecido, o verdadeiro saber se afirmaria espontaneamente na sociedade, que saberia distinguir o bom do mau profissional (Rocha, 2012).

As escolas públicas passaram a ter ampla e irrestrita autonomia didática, administrativa e financeira no que dizia respeito às suas verbas – as quais deixaram de sair dos cofres do Tesouro nacional. O governo continuou a arcar apenas com os gastos salariais dos antigos professores; as despesas envolvendo os novos mestres, no entanto, ficaram ao encargo da autonomia financeira de cada instituição.

O decreto de abril de 1911 também acabou com o “ensino oficial”, tornando as escolas públicas concorrentes diretas de toda e qualquer outra instituição de ensino privado (Rocha, 2012). O resultado não poderia ter sido mais desastroso: brotaram escolas superiores pelo Brasil, proliferou o ensino por correspondência, fez-se dos títulos acadêmicos objeto do mais vergonhoso comércio (Almeida Júnior, 1953). E a reforma anunciada como capaz de salvar o ensino superior de sua decadência eminente não completou cinco anos de vigência, sendo modificada e corrigida pelo jurista Carlos Maximiliano Pereira dos Santos (1873-1960) durante o governo de Wenceslau Braz (1868-1966).

Considerações finais

As mudanças no sistema acadêmico alemão na virada do século XIX povoaram o imaginário de médicos e professores brasileiros daquele período, de modo que muitos se engajaram na tarefa de adequar os currículos dos cursos médicos nacionais a alguns dos principais elementos do ensino germânico. Caso do médico Pacífico Pereira, que, em janeiro de 1877, iniciou a publicação de vários artigos na *Gazeta Médica da Bahia* discutindo algumas das mudanças de que carecia a jurisdição médica em relação ao ensino da medicina no país. Como outros acadêmicos da época, Pacífico Pereira defendia uma reforma ampla e radical do ensino médico brasileiro, visando aproximá-lo ao máximo do modelo alemão.

No entanto, a incorporação das inovações alemãs em educação médica e sua organização não se deu por inteiro no Brasil, mas à luz de ritmos, demandas e apropriações específicos do espaço nacional. O que se nota é que, menos do que uma transferência direta, alguns dos elementos das “reformas humboldtianas” ganharam mais destaque do que outras, como o ideário da *Lehr- und Lernfreiheit*.

A análise de artigos em revistas científicas e de textos político-administrativos da época sugerem que o paroxismo desse princípio manifestou-se especialmente na reforma empreendida por Rivadávia Corrêa, em 1911. Do ponto de vista institucional, essa reforma operou de súbito uma mudança radical no ensino superior nacional, tendo como base o consórcio entre esse princípio basilar das universidades alemãs e o positivismo. O resultado, porém, foi um produto híbrido e anômalo, incompatível com os hábitos da sociedade brasileira. Conforme avaliou Moniz (1923), a reforma empreendida por Rivadávia Corrêa teria sido uma das mais célebres do país, e, ao mesmo tempo, uma das mais infelizes, mostrando-se realmente incompatível com os hábitos nacionais tradicionais. Há relatos de que a reforma de Rivadávia Corrêa ficou tão mal vista entre a classe médica brasileira da época que acabou sendo apelidada de “lei desorganizadora do ensino”.

Do ponto de vista do ensino da medicina, as tentativas de se reproduzir no Brasil o modelo germânico esbarrou principalmente na falta de infraestrutura das instalações laboratoriais. Conforme verificamos, não raro, as faculdades de medicina solicitavam às autoridades os materiais necessários para o ensino prático das matérias, e esses pedidos amiúde iam acompanhados de solicitações de recursos para a construção e reforma dos laboratórios – no entanto, raramente eram liberados.

O médico Antônio Augusto Azevedo Sodré (1864-1929), diretor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro entre 1911 e 1912, dá pistas das dificuldades enfrentadas em termos de infraestrutura na instituição. Em seu discurso de abertura da reunião da Congregação da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro para eleição de seu novo diretor, em 31 de dezembro de 1913, relatou, na presença de Rivadávia Corrêa, ter sido penosa e difícil a quadra que lhe coube à frente da instituição. “O edifício da Faculdade, imundo e acanhado, não dispunha de locais onde instalar nossos laboratórios; as clínicas e os laboratórios existentes lutavam com a falta de material indispensável”.¹⁰

