

**ARIEL ENGEL PESSO**

**O ensino do Direito no Brasil: das faculdades livres à reforma Francisco  
Campos**

Dissertação de Mestrado

Orientador: Professor Titular José Reinaldo de Lima Lopes

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**FACULDADE DE DIREITO**

**São Paulo – SP**

**2018**



**ARIEL ENGEL PESSO**

**Versão Corrigida**

(Versão original encontra-se na unidade que aloja o Programa de Pós-Graduação)

**O ensino do Direito no Brasil: das faculdades livres à reforma Francisco  
Campos**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Direito, da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Direito, na área de concentração Filosofia e Teoria Geral do Direito, sob a orientação do Professor Titular José Reinaldo de Lima Lopes.

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE DIREITO**  
**São Paulo – SP**  
**2018**

Autorizo a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo

Pesso, Ariel Engel

O ensino do Direito no Brasil: das faculdades livres à reforma Francisco Campos / Ariel Engel Pesso ; orientador José Reinaldo de Lima Lopes – São Paulo, 2018.  
366 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Filosofia do Direito e Teoria Geral do Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, 2018.

1. Ensino Jurídico. 2. Primeira República. 3. Ensino Livre. 4. Reforma Francisco Campos. 5. História do Direito. I. Lopes, José Reinaldo de Lima, orient. II. Título.

Nome: PESSO, Ariel Engel

Título: O ensino do Direito no Brasil: das faculdades livres à reforma Francisco Campos

Dissertação apresentada à Faculdade de Direito da  
Universidade de São Paulo como exigência parcial para  
obtenção do título de Mestre em Direito.

Aprovado em: 27 de março de 2018

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a). \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof(a). Dr(a). \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof(a). Dr(a). \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_



## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a minha família, cujo apoio foi essencial e sem o qual esta dissertação não teria existido.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) concedida durante dois anos (2015-2017) para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço especialmente ao Professor José Reinaldo de Lima Lopes, por ter confiado no projeto de pesquisa original e por todo o apoio oferecido ao longo destes três anos.

Agradeço à Professora Andrea Slemian e ao Professor Rafael Mafei Rabelo Queiroz, pelos apontamentos feitos no exame de qualificação e que foram essenciais ao posterior desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço ao Professor José Eduardo Faria, ao Professor Thiago Reis e novamente à Professora Andréa Slemian, membros da banca de defesa da dissertação de mestrado e que contribuíram com preciosas indicações para a correção do trabalho.

Agradeço aos funcionários e às funcionárias das diversas bibliotecas utilizadas ao longo da pesquisa, em especial da Biblioteca Pedro Aleixo, na Câmara dos Deputados, da Biblioteca do Senado Federal, das Bibliotecas da Faculdade de Direito, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (Florestan Fernandes) e da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), da Biblioteca Central da Universidade de Brasília (UnB) e da Biblioteca da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” (UNESP).

Agradeço aos amigos que leram e revisaram com cuidado esta dissertação de mestrado, Laís Saboia Souto e André de Castro Moricochi.

Agradeço a meus amigos de graduação no Largo de São Francisco, André Luiz Arcas Gonçalves, André Luís Menegatti, André Coletto Pedroso Goulart, André de Castro Moricochi e Alexandre Jorge dos Reis Junior.

Agradeço ao amigo Hélio Fernandes da Silva Soares, por toda a ajuda e amizade na graduação tanto em Direito quanto em Letras da Universidade de São Paulo.

Agradeço aos amigos e às amigas que fiz ao longo destes três anos em que estive vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Direito, com um agradecimento especial a Rafael Parisi Abdouch.

Agradeço aos amigos e às amigas da Representação Discente da Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, especialmente a Vivian Daniele Rocha

Gabriel, cuja amizade e companheirismo junto à Comissão de Pós-Graduação no ano de 2016 foram muito importantes.

Agradeço a meus professores Francisco Eduardo de Aguirra e Charles Judica Chiló, que despertaram meu interesse pela História. Por fim, agradeço à Sociedade do Anel, por todos estes anos de amizade.



“Haveis de conhecer, como eu conheço, países, onde quanto menos ciência se apurar, mais sábios florescem. Há, sim, dessas regiões por este mundo além. Um homem (nessas terras de promessa) que nunca se mostrou lido ou sabido em coisa nenhuma, tido e havido é por corrente e moente no que quer que seja; porque assim o aclamam as trombetas da política, do elogio mútuo, ou dos corrilhos pessoais, e o povo subscreve a néscia atoarda. Financeiro, administrador, estadista, chefe de Estado, ou qualquer outro lugar de ingente situação e assustadoras responsabilidades, é a pedir de boca, o que se diz mão de pronto desempenho, fórmula viva a quaisquer dificuldades, chave de todos os enigmas.

Tenham por averiguado que, onde quer que o colocarem, dará conta o sujeito das mais árduas empresas e solução aos mais emaranhados problemas. Se em nada se aparelhou, está em tudo e para tudo aparelhado. Ninguém vos saberá informar por quê. Mas todo o mundo vo-lo dará por líquido e certo. Não aprendeu nada, e sabe tudo. Ler, não leu. Escrever, não escreveu. Ruminar, não ruminou. Produzir, não produziu. É um improvisado onisciente, o fenômeno de que poetava Dante:

*‘In picciol tempo gran dottor si feo’*”

- Ruy Barbosa, *Oração aos moços*



*“The first thing we do, let's kill all the lawyers”*  
- William Shakespeare, *King Henry VI*



## RESUMO

PESSO, Ariel Engel. *O ensino do Direito no Brasil: das faculdades livres à reforma Francisco Campos*. 2018. 366 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

O ensino jurídico na Primeira República (1889-1930) não se modificou em relação ao que era praticado desde sua criação no Império, pois permaneceu estagnado e incapaz de lidar com as mudanças que surgiam em uma sociedade cada vez mais complexa. Percebe-se que, sobretudo até meados da década de 1910, a principal discussão ainda girava em torno do ensino livre (liberdade de ensino, liberdade de frequência e liberdade de criação de novos estabelecimentos de ensino), instituído pela Reforma Leoncio de Carvalho em 1879. Mesmo assim, novos temas foram, aos poucos, surgindo e ganhando espaço na agenda pedagógica dos cursos de Direito, como a criação de Faculdades livres, o estímulo à desoficialização do ensino e a adoção da livre-docência. Com o advento da Revolução Liberal de 1930, expediu-se uma nova reforma educacional em 1931, conhecida como Reforma Francisco Campos. O objetivo do presente trabalho é explorar os pontos de continuidade e ruptura da reforma em relação ao ensino jurídico e, assim, verificar se é válida a interpretação corrente na historiografia jurídica acerca de seu caráter modernizador. Desta forma, dentro da linha de pesquisa “história do pensamento e da cultura jurídica moderna”, pretende-se analisar as ideias por trás do ensino jurídico por meio da exposição da evolução legislativa, da reconstituição do debate parlamentar e do resgate do pensamento sobre o ensino do Direito presente em autores e juristas da Primeira República, bem como da análise do contexto histórico em que a Reforma Francisco Campos foi expedida. Após o exame destas fontes históricas, chegou-se à conclusão de que a reforma foi conservadora, pois promoveu a manutenção estrutural e funcional do ensino jurídico tal qual ele vinha sendo concebido e efetivado desde sua criação. Em outras palavras, poucas foram as inovações em relação aos períodos anteriores e os pontos de ruptura não transformaram os cursos de Direito de modo essencial. Deste modo, constata-se que os diagnósticos sobre o caráter modernizador da Reforma Francisco Campos estão equivocados.

Palavras-chave: Ensino Jurídico. Primeira República. Ensino Livre. Reforma Francisco Campos. História do Direito.

## ABSTRACT

PESSO, Ariel Engel. *The legal teaching in Brazil: from the free faculties to the Francisco Campos reform*. 2018. 366 p. Dissertation (Master) - Law School, University of São Paulo, São Paulo, 2018.

Legal education remained unchanged since its creation in the Empire until the First Brazilian Republic (1889-1930) as it remained stagnant and incapable of dealing with the changes that arose in an increasingly complex society. Until the mid-1910s, the main discussion still revolved around academic freedom (freedom of education, freedom of attendance and freedom to create new educational establishments), instituted by the Leoncio de Carvalho Reform in 1879. Nevertheless, new themes were gradually emerging and gaining space in the pedagogical agenda of Law courses, such as the creation of Free Faculties, the encouragement of the “desoficialização do ensino” and the adoption of “livre-docência”. With the advent of the 1930 Liberal Revolution, a new educational reform was issued in 1931, known as the Francisco Campos Reform. The objective of the present work is to explore the points of continuity and rupture of the reform in relation to legal education and, thus, to verify if the current interpretation adopted by the legal historiography about the reform’s modernizing character is valid. Therefore, within the line of research “history of thought and modern legal culture”, the intention is to analyze the ideas behind legal education by exposing the legislative evolution, reconstituting the parliamentary debate and rescuing the thinking about the teaching of law in authors and jurists of the First Brazilian Republic, as well as the analysis of the historical context in which the Francisco Campos Reform was issued. After examining these historical sources, the conclusion was that the reform was conservative, as it promoted the structural and functional maintenance of legal education as it had been conceived and implemented since its creation. In other words, there were few innovations compared to previous periods, and breakpoints did not fundamentally transform the courses of Law courses. Hence, it can be verified that the diagnoses supporting the modernizing character of the Francisco Campos Reform are equivocated.

Keywords: Legal Education. First Brazilian Republic. Education Freedom. Francisco Campos Reform. Legal History.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AGCD	Assembléa Geral. Camara dos Deputados
Art.	Artigo
Arts.	Artigos
ASF	Anais do Senado Federal
CESS	Conselho do Ensino Secundário e do Superior
CNE	Conselho Nacional do Ensino
CSE	Conselho Superior do Ensino
CTA	Conselho Técnico-Administrativo
DNE	Departamento Nacional do Ensino
DPIP	Documentos Parlamentares – Instrukção Publica
Dr.	Doutor
Drs.	Doutores
IAB	Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros
Min.	Ministro
Mins.	Ministros
ss	Seguintes
séc.	Século
STF	Supremo Tribunal Federal
USP	Universidade de São Paulo
§	Parágrafo
§§	Parágrafos





## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	1
METODOLOGIA.....	13
1. A EVOLUÇÃO LEGISLATIVA .....	19
1.1. Antecedentes: o ensino do Direito no Império, sua criação e reformas .....	19
1.1.1. Organização do ensino superior .....	19
1.1.2. Criação dos cursos jurídicos (1827) .....	21
1.1.3. Coutto Ferraz (1854) .....	21
1.1.4. Leoncio de Carvalho (1879).....	22
1.1.5. Franco de Sá (1885).....	23
1.2. O ensino do Direito na Primeira República: organização e reformas .....	24
1.2.1. Organização do ensino superior .....	24
1.2.2. Benjamin Constant (1891).....	27
1.2.3. Fernando Lobo (1892) e lei nº 314/1895 .....	36
1.2.4. Epitacio Pessoa (1901) .....	41
1.2.5. Rivadavia Corrêa (1911) .....	46
1.2.6. Carlos Maximiliano (1915) .....	57
1.2.7. Rocha Vaz (1925) .....	67
1.3. “Do Norte ao Sul do Brasil, não há, não encontrei senão doutores!” .....	80
2. O DEBATE PARLAMENTAR.....	85
2.1. Introdução .....	85
2.2. Tentativas de reforma do ensino superior e a questão do ensino livre .....	87
2.2.1. 1891 .....	88
2.2.2. 1892 .....	89
2.2.3. 1893 .....	90
2.2.4. 1894 .....	90
2.2.5. 1895 .....	97
2.2.6. 1896 .....	117
2.2.7. 1897 .....	120
2.2.8. 1898 .....	122
2.2.9. 1902 .....	124
2.2.10. 1906 .....	132
2.2.11. 1907 .....	133
2.2.12. 1908 .....	136

2.2.13. 1909 .....	136
2.2.14. 1910 .....	137
2.2.15. 1911 .....	138
2.2.16. 1912 .....	139
2.2.17. 1914 .....	141
2.2.18. 1915 .....	148
2.2.19. 1917 .....	160
2.2.20. 1918 .....	161
2.2.21. 1919 .....	162
2.2.22. 1920 .....	163
2.2.23. 1921 .....	164
2.2.24. 1924 .....	165
2.2.25. 1925 .....	166
2.2.26. 1926 .....	168
2.2.27. 1928 .....	170
2.3. Regime universitário .....	170
2.3.1. 1892 .....	171
2.3.2. 1893 .....	171
2.3.3. 1895 .....	171
2.3.4. 1903 .....	172
2.3.5. 1904 .....	174
2.3.6. 1907 .....	175
2.3.7. 1908 .....	176
2.3.8. 1914 .....	177
2.4. “O problema do ensino no Brasil é como uma casa de que só se pinta a fachada”	178
3. O PENSAMENTO SOBRE O ENSINO DO DIREITO.....	183
3.1. O período e seus personagens .....	183
3.2. Os <i>pareceres</i> de Ruy Barbosa .....	194
3.3. As ideias na Primeira República .....	203
3.3.1. Finalidade do ensino jurídico: privilégios, liberdades e desoficialização do ensino .....	203
3.3.2. Matrícula nas Faculdades de Direito e a função do ensino secundário .....	206
3.3.3. Regime disciplinar: entre o ensino livre e a obrigatoriedade de frequência .....	209
3.3.4. Seriação das disciplinas (grade curricular) e doutorado .....	214
3.3.5. Metodologia de ensino: ensino teórico vs. ensino prático .....	218

3.3.6. Métodos de avaliação e regime dos exames .....	225
3.3.7. Ensino universitário, aprendizagem prática e estágio .....	227
3.3.8. Exame de Estado .....	228
3.3.9. Regime dos docentes: do ingresso à livre-docência.....	229
3.4. “Não se muda a índole de um povo com artigos de regulamentos” .....	231
4. A REFORMA FRANCISCO CAMPOS .....	235
4.1. Introdução: êxito da Revolução de 1930 e reorganização do ensino superior.....	235
4.2. As disputas no campo educacional: da década de 1920 à Reforma Francisco Campos .....	238
4.3. A Reforma Francisco Campos .....	242
4.3.1. Conselho Nacional de Educação .....	243
4.3.2. Organização do ensino superior .....	245
4.3.3. Estruturação do ensino do Direito .....	250
4.4. “Um estado de equilíbrio entre tendências opostas”: o ensino jurídico na Reforma Francisco Campos .....	255
CONCLUSÃO: O CARÁTER CONSERVADOR DA REFORMA FRANCISCO CAMPOS.....	267
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	273
LEGISLAÇÃO.....	273
I) Império .....	273
II) Primeira República .....	275
III) Era Vargas .....	280
IV) Outros períodos .....	282
FONTES PRIMÁRIAS (IMPRESSAS) .....	282
I) Império .....	282
II) Primeira República .....	284
III) Era Vargas .....	289
OBRAS DE REFERÊNCIA .....	289
BIBLIOGRAFIA .....	290
APÊNDICE – TABELAS COMPARATIVAS .....	301
ÍNDICE CRONOLÓGICO DA LEGISLAÇÃO FEDERAL REFERENTE AO ENSINO JURÍDICO (IMPÉRIO E REPÚBLICA, ATÉ A REFORMA FRANCISCO CAMPOS, EM 1931) .....	325
ÍNDICE ONOMÁSTICO .....	341



## INTRODUÇÃO

As Faculdades de Direito no Brasil foram criadas em 11 de agosto de 1827 pelo Imperador D. Pedro I, sendo instaladas em São Paulo e em Olinda (transferida para Recife posteriormente, em 1854). Ao longo de todo o período imperial (1822-1889), inúmeras foram as críticas ao modelo de ensino adotado pelas instituições de ensino superior que se destinavam a formar os futuros bacharéis em Direito<sup>1</sup>. Para tentar melhorá-lo, algumas reformas foram expedidas pelo Governo Central em 1854, 1879 e 1885. Contudo, com a proclamação da República em 1889, o descontentamento com o ensino jurídico manteve-se e, mesmo com as várias tentativas de reforma por parte do Governo Federal da Primeira República, a estagnação dos cursos de Direito era algo que visivelmente incomodava tanto os agentes públicos, membros do Poder Executivo e Legislativo, quanto os próprios membros das instituições de ensino, como professores e alunos.

Ainda que desde o início o ensino do Direito tenha despertado toda a sorte de críticas, reconhece-se que a **crise (ou decadência) do ensino jurídico** intensificou-se com o decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, a “**Reforma do ensino livre**”, como ficou mais conhecida, ou a “**Reforma Leoncio de Carvalho**”, nome do então Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império<sup>2</sup>. Este decreto instituiu, em caráter oficial, o ensino livre:

Art. 1º. É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene.

Não é de estranhar-se que a reforma foi taxada de ser excessivamente liberal. Isto, em realidade, não era visto como um problema naquele momento, pois o liberalismo era a doutrina que estava na ordem do dia para a elite da época. Roque Spencer Maciel de

---

<sup>1</sup> O ensino jurídico tinha problemas que não se resumiam apenas ao modelo de ensino. Antonio Ferreira de ALMEIDA JUNIOR (1956, pp. 18-58) lembra-nos dos problemas referidos até 1879: instalações péssimas, mau provimento de cátedras, professores sem assiduidade, ensino deficiente, má cultura básica e pouca aplicação dos estudantes, reações hostis entre mestres e discípulos, deturpações na regulamentação dos exames, fraude nestes, indulgência excessiva dos professores (em especial com o quinto ano), intimidação e represálias, conivência do Poder Público e, por fim, os problemas que advinham dos pais, da imprensa e da sociedade.

<sup>2</sup> Leoncio de Carvalho já havia manifestado seu pensamento liberal em matéria educacional na *Memória Histórica da Faculdade de Direito de São Paulo* de 1873 e no relatório ministerial de 1877. Em certo sentido, todas as ideias da reforma de 1879 já estavam contidas naqueles documentos (CARVALHO, 1875 e 1878).

BARROS (1986) estudou exaustivamente seu contexto, localizando-a no que chamou do período da “Ilustração Brasileira”, que vai de 1870 ao início da Primeira Guerra Mundial. Nesta esteira, as ideias liberais estavam em consonância com o espírito da época, como afirmava Sylvio ROMERO em seus *Ensaio de Sociologia e Literatura*<sup>3</sup> e o ratifica Raymundo FAORO (2012, p. 567): “ser culto, moderno, significa, para o brasileiro do século XIX e começo do XX, estar em dia com as ideias liberais, acentuando o domínio da ordem natural, perturbada sempre que o Estado intervém na atividade particular”. Em realidade, esta reforma marca o início da decadência do ensino jurídico em função das consequências que ela trouxe para o seio das Faculdades de Direito.

Antes de mais nada, deve-se ter em mente que a expressão “ensino livre” não possuía um único sentido. O art. 1º contemplava três de seus aspectos distintos, mas complementares: liberdade de ensino, liberdade de frequência e liberdade de criação de novos estabelecimentos de ensino<sup>4</sup>.

Por **liberdade de ensino**, uma expressão “elástica”, entendia-se a possibilidade do docente professar qualquer doutrina em sala de aula – liberdade de ensinar (*Lehrfreiheit*) – e, como contrapartida, o direito garantido de o aluno escolher o professor com quem gostaria de ter aula – liberdade de aprender (*Lernfreiheit*) –, podendo até mesmo escolher não ter aula com nenhum, fazendo os estudos de forma autodidata (opção esta muito adotada à época).

Por **liberdade de frequência**, entendia-se que o aluno não era mais obrigado a assistir às aulas expositivas nas Faculdades, conforme dispunha o art. 20, § 6º: “Não serão marcadas faltas aos alunos nem serão eles chamados a lições e sabatinas”. A possibilidade de o aluno não assistir a aula era complementada por outra medida liberalizante, a faculdade de ele prestar os exames das matérias a qualquer tempo e em qualquer ordem, sem ter que seguir à risca uma trajetória predefinida nem ficar preso por anos aos estudos superiores (art. 20, § 1º)<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Em sua obra, Sylvio ROMERO (1900, pp. 125-216) tece algumas considerações sobre o ensino público logo após a reforma Benjamin Constant (1890), criticando a “mania liberalizante” do Brasil.

<sup>4</sup> Esta tipologia foi baseada na classificação feita por Ruy BARBOSA (1882) em “liberdade científica”, “liberdade de frequência” e “liberdade de ensino”.

<sup>5</sup> “Art. 20: Nos estabelecimentos de instrução superior dependentes do Ministério do Império observar-se-ão as seguintes disposições:

§ 1º Mediante prévia inscrição, que se abrirá na Secretaria de cada Escola ou Faculdade nas épocas que forem marcadas em regulamento, serão admitidos a prestar exame, de qualquer número de matérias do respectivo curso; todos aqueles que o requererem, satisfazendo as seguintes condições:

1ª Apresentar certidões de exame das matérias exigidas como preparatórios para a matrícula na mesma Faculdade ou Escola, ou das que antecedem às dos exames requeridos na ordem do programa oficial;

Por **liberdade de criação de novos estabelecimentos de ensino**, entendia-se que não apenas o Estado (Poder Público), mas também os particulares poderiam criar instituições de ensino superior: “art. 21. É permitida a associação de particulares para a fundação de cursos onde se ensinem as matérias que constituem o programa de qualquer curso oficial de ensino superior”. Estas instituições “livres” seriam equiparadas às instituições “oficiais”, gozando dos mesmos “privilégios e regalias”<sup>6</sup>, dentre os quais o direito de conferir a seus alunos os mesmos graus acadêmicos que concediam as oficiais (art. 21, § 2º). Foram as chamadas “Faculdades livres”, cuja discussão sobre sua criação confundiu-se por vezes com a “desoficialização do ensino”, um tema muito em voga no período, principalmente após a Reforma Rivadavia Corrêa de 1911.