Ora, conforme vimos, tanto a *Bildung-Wissenschaft* quanto o *imperativo de pesquisa* ajudaram a abrir caminho para o estabelecimento da ciência experimental, estimulando a criação de laboratórios em várias universidades germânicas. Esse sistema de pesquisa em laboratório deu expressão institucional ao *ethos* de ensino e pesquisa que veio a dominar as universidades germânicas em meados do século XIX; um compromisso profissional coletivo para com a pesquisa científica e a elaboração de métodos de pesquisa, além de uma preocupação fundamental com a formação de estudantes nas diversas técnicas de investigação. Essa situação permitia que um professor usufruísse de sua liberdade acadêmica para concentrar grande parte de seus trabalhos de magistério na instrução científica de futuros pesquisadores. O objetivo era transformá-los em homens de ciência, e não simplesmente em executores de experiências quaisquer – os laboratórios de algumas universidades germânicas se transformaram em verdadeiros centros, ou sedes, de comunidades científicas mundiais.

10 Cf. Seção “Chronicas e Noticias” da edição de 15 de janeiro de 1913 da revista *O Brazil Medico*.

As reformas educacionais empreendidas no Brasil falharam em reproduzir esse fenômeno no país. Do naufrágio da reforma de 1911, salvaram-se apenas algumas peças, as quais, com o tempo, ajustaram-se ao ensino superior brasileiro: o vestibular e a livre-docência (Sucupira, 1977). Conservou-se também o Conselho Superior de Ensino, embora tenha sido acrescentada às suas atribuições a tarefa de fiscalizar as escolas não mantidas pelo governo federal, as quais foram obrigadas a pagar uma “taxa de fiscalização” para cobrir as despesas (Cunha, 2007). Entender como elas se integraram ao contexto brasileiro futuro de ensino e pesquisa – ou se ajudaram a germiná-lo – ainda demanda averiguações mais específicas.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA JÚNIOR, A. Enquanto se espera pelas diretrizes e bases. *Revista da Faculdade de Direito da UFPR*, v. 1, n. 0, p. 73-90, 1953.
- BARRETO, A.L.; FILGUEIRAS, C.A.L. Origens da universidade brasileiras. *Química Nova*, v. 30, n. 7, p. 1780-90, 2007.
- BARRETO, M.R.N.; ARAS, L.M.B. Salvador, cidade do mundo: da Alemanha para a Bahia. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 10, n. 1, p. 151-172, 2003.
- BARTHÉLEMY, J.-J. *Voyage du jeune Anacharsis en Grèce, dans le milieu du quatrième siècle avant l'ère vulgaire*. Paris: Chez de Bure l'Ainé, 1788.
- BEN-DAVID, J. *O papel do cientista na sociedade: um estudo comparativo*. São Paulo: Editora Pioneira USP, 1974.
- BERNARD, C. *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris: J.B. Baillière, 1865.
- BROMAN, T.H. *The transformation of German academic medicine, 1750-1820*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- CONI, A.C. *A Escola Tropicalista Baiana*. Bahia: Livraria Progresso Editora, 1952.
- CORRÊA, R.C. Lei organica do ensino superior e do fundamental da Republica. Aprovada pelo Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911 (precedida da exposição de motivos). *Revista da Faculdade de Direito de São Paulo*, v. 20, p. 263-301, 1912.
- CUNHA, L.A. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era de Vargas*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.
- CURY, C.R.J. A desoficialização do ensino superior no Brasil: a Reforma Rivadávia. *Educação & Sociedade*, v. 30, p. 717-738, 2009.
- EDLER, F.C. *As reformas do ensino médico e a profissionalização da medicina na Corte do Rio de Janeiro 1854-1884*. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- EDLER, F.C. O debate em torno da medicina experimental no Segundo Reinado. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 3, n. 2, p. 169-186, 1996.
- EDLER, F.C. A medicina brasileira no século XIX: um balanço historiográfico. *Asclepio*, v. 50, n. 2, p. 169-186, 1998.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- KEMP, A.; EDLER, F.C. A reforma médica no Brasil e nos Estados Unidos: uma comparação entre duas retóricas. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 11, n. 3, p. 69-85, 2004.
- KRULL, W. Exporting the Humboldtian university. *Minerva*, v. 43, p. 99-102, 2005.
- LENOIR, T. Revolution from above: the role of State in creating the German research system, 1810-1910. *The Ameri-*

can Economic Review, v. 88, p. 22-27, 1998.

MAGALHÃES, F. *Centenário da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Typ. A.P. Barthel, 1932.

MCCLELLAND, C.E. *State, society, and university in Germany 1700-1914*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

MONIZ, G. *A medicina e sua evolução na Bahia*. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1923.