Estas três acepções de ensino livre causaram muita confusão, principalmente no âmbito das discussões no Congresso Nacional. Uma das causas dessa confusão deu-se sobretudo porque, quando a República veio a lume, novas reformas foram sendo decretadas, mas o costume de não frequentar as aulas continuou a todo vapor, pelo menos até a metade da década de 1910. Assim, para alguns, a expressão abarcava apenas uma das três acepções, enquanto para outros continuava a contemplar todas as três previstas na reforma de Leoncio de Carvalho de 1879<sup>7</sup>.

Neste sentido, deve-se reconhecer que o ensino livre é o marco inicial da história do pensamento sobre o ensino jurídico na Primeira República. Isto se dá porque seus reflexos nas Faculdades de Direito arrastaram-se pelo menos até meados do segundo decênio do século XX, e a preocupação em solucionar a crise deflagrada com a reforma de 1879 foi uma constante na virada do século. O momento exato em que o tema deixou de figurar na agenda pedagógica não é claro: enquanto Antonio Ferreira de ALMEIDA JUNIOR (1956, pp. 120-123) afirma que a “condenação e morte” do ensino livre aconteceu com a lei nº 314 de 1895, Alberto VENANCIO FILHO (2011, p. 222) entende que ele permanece como “questão palpitante” até a Reforma Carlos Maximiliano de 1915. Contudo, ao longo de nossa pesquisa foi possível constatar alguns ecos do tema ainda na década de 1920, o que demonstra sua importância e persistência.

---

<sup>2</sup> Provar a identidade de pessoa;

<sup>3</sup> Pagar a importância da matrícula na proporção dos exames requeridos”.

<sup>6</sup> Atualmente, privilégios e regalias possuem uma conotação negativa. Contudo, no século XIX eles eram sinônimos de direitos e prerrogativas, cf. PINTO, 1832, e AULETE, 1881.

<sup>7</sup> Vale destacar um dos raros momentos em que se tentou definir o conteúdo da expressão, no qual o deputado Martins Junior, em 1895, fez uso das ideias do ex-deputado Affonso Celso Junior e afirmou o caráter tríplice da expressão: **liberdade do ensino propriamente dita, liberdade do ensino e liberdade perante o ensino** (DPIP, 1919e, p. 116).

Independentemente de seu termo final, deve-se ressaltar que a origem da crise do ensino jurídico pode ser localizada, *grosso modo*, na referida reforma de 1879, que esvaziou as Academias de Direito e, para alguns, mergulhou a cultura jurídica também em uma crise sem precedentes. Nesta ordem de ideias, os juristas da época começaram a perguntar-se: como combater a crise? A resposta, entretanto, nunca foi plenamente encontrada. Desde a reforma imediatamente posterior à do ensino livre, em 1885, até a última da Primeira República, em 1925, inúmeras foram as tentativas de regulamentação do ensino jurídico, passando todas mais ou menos pelos mesmos temas: matrícula, seriação (a atual grade curricular), disciplina acadêmica e regime dos exames de ingresso e os títulos para os bacharéis e os doutores. Em todas as reformas, havia uma espécie de idealização e a ânsia por se inovar era muito grande, parecendo mesmo que o consenso estava longe de ser atingido, principalmente em relação à seriação dos cursos – quanto a estes, a expressão machadiana de que “cada cabeça, cada sentença” não poderia ser mais precisa. Percebe-se também que todas as reformas do período preocupavam-se antes em combater aspectos pontuais da instrução pública, sem uma visão ampla ou um projeto nacional de educação. É o que Euclides da CUNHA denunciava em 1906 ao dizer que, no Brasil, reformava-se pelas cimalthas (2009, p. 176).

É interessante notar que todas as reformas da Primeira República do ensino superior e secundário<sup>8</sup>, que entraram para a história com o nome do Ministro<sup>9</sup> que a levou a cabo – Benjamin Constant (1891), Epitacio Pessôa (1900), Rivadavia Corrêa (1911), Carlos Maximiliano (1925) e Rocha Vaz<sup>10</sup> (1925) – deram-se por meio de decreto do Governo, mediante autorização orçamentária do Legislativo, autorização esta sempre tratada como pauta política e nunca educacional.

Ainda do ponto de vista pedagógico, o período da Primeira República também não se encerrou em 1930, quando da chamada “Revolução Liberal”. Na década de 1920, as disputas no campo educacional acirraram-se entre liberais e autoritários, sendo o ensino jurídico reformado por estes últimos em 1931. A Reforma Francisco Campos, como ficou

---

<sup>8</sup> Até a reforma Francisco Campos (1931), os ensinos primário, secundário e superior eram tratados (e reformados) de maneira conjunta.

<sup>9</sup> Na Primeira República, a Instrução Pública esteve sob responsabilidade do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (1890-1891) e do Ministério de Estado e Justiça e Negócios Interiores (1891-1930).

<sup>10</sup> Esta foi a única reforma que carrega não o nome do Ministro da Justiça, João Luiz Alves, mas de seu principal redator, Juvenil da Rocha Vaz, catedrático da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.



conhecida, refere-se ao conjunto de seis decretos<sup>11</sup> expedidos pelo Governo Federal entre 1931 e 1932, enquanto Campos esteve à frente da pasta da Educação, no bojo das reformas empreendidas por Getúlio Vargas, no início da década de 1930. No âmbito da História do Direito, esta reforma ficou conhecida por ter tentado combater de modo mais contundente os malefícios da crise iniciada em 1879, valendo-se para isso dos decretos nº 19.850, nº 19.851 e nº 19.852, que, respectivamente, criou o Conselho Nacional de Educação, organizou o ensino superior segundo o modelo universitário e reestruturou o ensino do Direito.

Um dos aspectos desta reforma é, justamente, a regulação e o estímulo à criação de **Universidades**. Tal tema, contudo, não é uma inovação da década de 1930: assim como o ensino livre, a organização do ensino pelo sistema universitário era um tema que remontava aos tempos imperiais<sup>12</sup>. Não por acaso, na Fala do Trono que abriu a última reunião da Assembleia Legislativa do Império, em 1889, Dom Pedro II já sugeria a necessidade de criarem-se duas universidades no Brasil, uma ao norte e outra ao sul, “para centros de organismo científico e proveitosa emulação, donde partirá o impulso vigoroso e harmônico de que tanto carece o ensino” (AGCD, 1889, p. 870). Com a mudança de regime político, a discussão sobre a criação de Universidades no Brasil continuou e foi especialmente produtiva no Congresso Nacional. Assim, o ensino jurídico também começou a ser discutido no contexto universitário, principalmente a partir dos anos 1920. Após a Revolução de 1930, ele incorporou-se de vez às Universidades.

A “Revolução Liberal”, como ficou conhecida, é um marco na historiografia brasileira e muitos consideram que ela representa o nascimento do Estado brasileiro moderno, pois ao fim da Era Vargas (1930-1945) as bases econômicas, políticas e sociais sobre as quais ainda hoje o Brasil está fundado haviam sido forjadas. Nesta visão “desenvolvimentista”, tem-se que as reformas empreendidas no período tinham o escopo de “modernizar” o país. Contudo, esta visão reducionista tende a agrupar todas essas reformas sob uma mesma racionalidade modernizante, o que pode ser um equívoco. No tocante ao ensino do Direito, assume-se que a Reforma Francisco Campos foi uma

---

<sup>11</sup> Os decretos foram: decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras; decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que estruturou o ensino secundário; decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial; e decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a estruturação do ensino secundário.

<sup>12</sup> Cf. BARROS, 1986.

tentativa de modernizá-lo frente à nova realidade que despontava no cenário nacional. Entretanto, tanto o contexto em que ela foi expedida quanto as ideias nela contidas parecem apontar para uma outra interpretação, a ser apresentada neste trabalho. Nesta esteira, a presente pesquisa pretendeu **investigar se procede o diagnóstico da historiografia jurídica sobre o caráter modernizador da Reforma Francisco Campos**. Para tanto, foram explorados os pontos de continuidade e ruptura da política educacional e das questões didáticas da Primeira República.

É certo que a reflexão crítica sobre o ensino jurídico já foi desenvolvida por vários autores ao longo destes quase duzentos anos desde 1827<sup>13</sup>. Assim, nossa proposta não foi fazer um estudo panorâmico ou ensaístico sobre o tema, mas sim investigar um objeto específico, qual seja, a Reforma Francisco Campos. Por isso, algumas explicações fazem-se necessárias quanto à pertinência do presente estudo. Sua **relevância** está no fato de que tanto a Primeira República quanto o início da Era Vargas (em especial 1930-1934) são períodos pouco estudados pela historiografia, em especial a historiografia jurídica. De fato, estudos sobre a época imperial abundam nos campos da história social e da história econômica, ao passo que o Estado Novo (1937-1945) também já foi e continua sendo alvo de muitas pesquisas.

Além disso, ainda que a pesquisa tenha um caráter eminentemente bibliográfico, pois inserida na linha de pesquisa “história do pensamento e da cultura jurídica moderna”, sua **contribuição** reside no fato de ter-se levantado e sintetizado as principais fontes do período referentes ao ensino do Direito, com destaque para os debates parlamentares. Com efeito, na Primeira República, poucos foram os trabalhos dedicados ao tema da educação<sup>14</sup>,

---

<sup>13</sup> Em caráter ilustrativo, podemos citar trabalhos de cunho histórico e memorialístico, como os de José Luiz de ALMEIDA NOGUEIRA (*A academia de São Paulo: tradições e reminiscências, estudantes, estudantões, estudantadas, 1907-1912, 9 volumes*), Spencer VAMPRÉ (*Memórias para a história da Academia de São Paulo, 1924, 2 volumes*) e Clovis BEVILAQUA (*História da Faculdade de Direito do Recife, 1927, 2 volumes*), e trabalhos de cunho interpretativo, como os de Alberto VENANCIO FILHO (*Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil, 1977*), Aurélio Wander BASTOS (*O ensino jurídico no Brasil, 1978-1979*), Sérgio ADORNO (*Os aprendizes do poder, 1988*) e Edmundo Campos COELHO (*As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro (1822-1930), 1999*).

<sup>14</sup> Jorge NAGLE (1990, pp. 287-290) afirma que até 1920 as principais obras foram *A Educação no Regime Republicano*, de Teixeira Brandão, *A Educação Nacional*, de José Veríssimo, e *O Brasil e a Educação Popular e Problemas de Educação*, de Carneiro Leão. Na década de 1920, desenvolveram-se quatro tipos de trabalhos: (i) de pregação nacionalista, (ii) de natureza pedagógica geral, (iii) de apresentação de quadros histórico-descritivos da educação brasileira e (iv) do movimento escolanovista. Além disso, são dignas de menção duas coleções de livros, *Biblioteca de Educação*, organizada por Lourenço Filho em 1927, e *Coleção Pedagógica*, dirigida por Paulo Maranhão a partir de 1929. Deste levantamento, percebe-se a carência de obras destinadas exclusivamente à reflexão sobre o ensino jurídico, o que ficava a cargo dos próprios juristas (e não dos educadores). Para uma visão sobre a literatura educacional na Primeira República, cf. NAGLE, 1990, pp. 287-290.

em especial ao ensino jurídico: Jorge NAGLE (1990, p. 287) aponta que as principais fontes do período são obras doutrinárias (brasileiras e do exterior, traduzidas), anais do Congresso Nacional e Relatórios dos Ministérios e Secretarias do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

Um outro fato que não deve ser perdido de vista são as consequências da Reforma Francisco Campos no âmbito do ensino superior e da cultura jurídica brasileira. Além de ter sido uma das reformas educacionais mais longevas, superada apenas após o golpe de 1964, foi sob sua égide profissionalizante que muitos juristas (tanto apoiadores quanto opositores do regime militar) formaram-se, como, por exemplo, Luiz Antonio da Gama e Silva (1913-1979), formado em 1934 na Faculdade de Direito de São Paulo e mentor do Ato Institucional nº 5 de 1968, e Victor Nunes Leal (1914-1985), formado em 1936 na Faculdade Nacional de Direito (Rio de Janeiro) e aposentado compulsoriamente do Supremo Tribunal Federal em 1969.