MOTA, A. USP *avant* USP: o caso da Faculdade de Medicina em 1911. *Revista USP*, v. 61, p. 210-221, 2004.

PEREIRA, A.P. Aos medicos deputados: reformas necessarias á legislação, e ao ensino medico. *Gazeta Medica da Bahia*, v. 9, n. 1, p. 1-6, 1877a.

PEREIRA, A.P. Aos medicos deputados: reformas necessarias á legislação, e ao ensino medico, III. *Gazeta Medica da Bahia*, v. 9, n. 3, p. 97-105, 1877b.

PEREIRA, A.P. Aos medicos deputados: reformas necessarias á legislação e ao ensino medico, IV. *Gazeta Medica da Bahia*, v. 9, n. 4, p. 145-151, 1877c.

PEREIRA, A.P. Aos medicos deputados: reformas necessarias á legislação e ao ensino medico, V. *Gazeta Medica da Bahia*, v. 9, n. 5, p. 193-199, 1877d.

PEREIRA, A.P. Aos medicos deputados: reformas necessarias á legislação e ao ensino medico, VII. *Gazeta Medica da Bahia*, v. 9, n. 8, p. 337-346, 1877e.

PEREIRA, A.P. Aos medicos deputados: reformas necessarias á legislação e ao ensino medico, VIII. *Gazeta Medica da Bahia*, v. 9, n. 10, p. 337-346, 1877f.

PEREIRA, A.P. A reforma do ensino e a autonomia das faculdades. *Gazeta Medica da Bahia*, 42, n. 11, p. 481-494, 1911a.

PEREIRA, A.P. A reforma do ensino e a criação do Conselho Superior. *Gazeta Medica da Bahia* v. 43, n. 1, p. 1-24, 1911b.

PEREIRA, A.P. A reforma do ensino e o provimento dos cargos docentes. *Gazeta Medica da Bahia*, v. 43, n. 2, 49-73, 1911c.

PEREIRA, Antonio P. A reforma do ensino: a livre docencia e a taxa de frequencia. *Gazeta Medica da Bahia*, v. 43, n. 3, p. 97-141, 1911d.

PEREIRA, A.P. A reforma do ensino e a seriação das materias do curso medico. *Gazeta Medica da Bahia*, v. 43, n. 4, p. 153-201, 1911e.

PEREIRA, A.P. A reforma do ensino e o estatuto da anatomia pathologica. *Gazeta Medica da Bahia*, v. 43, n. 5, p. 203-253, 1911f.

PEREIRA, A.P. A reforma do ensino: conclusões. *Gazeta Medica da Bahia*, v. 43, n. 6, p. 255-270, 1911g.

PEREIRA, A.P. A Lei Organica do Ensino Superior e sua execução. *Gazeta Medica da Bahia*, v. 45, n. 7, p. 289-336, 1914a.

PEREIRA, A.P. A Lei Organica do Ensino Superior e sua execução. *Gazeta Medica da Bahia*, v. 45, n. 8, p. 337-384, 1914b.

PEREIRA, A.P. *Memória sobre a medicina na Bahia*. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1923.

RISSE, G.B. *The history of John Brown's medical system in Germany during the year 1790-1806*. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Chicago, Illinois, 1971.

ROCHA, M.B.M. A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. *Educação em Revista*, v. 28, p. 219-239, 2012.

SILVA, M.P. e. A educação superior na Alemanha: uma tentativa de descrição e interpretação. In: MORAES, R.C.;

SILVA, M.P. e; CASTRO, L.C. (org.). Modelos internacionais de educação superior: Estados Unidos, França e Alemanha. São Paulo: Editora Unesp, 2017. p. 71-100.

SUCUPIRA, N. A livre-docência: sua natureza e sua posição no ensino superior brasileiro. In: Seminário de Assuntos Universitários, 10., 1977, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação, 1977. p. 3-42.

TERRA, R. R. Humboldt e a formação do modelo de universidade e pesquisa alemã. *Cadernos de Filosofia Alemã*, v. 24, n. 1, p. 133-50, 2019.

TURNER, S. The growth of professorial research in Prussia, 1818 to 1848: causes and context. *Historical Studies in the Physical Sciences*, v. 3, p. 137-182, 1971.

WAISSE-PRIVEN, S. *d&D: duplo Dilema: du Bois-Reymond e Driesch, ou a vitalidade do vitalismo*. São Paulo: Educ, 2009.

Recebido em outubro de 2021

Aceito em setembro de 2022