Além destas consequências de curto e médio prazo, a referida visão tecnicista e dogmática da reforma teve efeitos que se prolongam até os nossos dias. Neste sentido, é possível reconhecer-se alguns indícios de continuidade da crise do ensino jurídico que se estende desde o final do século XIX, atravessa o XX e adentra nos primeiros anos deste novo século: a afirmação de que se vive uma “crise no ensino jurídico” virou quase que um lugar-comum nas Faculdades de Direito. Em outras palavras, **remontar-se às origens e às tentativas de combate à referida crise justifica-se em função de sua permanência nos dias atuais.**

Isto posto, o **objetivo** do estudo foi **reconstituir o “estado da arte” do ensino jurídico na Primeira República** e, por meio da análise dos pontos de continuidade e ruptura com o período imediatamente anterior, **verificar se procede a interpretação da historiografia jurídica sobre o caráter modernizador da Reforma de 1931.** Nessa esteira, também se objetivou apresentar os principais aspectos que regiam o sistema jurídico responsável por organizar o ensino do Direito, com destaque para o tripé

legislação, debates parlamentares e doutrina, em uma chave de análise que remonta, dentre outros, a Teixeira de Freitas<sup>15</sup>.

Convém ressaltar também que nosso objetivo não foi apresentar como o ensino do Direito deu-se efetivamente, mas, antes, em como ele foi **pensado** para ser colocado em prática. É por este motivo que o leitor ou a leitora não deve estranhar o fato de que o tempo verbal que predomina no trabalho é o **futuro do pretérito**: na maioria dos casos, não nos interessa o que foi, mas o que seria colocado em prática. Daí porque nossa atenção recaiu sobre os inúmeros projetos de lei e emendas a esses projetos, apresentados à exaustão nas mais de quatro décadas que separam a proclamação da República (1889) e a Reforma Francisco Campos (1931). Portanto, mais do que expor e explicar as reformas, para entendermos o pensamento das pessoas de então o importante é expor e descrever o que elas pensavam que deveria ter sido. A história do ensino jurídico também é a história do que ele poderia ter sido.

Nesta esteira, fizemos uso de uma abordagem diacrônica, tendo por limites os anos de 1879 e 1931. Com base neste marco temporal, a investigação científica preocupou-se com questões de três ordens – questões estas diferentes, mas complementares: **o quê, o como e o porquê** do ensino do Direito no período, sempre no nível sistemático (*langue*)<sup>16</sup>.

O Capítulo 1 retrata a **evolução legislativa** do ensino jurídico (**o quê**), tendo por base a legislação em vigor no período. Quanto ao Império, descrevemos as principais reformas: lei de 11 de agosto de 1827, decreto nº 1.386, de 28 de abril de 1854, decreto nº 7.247, de 19 de abril 1879 (Reforma Leoncio de Carvalho), e, por fim, decreto nº 9.360, de 17 de janeiro de 1885<sup>17</sup>. A inclusão deste período histórico é importante para o entendimento da evolução do ensino, cujas consequências ainda repercutiam nas primeiras décadas republicanas. No que concerne à Primeira República, a descrição dos diversos decretos e leis deu-se de forma minuciosa, sendo analisados o decreto nº 1.232-H, de 2 de janeiro de 1891 (Reforma Benjamin Constant), a lei nº 314, de 30 de outubro de 1895

---

<sup>15</sup> Em seus *Additamentos á consolidação das leis civis*, Teixeira de FREITAS (1877, p. VI) entendeu por bem atualizar sua Consolidação utilizando-se da “tríplice distinção” entre Legislação, Doutrina e Jurisprudência. Ainda que o objetivo deste trabalho científico seja outro, o método sugerido pelo grande civilista foi por nós aproveitado: para analisar o ensino jurídico na Primeira República, o percurso seguido foi Legislação, Debates Parlamentares e Doutrina. A troca de um dos fatores e sua mudança de ordem justifica-se porque, primeiro, pouca Jurisprudência havia sobre o ensino à época e, segundo, tal linha narrativa permitiu-nos investigar a Reforma Francisco Campos, o verdadeiro objeto de estudo deste trabalho.

<sup>16</sup> Sobre a diferença entre *langue* (língua) e *parole* (fala) proposta por Ferdinand de SAUSSURE, ver Metodologia.

<sup>17</sup> Esta reforma teve uma duração muito curta, mas mesmo assim foi incluída no trabalho.

(Reforma Fernando Lobo), o decreto nº 3.903, de 12 de janeiro de 1901 (Reforma Epitacio Pessoa), o decreto nº 8.662, de 5 de abril de 1911 (Reforma Rivadavia Corrêa), o decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 (Reforma Carlos Maximiliano), e o decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 (Reforma Rocha Vaz). Ao lado da legislação, a situação do ensino jurídico foi ilustrada também com: (i) a opinião de alguns juristas da época, com destaque para Spencer VAMPRÉ (*Memórias para a história da Academia de São Paulo*, 1924) e Clovis BEVILAQUA (*História da Faculdade de Direito do Recife*, 1927); (ii) as mensagens presidenciais, que fornecem a visão que o chefe do Poder Executivo tinha sobre a instrução pública; e (iii) análises interpretativas de autores da época, como Odilon NESTOR (*Faculdade de Direito do Recife: traços de sua história*, 1930) e outros, e autores contemporâneos, como foi o caso de Primitivo MOACYR (1941a, 1941b e 1942), Alberto VENANCIO FILHO (*Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*, 1977), Aurélio Wander BASTOS (*O ensino jurídico no Brasil, 1978-1979*) e Luiz Antônio CUNHA (*A Universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*, 1980).

O Capítulo 2 reconstitui o **debate parlamentar** sobre o ensino jurídico (**o como**), feito com base na coleção *Documentos Parlamentares – Instrução Pública* (DPIP), editada pelo próprio Congresso Nacional e que reúne as atas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal referentes às discussões relativas ao ensino. Tratando-se de treze volumes, selecionamos oito deles e sintetizamos a discussão ocorrida no período, a saber: Plano integral de ensino - Projecto Tavares de Lyra (1907-1908) (volume 2), Lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental, na Republica - Reforma Rivadavia Correia (1911-1914) (volume 3), Reforma Carlos Maximilliano - Decreto n. 11.530 de 18 de março de 1915 (1914-1918) (volume 4), Ensino secundario - Exames parcelados - Regimen de Madureza - Competencia dos Estados - Fiscalização dos Institutos de Ensino (1891-1909) - Dispensa de exames (1918) (volume 5), Desofficialização do ensino superior e secundario (1891-1918) - Regimen universitario (1892-1918) - Creação do Ministerio da Instrucção Publica (1894) (volume 6), Codigos de Ensino (1891-1901) (volume 7), Cursos Jurídicos (1894-1906) (volume 8), Ensino secundario e superior (1917-1928) (volume 11). Outra obra utilizada foi *O ensino público no Congresso Nacional*, publicada em 1916 por Primitivo MOACYR. A preocupação principal não foi reconstruir ou resumir os debates, mas sintetizá-los, extraindo os principais argumentos e ideias trazidos pelos parlamentares no que concerne ao ensino jurídico. Este foi um tema muito debatido na primeira metade

da década de 1890 e que permaneceu como pano de fundo ao longo de todo o período, ao lado, principalmente, da Medicina e da Engenharia, e questões como a seriação e, sobretudo, o ensino livre estiveram sempre presentes. Mais que entender a *ratio legis* (razão da lei) ou a *ratio legislatoris* (razão do legislador), nosso esforço girou em torno de compreender a *mens legislatoris* (mente, espírito do legislador). Em função da variedade de temas debatidos, nosso recorte focou em três específicos: reformas do ensino, ensino livre e regime universitário.

O Capítulo 3 resgata o **pensamento sobre o ensino do direito** no período (o **porquê**), com base nas ideias disponíveis. Para entendermos plenamente por que o ensino foi idealizado e discutido como o foi, é preciso lançarmos olhos aos autores da época, principalmente aos juristas, que produziram pareceres e obras reflexivas sobre o assunto. Para tanto, o *corpus* escolhido foram obras consideradas paradigmáticas publicadas no período<sup>18</sup>, desde o Império até a dita reforma. Começaremos o percurso com a obra basilar de Ruy BARBOSA, *Reforma do ensino secundario e superior: parecer e projecto* (relativo ao decreto n. 7247 de 19 de abril de 1879) apresentado em sessão de 13 de abril de 1882, que exerceu enorme influência sobre o pensamento do ensino jurídico de então e reverberou por todo o período, sendo evocado e citado pelos autores que o sucederam. Os outros autores estudados, e que muito influenciaram tanto a expedição dos decretos quanto as discussões no Congresso Nacional, foram Aurelino LEAL (*A Reforma do Ensino do Direito no Brasil*, 1907), Thomaz Pompêo de Sousa BRASIL (*O Ensino superior no Brasil*, 1913) e João Mendes de ALMEIDA JUNIOR (*O ensino do direito*, 1912). Além destes, os resultados de dois importantes Congressos organizados na Capital Federal e que se propuseram a discutir o ensino jurídico também foram analisados: o Primeiro Congresso Jurídico Brasileiro (1908) e o Congresso de Ensino Superior (1927).

O Capítulo 4 analisa a **Reforma Francisco Campos**, desde as disputas da década de 1920, que precederam a reforma, até o êxito da Revolução de 1930 e a criação do Ministério da Educação. Com efeito, também utilizamos a mesma metodologia do Capítulo 1 na descrição dos três decretos que impactaram o ensino jurídico: a criação do Conselho Nacional de Educação (decreto nº 19.850), a organização do ensino superior segundo o

---

<sup>18</sup> Por óbvio, algumas obras não puderam entrar no *corpus* da investigação científica – seja por constituírem trabalhos de menor relevância, seja por pertencerem ao período imperial –, sob pena de tornar este trabalho muito extenso. Trata-se, em última instância, de uma escolha de ordem metodológica. Como exemplos, podemos citar as obras de Tavares Belfort, *Apreciação do projeto da criação de uma universidade* (1873), Antonio de Almeida Oliveira, *O ensino publico* (1874), e Affonso Celso, o Visconde de Ouro Preto, *Reforma das Faculdades de Direito* (1887).

modelo universitário (decreto nº 19.851) e a reestruturação do ensino do Direito (decreto nº 19.852).

Ao final de cada Capítulo, há uma seção que trata de sintetizar as principais ideias neles contidos.

A Conclusão trata de cotejar os resultados dos capítulos antecedentes e os decretos da Reforma Francisco Campos de 1931, permitindo-nos confirmar ou refutar nossa hipótese original, a saber, de que **a Reforma Francisco Campos teve um caráter conservador**, isto é, **representou uma continuidade em relação ao Império e à Primeira República**. Aqui, é preciso ressaltar que o conceito de “conservadorismo” é empregado de modo bem específico: a reforma seria conservadora porque promoveu a manutenção estrutural e funcional do ensino jurídico tal qual ele vinha sendo concebido e efetivado desde os tempos imperiais, tendo permanecido estagnado nas três primeiras décadas do século XX.

Elaboramos também ao final um Apêndice que contém tabelas com as diversas grades curriculares do período, tanto as que foram postas em prática quanto as que foram propostas. Em seguida, apresentamos um índice cronológico da legislação federal referente ao ensino do Direito, do Império até 1931 (Era Vargas), por entender necessário ao pleno entendimento das mudanças no ensino ao longo de todo o período histórico aqui estudado. Para elaboração deste índice, utilizamos os elaborados pelos professores Antonio Ferreira de ALMEIDA JUNIOR (1949), Clovis BEVILAQUA (1927, v. 2, pp. 261-265) e pela Reitoria da Universidade de São Paulo (USP, 1953). Por fim, incluímos também um Índice Onomástico.





## METODOLOGIA

“Com efeito, não diferem o historiador e o poeta por escreverem verso ou prosa (pois que bem poderiam ser postos em versos as obras de Heródoto, e nem por isso deixariam de ser história, se fossem em verso o que eram em prosa) – diferem, sim, em que diz um as coisas que sucederam, e outro as que poderiam suceder”.

- Aristóteles, *Poética*

A presente pesquisa utilizou-se do método histórico, de cunho descritivo e exploratório, em todo o desenvolvimento da investigação científica. Assim, o trabalho foi desenvolvido no campo da **história do direito**, inserindo-se na linha de pesquisa “**história do pensamento e da cultura jurídica moderna**”. Justifica-se a vinculação a esta área do direito tanto por seu caráter hermenêutico (tal qual a própria ciência jurídica), quanto por seu caráter dessacralizador do direito positivo, em especial a problematização das disciplinas dogmáticas, cujos pressupostos implícitos e acríticos encontram-se amplamente difundidos pelo Brasil e pelo mundo. Assim, é a função crítica da história do direito que aqui se pretende ressaltar (HESPANHA, 2015, p. 13).

Contudo, existem diferentes modos de se fazer a história do direito. Para tanto, é necessário antes definir o que se entende pelo Direito enquanto objeto de estudo e, mais, como se dá a constituição do campo jurídico, para falar com Pierre BOURDIEU (1986).

O paradigma atual da ciência do direito, cunhado pelos positivistas a partir do séc. XIX, afirma que este se confunde com as normas<sup>19</sup>. Direito é uma ciência normativa. Enquanto tal, deve-se ter em mente que normas não existem fora da **linguagem**. Esta, contudo, não é autônoma: precisa de agentes e de um contexto para existir, daí a importância das relações sociais entre os seres humanos. O direito não poderia ficar de fora, pois ele não existe senão por meio de um discurso, discurso este que constitui a realidade na qual o direito irá atuar (LOPES, 2004, p. 29). Portanto, pode-se concluir que a linguagem é constitutiva da realidade institucional (SEARLE, 1995 e 2000) e o direito, por fazer uso da linguagem, pertence à categoria dos fatos institucionais e faz uso de regras

---

<sup>19</sup> Sobre a criação deste paradigma, cf. BOBBIO, 1979, pp. 5-147.

constitutivas, ou seja, regras que ao mesmo tempo o criam (o objeto direito) e o regulam, tal qual o que ocorre em um jogo de xadrez<sup>20</sup>.

Uma vez que **o direito é um saber institucional**, é possível estudá-lo sob a ótica do discurso, pois seu conceito é “passível de ser submetido a uma investigação da história de sua linguagem, pois sob um mesmo termo podem ocultar sentidos distintos e diferentes práticas” (LOPES, 2004, p. 37).

Além de seu caráter institucional, deve-se ter em mente que o direito também é uma **disciplina prática**. Com isto, quer-se dizer que ele não existe apenas para ser contemplado, mas sim para ser utilizado como ferramenta de ação (MACINTYRE, 2008). O princípio é o mesmo da célebre frase atribuída a Kant: “não se ensina filosofia, ensina-se a filosofar”; não se ensino direito, ensina-se a praticá-lo<sup>21</sup>. Tal qual a medicina ou a engenharia, para se dizer que alguém domina o saber de um determinado campo, é necessário que se conheça as regras que o constituem e saiba-se resolver e justificar, de forma articulada, os problemas. Por isso que a aproximação entre direito e linguagem<sup>22</sup> é novamente bem-vinda: ensinar direito é como ensinar uma nova língua. Sabemos que o aluno dominou-a a partir do momento em que consegue, autonomamente, entender e

<sup>20</sup> A percepção do direito enquanto prática constituída por meio da linguagem é tributária da **teoria da ação**, que se contrapõem à **teoria da norma** dos positivistas do começo do séc. XX a que fizemos referência. A teoria da ação pretende responder à questão “o que é seguir uma regra?”. Deslocando-se da teorização sobre a norma jurídica, o foco diz respeito ao processo deliberativo, tomando-se por base que decisão é uma forma de ação, pois decidir é agir. Este deslocamento deu-se, em grande parte, à própria mudança na filosofia, cujo foco de reflexão passou da tensão sujeito-objeto para a linguagem: não mais o conhecer a regra, mas entender o que nos leva a segui-la passou a figurar na ordem do dia. Esta **virada linguística**, no entendimento de LOPES (2009), deu-se em função de três correntes filosóficas distintas: a de Karl-Otto Apel (ética do discurso), a hermenêutica (Paul Ricoeur) e a analítica anglófona, em especial a inspirada no segundo WITTGENSTEIN. O parágrafo 23 de suas *Investigações Filosóficas* (WITTGENSTEIN, 1999, p. 35) fornece a ideia exemplar desta virada.

<sup>21</sup> Segundo MACINTYRE (2008, p. 187), prática é “any coherent and complex form of socially established cooperative human activity through which goods internal to that form of activity are realized in the course of trying to achieve those standards of excellence which are appropriate to, and partially definitive of, that form of activity, with the result that human powers to achieve excellence, and human conceptions of the ends and goods involved, are systematically extended”. É por isso que, para o autor, jogar uma bola com habilidade não é uma prática neste sentido, mas o jogo de futebol o é, assim como o xadrez. Empilhar tijolos não é uma prática, mas a arquitetura o é.

<sup>22</sup> Quanto à analogia entre direito e língua, valiosa é a lição de RICOEUR (1991), que faz a distinção entre língua e discurso e que muito pode ser aproveitada em tratando-se do direito. A língua é atemporal: é impossível precisar-se quando foi realizada; o discurso, por sua vez, realiza-se uma única vez. A língua não tem sujeito: é inútil questionar-se quem fala tal ou qual língua; já o discurso é sempre realizado por alguém. Os signos e sua relação recíproca também exercem aqui uma função importante: na língua, os signos referem-se um ao outro, seu significado decorre da oposição e da arbitrariedade entre eles, ao passo que no discurso os signos sempre denotam um referente externo, fazem referência ao mundo empírico – descrevem, representam ou exprimem algo. Por fim, a última característica distintiva é a mensagem: a língua não transmite nenhum conteúdo, não tem mensagem; já o discurso, porque visa a comunicação, implica mensagem e sua troca recíproca. A contraposição entre língua (sistema normativo e abstrato, homogêneo) e discurso (ato individual e concreto, heterogêneo) é conhecida na clássica distinção de Ferdinand de SAUSSURE (1931) entre *langue* e *parole*, a ser explorada mais adiante.

articular seus conceitos não de forma mecânica, mas guiado pelos princípios e pelas regras que a regem (LOPES, 2006). No direto é a mesma coisa.

Sendo uma prática social, o direito só pode ser compreendido pelas pessoas que dele participam. Os participantes terão a exata medida do por que fazem determinada ação ou tomam alguma decisão, é dizer, são os únicos capazes de atribuir sentido àquela prática. Uma ação com sentido é uma ação simbólica<sup>23</sup> (WINCH, 1995, p. 50) e o sentido de uma prática pode – e deve – ser compartilhado entre os praticantes. É neste sentido que HART, em seu *The Concept of Law* (2012), atribui uma grande importância ao ponto de vista interno<sup>24</sup>.

Com base nas ideias até aqui desenvolvidas, é dizer, o direito enquanto construção institucional e prática social, pode-se concluir que “os juristas lidam com aquela parte da realidade que é a realidade social, cuja construção se dá pela ação humana e que integra, portanto, o uso da linguagem e do pensamento” (LOPES, 2004, p. 44) e, por localizar-se em uma realidade objetiva, real e material é que se pode dizer que “o direito é constituído e criado pela linguagem que determina as ações” (LOPES, 2004, p. 44).

Justamente pelo papel central que a linguagem exerce no âmbito do direito é que podemos reconstruir sua prática, e principalmente seus **sentidos**, por meio de diferentes metodologias históricas no campo da história social, em especial na história do

---

<sup>23</sup> “Action with a sense is symbolic: it goes together with certain other actions in the sense that it *commits* the agent to behaving in one way rather than another in the future. (...) It follows that I can only be committed in the future by what I do now if my present act is the *application of a rule*” (WINCH, 1995, p. 50, grifos no original).

<sup>24</sup> “The use of unstated rules of recognition, by courts and others, in identifying particular rules of the system is characteristic of the internal point of view. Those who use them in this way thereby manifest their own acceptance of them as guiding rules and with this attitude there goes a characteristic vocabulary different from the natural expressions of the external point of view. Perhaps the simplest of these is the expression, “It is the law that...”, which we may find on the lips not only of judges, but of ordinary men living under a legal system, when they identify a given rule of the system. This, like the expression “Out” or “Goal,” is the language of one assessing a situation by reference to rules which he in common with others acknowledges as appropriate for this purpose. This attitude of shared acceptance of rules is to be contrasted with that of an observer who records *ab extra* the fact that a social group accepts such rules but does not himself accept them. The natural expression of this external point of view is not “It is the law that ...” but “In England they recognize as law ... whatever the Queen in Parliament enacts...” The first of these forms of expression we shall call an *internal statement* because it manifests the internal point of view and is naturally used by one who, accepting the rule of recognition and without stating the fact that it is accepted, applies the rule in recognizing some particular rule of the system as valid. The second form of expression we shall call an *external statement* because it is the natural language of an external observer of the system who, without himself accepting its rule of recognition, states the fact that others accept it” (HART, 2012, pp. 102-103, grifos no original).

pensamento<sup>25</sup>, denominada por POCOCK (2003, p. 73) como história do discurso, situada entre ato de fala (*parole*) e contexto linguístico (*langue*), na tipologia utilizada por Ferdinand de SAUSSURE.

Como o próprio nome já nos diz, este método está preocupado em entender e reconstituir o pensamento das pessoas do passado – é a história como re-presentação do passado, ou seja, a compreensão histórica – no nosso caso, do passado do direito – envolve a re-presentação do pensamento reflexivo e passado no próprio espírito do historiador, que o faz de maneira crítica, pois todo pensamento é crítico (COLLINGWOOD, 1967). O pensamento, portanto, é o conceito fundamental da investigação histórica (GARDINER, 1967, p. 250).

Nesta linha de raciocínio, a função (ofício) do historiador é superar o distanciamento temporal e tentar reconstruir os sentidos que os homens davam a seus discursos políticos e jurídicos. Assim é que SKINNER (2009) aponta que o objeto autossuficiente de pesquisa e entendimento do historiador é o próprio texto, cujo objetivo fundamental do estudo advém do fato de ele conter “elementos atemporais” e “ideias universais”, de “aplicação universal”<sup>26</sup>. Somente esta reconstrução do pensamento é que torna possível falar-se em investigação histórica das ideias, em que pese certa objetividade incompleta e subjetividade do historiador, como nos lembra RICOEUR<sup>27</sup> (1955).

---

<sup>25</sup> Três importantes ensaios sobre histórias das ideias publicados no decorrer da década de 1960 e que obtiveram reputação duradoura foram *The History of Political Thought: A Methodological Enquiry*, de John POCOCK, *The Identity of the History of Ideas*, de John DUNN, e *Meaning and Understanding in the History of Ideas*, de Quentin SKINNER (TUCK, 1992, p. 273).

<sup>26</sup> TUCK (1992, p. 275) afirma que “tanto Skinner quanto Dunn enfatizaram que a maneira adequada de se ler um texto histórico é como um produto histórico, em que as verdadeiras intenções do autor (à medida que elas podem ser razoavelmente reconstruídas) devem ser nosso principal guia como o porquê de o texto ter assumido a forma particular que assumiu (embora é claro que nenhum deles supusesse que a intenção fosse um guia *suficiente* – o fracasso também necessita de reconhecimento e explicação)”.

<sup>27</sup> Para RICOEUR (1955, pp. 25-40), a história precisa de uma objetividade conveniente a seus fins e exige certa subjetividade do historiador. A objetividade histórica é incompleta porque o historiador emite julgamentos de importância, recortando e selecionando o que irá pesquisar; a história é tributária de uma concepção vulgar da causalidade, pois ela é obrigada a utilizar, concomitantemente, diversos esquemas de explicação, sem necessariamente ter refletido sobre eles; a distância histórica entre o pesquisador e o objeto pesquisado torna a linguagem histórica necessariamente **equivoca**, pois o historiador faz uso de certa “imaginação temporal” para reconstruir os eventos; e, como nosso passado é o passado humano, em última análise a história pretende explicar e compreender os **seres humanos** – a translação, portanto, não é simplesmente para outro tempo, mas também para uma outra subjetividade, tomada como centro de referência.

Em termos **metodológicos**, o presente trabalho possui âmbito temporal, espacial e temático bem definidos.

No **aspecto temporal**, a investigação científica seguiu uma linha cronológica que se inicia em 1879, com a criação Reforma do Ensino Livre, e vai até 1931 – mais especificamente, o dia 11 de abril de 1931, com a Reforma Francisco Campos. Portanto, a temporalidade não seguiu, necessariamente, a história política do Brasil, apesar de focar-se no período conhecido como Primeira República (1889-1930)<sup>28</sup> ou “República dos Bacharéis”, uma vez que todos os homens que estiveram à frente do governo no período eram, em sua maior parte, bacharéis oriundos das Faculdades de Direito. Com efeito, sob o ponto de vista educacional, as discussões começam bem antes de 1889 e terminam após 1930, também não correspondendo à história política<sup>29</sup>.

O **âmbito espacial** foi o Brasil, cuja delimitação territorial das fronteiras na América do Sul foi consolidada em 1903 (Tratado de Petrópolis) e ainda hoje continua a mesma. No período imperial (1822-1889), a investigação centrou-se nas cidades de São Paulo e Recife, uma vez que sediavam as duas únicas Faculdades de Direito do país, então ditas “oficiais”. Após este período, e com a criação de novas instituições de ensino superior, as Faculdades livres de Direito, nenhuma cidade ou região foi focalizada, optando-se por desenhar um mapa amplo da situação do ensino jurídico no país, em especial no período imediatamente anterior à Reforma de 1931.

Com efeito, ainda que nosso estudo foque no ensino jurídico brasileiro, não se deve esquecer que muitas das questões aqui levantadas faziam parte de um debate maior que ocorria mundialmente e, não raras vezes, a experiência de outros países era uma importante fonte. Por exemplo, a questão sobre o ensino livre foi muito difundida e discutida na França, sendo ela o país-modelo para o ensino adotado a partir de 1879. Assim, tanto os

---

Assim, além do aspecto objetivo da história, que, segundo RICOEUR, atinge um racionalismo que “é da mesma raça que o da moderna física” e, portanto, “a história não tem motivo para nutrir em face dela qualquer complexo de inferioridade” (1955, p. 31), há também o aspecto da subjetividade do historiador. Para o autor, a **constituição** da objetividade histórica pelo ofício do historiador é correlata da subjetividade histórica, mas nem por isso ela é uma subjetividade “à deriva”. Como toda subjetividade científica, a do historiador representa a “vitória de uma boa subjetividade sobre uma má subjetividade” (1955, p. 38), ou seja, se a história reflete a subjetividade do historiador, o ofício (mister) deste “educa” sua subjetividade. Portanto, “a história faz o historiador tanto quanto o historiador faz a história”, ou, em outras palavras, “o ofício do historiador faz a história e o historiador” (1955, p. 39, grifo no original).

<sup>28</sup> Também chamada de República Velha, dividida em República da Espada (1891-1894) e República oligárquica, República dos “coronéis” ou República do “café com leite” (1894-1930) (FAUSTO, 2015).

<sup>29</sup> Nas palavras de Jorge NAGLE (1990, p. 261), “do ponto de vista da história da educação nem a República se implanta a partir de 1889 nem a Primeira República termina em 1930. Simples marcos cronológicos, essas duas datas de forma alguma significam mudanças profundas no sistema escolar brasileiro”.

doutrinadores quanto os parlamentares tinham um amplo conhecimento de como se processava o ensino jurídico não só na França, mas também na Alemanha, na Itália, nos Estados Unidos e na Inglaterra, muito em função de revistas francesas que entravam no Brasil desde o século XIX. É interessante observar, como lembra Antonio Ferreira de ALMEIDA JUNIOR, que a concepção de ensino livre variava muito nestes países: “na França era a ausência de intervenção do Estado; na Inglaterra, a não intervenção da Igreja; na Alemanha, a liberdade quanto à Igreja, a autonomia quanto ao Estado; nos Estados Unidos, a autonomia em relação aos empregadores” (1956, p. 69)<sup>30</sup>. Mesmo com esta proliferação de sentidos do ensino livre nos outros países, deve-se ressaltar que o ensino do Direito na Primeira República sofreu muitas influências externas, o que será percebido no decorrer deste trabalho.

No que concerne ao **âmbito temático**, o objeto sobre o qual recaiu a pesquisa foi o ensino jurídico. Em realidade, conforme já foi dito acima, a ênfase do estudo se deu em torno de seu **sistema**, em detrimento de sua efetiva realização. Traçando-se um paralelo com a teorização elaborada pelo linguista Ferdinand de SAUSSURE (1931), a referida ênfase se dá em torno da *langue* (língua) e não da *parole* (fala), isto é, do sistema e não do evento. Em outras palavras, deixou-se de analisar a prática efetiva do ensino jurídico, o dia a dia das Faculdades de Direito, para analisar-se o sistema dos cursos de Direito de modo global. A opção pela análise sistemática deu-se porque, em primeiro lugar, acreditamos que a análise do sistema permite superar as experiências individuais e locais e fornecer uma visão do ensino do Direito tal qual pensado à época. Em segundo lugar, ao contrário do período imperial, em que existiram apenas duas Faculdades de Direito (São Paulo e Recife), na Primeira República fundaram-se e foram equiparadas diversas Faculdades livres de Direito pelo território nacional (do Rio Grande do Sul ao Amazonas), de modo que analisar a prática do ensino em todas elas é algo de difícil execução.

Por fim, uma última nota de caráter metodológico refere-se à grafia das fontes históricas. Optamos por adotar a grafia modernizada para todas as fontes, independentemente da origem (legislação, debate parlamentar, citação direta, etc.), com exceção dos nomes próprios. Portanto, não estranhe o leitor ou a leitora com a denominação Ruy Barbosa em vez de Rui Barbosa, ou Leoncio de Carvalho em vez de Leôncio de Carvalho.

---

<sup>30</sup> Sobre o ensino livre e a liberdade de ensinar e de aprender nos outros países, cf. ALMEIDA JUNIOR, 1956, pp. 64-73.

# 1. A EVOLUÇÃO LEGISLATIVA

## 1.1. Antecedentes: o ensino do Direito no Império, sua criação e reformas

### 1.1.1. Organização do ensino superior

A Constituição Política do Império do Brasil, outorgada em 25 de março de 1824, dispunha sobre a educação em seu Título 8º, ao tratar das Disposições Gerais e das Garantias dos Direitos Cívicos e Políticos dos Cidadãos Brasileiros. No art. 179, previa-se que a inviolabilidade dos referidos direitos dos cidadãos brasileiros era garantida pela Constituição e tinha por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade. Dentre as garantias constitucionais, estavam a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos (inciso XXXII) e Colégios e Universidades, onde seriam ensinados os elementos das Ciências, das Belas Letras e das Artes (inciso XXXIII). Em relação às Universidades, ainda que previstas no texto constitucional e discutida sua implementação ao longo de todo o período imperial, sua criação não saiu do papel<sup>31</sup>.

O Ato Adicional de 1834 (Lei nº 16) modificou a sistemática da organização educacional<sup>32</sup>, ao dispor:

Art. 10. Compete às mesmas Assembleias [Legislativas provinciais] legislar: [...]

2º) Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral.

Assim, a partir de 1834, a educação passou a ser regulada mediante um **sistema dual**: na prática, o ensino primário e secundário ficou a cargo das Províncias e o ensino superior ficou a cargo do Governo Central<sup>33</sup>. Este sistema, que já no Império foi alvo de críticas por

---

<sup>31</sup> Já na Assembleia Constituinte de 1823, foi apresentado um projeto de criação de universidades no Brasil. Segundo Antônio CHIZZOTTI (2005, p. 44), tal projeto “constitui um documento típico do arroubo retórico, da improvisação circunstancial, e das sinuosas intervenções em questões adjetivas para se declarar o objeto da discussão”. Para a visão da educação na constituinte de 1823, cf. CHIZZOTTI, 2005.

<sup>32</sup> Para a visão da educação no Ato Adicional de 1834, cf. SUCUPIRA, 2005.

<sup>33</sup> O Governo Central também ficou encarregado da instrução primária e secundária no município da Corte (CUNHA, 2007, p. 80).

parte de juristas, políticos e educadores (SUCUPIRA, 2005, p. 61), vigorou até o final da Primeira República.

Este é o principal motivo pelo qual as Faculdades de Direito oficiais, São Paulo e Olinda (e depois, Recife), sempre foram acompanhadas de perto pelo Governo Imperial, em especial pela Secretaria de Estado dos Negócios do Império (1823-1891)<sup>34</sup>, cuja criação remonta ao alvará de 28 de julho de 1736, de D. João V (SÁ NETTO, 2013, p. 7). O primeiro titular da pasta, José Bonifácio de Andrada e Silva, o patriarca da Independência, já demonstra sua relevância no cenário nacional (SÁ NETTO, 2013, pp. 14-15). A Secretaria foi extinta no período Republicano, transferindo-se suas atribuições ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores<sup>35</sup>.

A importância deste órgão para o ensino jurídico reside no fato de que as três reformas educacionais do Império (1854, 1879 e 1885) foram gestadas e decretadas pelo Poder Executivo, sendo atribuição da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, que, segundo Rodrigo de SÁ NETTO,

teve na educação um campo privilegiado para a atuação, sendo esta uma preocupação recorrente entre os titulares da pasta. Nos relatório[s] ministeriais a instrução é tratada como requisito indispensável para o sucesso da civilização do Brasil, sendo sua efetivação dependente do investimento no ensino primário [...] (SÁ NETTO, 2013, p. 15)<sup>36</sup>.

Além disso, a partir de 1854, os relatórios ministeriais, que desde 1832 eram apresentados à Assembleia Geral Legislativa, passaram a contar, em anexo, com as Memórias Históricas das Faculdades de Direito, uma importante fonte histórica legada à posteridade.

---

<sup>34</sup> Em relação a sua competência, vide lei de 23 de agosto de 1821, decreto de 13 de novembro de 1823, decisão nº 230 de 7 de outubro de 1825, e decreto nº 2.747, de 16 de fevereiro de 1861.

<sup>35</sup> Ver item 1.2.1.

<sup>36</sup> Além disso, Rodrigo de SÁ NETTO afirma que “no que diz respeito aos cursos superiores, diversas medidas emanadas da secretaria na década de 1820 pretenderam lançar as bases de um sistema de ensino nacional, que precisava superar a dependência externa, sobretudo de Coimbra, para onde tradicionalmente seguiam os filhos das famílias com recursos. Nesse contexto, destaca-se a criação de dois cursos de direito, um em São Paulo e outro em Olinda, pela lei de 11 de agosto de 1827, e a determinação, formalizada pela lei de 15 de agosto de 1827, de que se criasse escolas de primeiras letras nas principais cidades do país.

Durante a Regência, várias outras iniciativas nesta área partiram da secretaria, como o decreto de 7 de novembro de 1831, conferindo um estatuto provisório aos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império [...]” (2013, pp. 15-16).



### **1.1.2. Criação dos cursos jurídicos (1827)**

Os Cursos Jurídicos foram criados em 11 de agosto de 1827 pelo Imperador Dom Pedro I, localizados em São Paulo e em Olinda. Com duração de cinco anos, seriam compostos por nove cadeiras: 1º ano – Direito Natural, Público, Análise de Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia (1ª cadeira); 2º ano – Continuação das matérias do ano antecedente (1ª cadeira), Direito Público Eclesiástico (2ª cadeira); 3º ano – Direito Pátrio Civil (1ª cadeira), Direito Pátrio Criminal com a Teoria do Processo Criminal (2ª cadeira); 4º ano – continuação do Direito Pátrio Civil (1ª cadeira), Direito Mercantil e Marítimo (2ª cadeira); 5º ano – Economia Política (1ª cadeira) e Teoria e Prática do Processo adotado pelas Leis do Império (2ª cadeira). Ficaria a cargo do Governo Imperial nomear os nove lentes catedráticos e os cinco lentes substitutos e o ensino se daria por meio de compêndios, existentes ou a serem criados. Quem cursasse os cinco anos obteria o grau de bacharel em ciências jurídicas e sociais e aqueles que cumprissem determinados requisitos poderiam obter o título de doutor e posteriormente lecionar nos cursos jurídicos, então denominados “Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais”.

Os requisitos para o ingresso nos cursos seriam ter quinze anos completos e a aprovação em Língua Francesa, Gramática Latina, Retórica, Filosofia Racional e Moral e Geometria. Os Estatutos do Visconde da Cachoeira<sup>37</sup>, decretados em 9 de janeiro de 1825, seriam aplicados subsidiariamente até que a congregação de cada uma das instituições aprovasse os respectivos estatutos (art. 10º).

Até o advento da República, o ensino do direito sofreu três modificações, com o decreto nº 1.386, de 28 de abril de 1854, o decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, e o decreto nº 9.360, de 17 de janeiro de 1885.

### **1.1.3. Coutto Ferraz (1854)**

Assinado por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, o Visconde do Bom Retiro, o decreto nº 1.386, de 28 de abril de 1854, com 167 artigos, baixou os Estatutos a que o artigo 10º da lei de 1827 fazia referência. De início, modificar-se-ia a nomenclatura dos Cursos Jurídicos, que passariam a denominar-se Faculdades de Direito. Mantida a duração de cinco anos, as

---

<sup>37</sup> Cf. *Colecção das Leis do Imperio do Brazil de 1827*. Parte 1ª. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1827, pp. 7-39.

cadeiras do curso passariam a ser as seguintes: 1º ano – Direito Natural, Direito Público Universal e Análise da Constituição do Império (1ª cadeira) e Institutos de Direito Romano (2ª Cadeira); 2º ano – continuação das matérias da 1ª cadeira do 1º ano, Direito das Gentes e Diplomacia (1ª cadeira) e Direito Eclesiástico (2ª cadeira); 3º ano – Direito Civil Pátrio, com a análise e a comparação do Direito Romano (1ª cadeira) e Direito Criminal, incluído o Militar (2ª cadeira); 4º ano – continuação das matérias da 1ª cadeira do 3º ano (1ª cadeira), Direito Marítimo e Direito Comercial (2ª cadeira); 5º ano – Hermenêutica Jurídica, Processo Civil e Criminal (incluído o militar) e Prática Forense (1ª cadeira), Economia Política (2ª cadeira) e Direito Administrativo (3ª cadeira). O número de lentes substitutos subiria para seis e manter-se-ia os títulos de Bacharel e Doutor. Neste ano, o curso de Olinda foi transferido para Recife. Este estatuto foi complementado pelo decreto nº 1.568, de 24 de fevereiro de 1855.

#### 1.1.4. Leoncio de Carvalho (1879)

O decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, reformou, além do ensino superior, os ensinos primário e secundário (artigos 1 a 19). Conhecida como “reforma do ensino livre” ou “reforma Leoncio de Carvalho”, recebeu críticas que se perpetuaram até o início do século XX. As condições para ingresso nas Escolas superiores ou Faculdades seriam apresentar as certidões de êxito nas disciplinas do ensino secundário (a partir de 1881, exigir-se-ia também a aprovação nos exames de língua alemã e italiana), provar a identidade pessoal e pagar um valor pela matrícula. A inovação mais emblemática dizia respeito ao art. 20, § 6: **“Não serão marcadas faltas aos alunos nem serão eles chamados a lições e sabatinas”**. Os exames passariam a ser prestados por matérias e seriam compostos por uma prova oral e outra escrita, havendo duas modalidades: os exames regulares e os exames livres. A vaga de lentes catedráticos seria preenchida por concurso, no qual poderiam inscrever-se os lentes substitutos e quaisquer bacharéis ou doutores (art. 20, § 19).

Outra importante inovação foi a possibilidade, por associação de particulares, da fundação de cursos “onde se ensinem as matérias que constituem o programa de qualquer curso oficial de ensino superior”, dos quais o Governo não interviria na organização (art. 21). Era o início das **Faculdades livres** no Brasil, que poderiam conferir a seus alunos os graus acadêmicos antes reservados apenas àqueles que frequentassem as Faculdades oficiais. Iniciavam-se também os cursos livres (art. 22), paralelos ao curso oficial das Faculdades e responsáveis por complementar seu programa. O artigo 23 do referido decreto dividia as Faculdades de Direito em duas seções: a de ciências jurídicas e a de ciências sociais. A

primeira habilitaria o bacharel para a advocacia e a magistratura e compreenderia o ensino das seguintes matérias: Direito Natural, Direito Romano, Direito Constitucional, Direito Eclesiástico, Direito Civil, Direito Criminal, Medicina Legal, Direito Comercial e Teoria do Processo Criminal, Civil e Comercial (e uma aula prática do mesmo processo). A segunda habilitaria o bacharel para os lugares de Adidos de Legações e Praticantes e Amanuenses das Secretarias de Estado e demais Repartições Públicas, compreendendo o estudo de Direito Natural, Direito Público Universal, Direito Constitucional, Direito Eclesiástico, Direito das Gentes, Diplomacia e História dos Tratados, Direito Administrativo, Ciência da Administração e Higiene Pública, Economia Política e Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado<sup>38</sup>.

#### **1.1.5. Franco de Sá (1885)**

Por fim, o decreto nº 9.360, de 17 de janeiro de 1885, deu novos Estatutos às Faculdades de Direito, mantendo a divisão em dois cursos: o de ciências jurídicas compreenderia o estudo das seguintes matérias, que juntas constituiriam seis séries de exames: Direito Natural, Direito Constitucional, Direito Eclesiástico, Direito Romano, Direito Criminal (incluído o Direito Militar), Direito Civil, Direito Comercial (incluído o Direito Marítimo), Medicina Legal, Processo Criminal, Prática do mesmo processo e Hermenêutica Jurídica, Processo civil e Processo Comercial (e Prática dos mesmos processos) e História do Direito Nacional (a introdução desta disciplina foi uma novidade). O curso de ciências sociais compreenderia as seguintes matérias, divididas em cinco séries: Direito Público Universal, Direito Eclesiástico, Direito Constitucional, Direito das Gentes, Diplomacia e História dos Tratados, Ciência da Administração e Direito Administrativo, Economia Política, Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado, Higiene Pública e Legislação comparada sobre o Direito

---

<sup>38</sup> Em ambas as seções, o art. 23, § 3º, dispunha que haveria as seguintes cadeiras (e suas respectivas quantidades): uma de Direito Natural, uma de Direito Romano, uma de Direito Eclesiástico, duas de Direito Civil, duas de Direito Criminal, uma de Medicina Legal, duas de Direito Comercial, uma de Direito Público e Constitucional, uma de Direito das Gentes, uma de Diplomacia e História dos Tratados, duas de Direito Administrativo e Ciência da Administração, uma de Economia Política, uma de Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado, uma de Higiene Pública e duas de Teoria e Prática do Processo Criminal, Civil e Comercial.

Privado (noções)<sup>39</sup>. A obrigatoriedade em frequentar as aulas retornaria, mas o ensino livre permaneceria em voga nos debates parlamentares até depois de iniciada a República. O decreto de Franco de Sá, contudo, foi suspenso pelo decreto nº 9.522, do mesmo ano.

## 1.2. O ensino do Direito na Primeira República: organização e reformas

### 1.2.1. Organização do ensino superior

Na abertura do Congresso Constituinte, em 1890, o presidente Deodoro da Fonseca já demonstrava sua preocupação com o “momentoso problema” da instrução pública no país:

Devendo a República levar a todos os pontos dos seus domínios territoriais os elementos de progresso material que armem as populações para a luta pela vida e pela pátria, indispensável é esclarecer-lhes, de par, o entendimento, que deve ter horizontes amplíssimos e claros (FONSECA, 1890, p. 12).

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, previa, dentre as garantias constitucionais, que o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos seria leigo (art. 72, § 6º), uma decorrência da separação entre Igreja e Estado (VENANCIO FILHO, 2011, p. 116). Em termos organizacionais, a Constituição abandonou o unitarismo do Império e instituiu o sistema federativo<sup>40</sup>. Com isto, consagrou-se a descentralização do ensino por meio da **dualidade de sistemas**: segundo o art. 35, incumbiria ao Congresso, mas não privativamente, criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados (3º) e prover à instrução secundária no Distrito Federal (4º). Desta maneira, delegava-se aos Estados a competência para prover e legislar sobre a instrução

---

<sup>39</sup> Em ambas as seções, o art. 7 dispunha que haveria vinte e duas cadeiras: uma de Direito Natural e Direito Público Universal, uma de Direito Constitucional, uma de Direito Eclesiástico, uma de Direito Romano, duas de Direito Criminal, duas de Direito Civil, duas de Direito Comercial, uma de História do Direito Nacional, uma de Medicina Legal, uma de Processo Criminal, Prática do mesmo processo e Hermenêutica Jurídica, uma de Processo Civil e Processo Comercial e Prática dos mesmos processos, uma de Direito das Gentes, uma de Diplomacia e História dos Tratados, duas de Ciência da Administração e Direito Administrativo, uma de Economia Política, uma de Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado, uma de Higiene Pública e uma de Legislação comparada sobre o Direito Privado (noções).

<sup>40</sup> Carlos Roberto Jamil CURY (2005b) lembra que a educação não foi discutida de forma orgânica na constituinte, dando-se às vezes por via direta (quanto à organização, à laicidade e à obrigatoriedade/gratuidade da instrução pública primária), às vezes por via indireta (quanto à laicidade e ao voto dos analfabetos e das mulheres).

primária, situação que não foi modificada com a revisão constitucional de 1925-1926<sup>41</sup> (ROMANELLI, 2010, p. 42, e CURY, 2005a, p. 22). Estas medidas constituíram a consagração do sistema dual que vinha desde o período imperial<sup>42</sup> e, conforme entendimento de Otaíza ROMANELLI, na prática

à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes (2010, p. 42).

O sistema dual, segundo a autora, “era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional)” (ROMANELLI, 2010, p. 42). Em seu entendimento, esta dualidade refletia tanto a organização social brasileira, que acabara de sair da escravidão, quanto a continuação da disputa entre centralização e descentralização do poder<sup>43</sup>.

Assim, se por um lado este sistema dual traduziu-se na contraposição entre escolas de “elite” (ensino superior e secundário) e escolas “populares” (ensino primário e técnico-profissional) (NAGLE, 1990, p. 266), ele também gerou uma desorganização completa na construção dos sistemas educacionais brasileiros (ROMANELLI, 2010, p. 43). Deste modo, impediu-se a construção de uma “política nacional de educação” em função dos problemas que poderiam advir do conflito de competências inserido na Constituição de 1891 (NAGLE, 1990, p. 266). Contudo, tal sistema permitiu que, ao longo da década de 1920, várias reformas

---

<sup>41</sup> Segundo Carlos Roberto Jamil CURY (2005c, p. 104), a revisão constitucional, ainda que não tenha modificado a situação educacional, revelou dois pontos importantes: o papel da União quanto à instrução básica foi elucidado e a antecipação de pontos que se fariam presentes após a Revolução de 1930, como a concepção da educação como direito social. Assim mesmo, Jorge NAGLE lembra que, em matéria educacional, “a competência concorrente da União e dos Estados não figurou na Revisão Constitucional de 1926” (1990, p. 266). Para mais informações sobre como a educação foi tratada na revisão constitucional de 1925-1926, cf. CURY, 2005c, e VENANCIO FILHO, 2011.

<sup>42</sup> Jorge NAGLE (1990, p. 266) afirma que, apesar do sistema de competência concorrente instituído pela Constituição de 1891, na prática continuou a vigorar a interpretação que vinha desde o Ato Adicional de 1834, “segundo a qual compete à União fixar os padrões da escola secundária e superior, enquanto os da primária e técnico-profissional competem aos Estados (competência privativa)”.

<sup>43</sup> “A vitória dos princípios federalistas que consagrou a autonomia dos poderes estaduais fez com que o Governo Federal, reservando-se uma parte da tarefa de proporcionar educação à nação, não interferisse de modo algum nos direitos de autonomia reservados aos Estados, na construção de seu sistema de ensino. Como um não interferia na jurisdição do outro, as ações eram completamente independentes e, o que era natural, díspares, em muitos casos” (ROMANELLI, 2010, p. 43).

educacionais fossem levadas a cabo nos Estados e proporcionassem, assim, um fomento e um otimismo em matéria pedagógica, bem como a criação de uma verdadeira consciência educacional.

Em relação ao ensino superior e, por conseguinte, ao ensino jurídico, todas as reformas do período, com exceção da lei nº 314/1895, foram, assim como no Império, gestadas e decretadas pelo Poder Executivo, sendo atribuição da Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (1890-1891) e, posteriormente, do Ministério da Justiça e Negócios Interiores (1891-1930)<sup>44</sup> (CAMARGO, 2015). O deslocamento das atribuições relativas à instrução pública ao Ministério da Justiça – uma pasta política, tal qual o Ministério do Império – fez com que a educação pouco avançasse em relação ao período imperial (NAGLE, 1990, p. 267).

É válido notar que, logo no início da República, houve a tentativa de criação de um Ministério da Instrução Pública. Em 1894, a Comissão de Instrução Pública submeteu o projeto de lei Medeiros e Albuquerque, que o criava, à Câmara dos Deputados, passando a denominar-se “Ministério de Instrução Pública e Belas-Artes”, ao qual incumbiria “regulamentar e fiscalizar os institutos de instrução secundária, superior e técnica” (art. 1º). Na ocasião, criar-se-ia também o Conselho Superior de Instrução Pública, que seria “ouvido previamente sobre todas as modificações de caráter pedagógico” que o Governo pretendesse instituir (art. 4º) (DPIP<sup>45</sup>, 1919c, pp. 202-203). O projeto, contudo, não teve andamento<sup>46</sup> (MOACYR, 1916, pp. 127-142).

---

<sup>44</sup> No período Republicano, a Secretaria de Estado dos Negócios do Império, criada em 1823, foi sucedida em 1890 pela Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, criada pelo decreto nº 346, de 19 de abril de 1890. Extinta em 1891, suas atribuições em relação à educação foram transferidas ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores pelo art. 4º, alínea d do decreto nº 23, de 30 de outubro de 1891. Este Ministério ficou encarregado da instrução pública até o advento do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930 (CAMARGO, 2015). Para mais informações sobre este último, ver item 4.1. e cf. WERLE, 2005.

<sup>45</sup> Ao longo de todo o trabalho, a sigla DPIP diz respeito à coleção *Documentos Parlamentares – Instrução Pública*. A referência completa encontra-se em Referências Bibliográficas, Fontes Primárias (Impressas), item II (Primeira República).

<sup>46</sup> Sud MENNUCCI, escrevendo em 1922, considerava um “erro máximo”, que vinha custando caro ao Brasil, a inexistência de um ministério especial de Instrução Pública, “que era uma instituição vitoriosa em todos os países cultos”. Ele considerava que não havia explicação possível “para que, até hoje, tal ministério não exista. Nem se compreende que sejam tão poucos os secretários de Estado do Presidente da República” – enquanto a Itália tinha 16 ministros, o Brasil, trinta vezes maior em território, tinha sete (MENNUCCI, 1932, p. 48).

### 1.2.2. Benjamin Constant (1891)

Com a proclamação da República<sup>47</sup>, sentiu-se novamente a necessidade de reformar o ensino do Direito. Isto foi feito por meio do decreto nº 1.232-H, de 2 de janeiro de 1891, na esteira das reformas descentralizadoras do período, de cunho positivista e liberal. Odilon NESTOR comenta a modificação do ensino jurídico na Faculdade de Recife:

Com a transmutação da nossa forma de Estado, a Academia começou a empalidecer, a perder o seu antigo brilho. Ela deixou logo de ser um foco de irradiação intelectual, um centro de ideias. Nos primeiros anos do novo regímen, ainda se podia ver aí um resto de vida de estudante. A vivenda nas *repúblicas*, o traje distintivo, as reuniões literárias e dançantes, as serenatas, a rivalidade com os caixeiros, os discursos nos cafés e nos corredores do antigo edifício do Pateo do Colégio, – isso poderiam ver ainda, se bem que em declínio já, os que cursaram a Academia nos imediatos anos seguintes à proclamação da República. Mantinha-se até essa época a tradição – embora já bastante diminuída – do humor acadêmico, dos repentes espirituosos, das réplicas cheias de ironia e dos gracejos sem nenhuma ofensa (NESTOR, 1930, p. 87, grifo no original).

A respeito da outra Faculdade de Direito oficial, em São Paulo, Spencer VAMPRE (1924, v. 2, p. 538) afirmava que “também a cidade se estrangeiriza; o movimento industrial e mercantil desperta; e S. Paulo perde a feição de cidadezinha de estudantes, para se transformar no centro fabril, mais importante do país”. Sobre o ensino superior na transição de regime político do Império para a República, Luiz Antônio CUNHA entende que:

[...] se os processos de abolição da escravatura e da proclamação da República propiciaram, indiretamente, o aumento da procura por cargos burocráticos, as próprias modificações do aparelho de Estado, após a mudança do regime, determinaram o aumento da oferta pela diferenciação e ampliação desses cargos.

A instituição do regime federativo fez que os governos dos estados tivessem encargos muito maiores do que os das províncias do Império. Atividades como finanças, transportes, polícia e outras passaram a ter repartições estaduais encarregadas de controlá-las ou exercê-las, criando, assim, numerosas oportunidades de empregos para bacharéis em Direito e, secundariamente, para engenheiros [...] (2007, p. 148).

---

<sup>47</sup> A mudança de regime político promoveu episódios de cunho político no seio das instituições de ensino jurídico, como foi o caso do jubramento compulsório do Conselheiro Francisco Justino Gonçalves de Andrade, professor de Direito Civil da Faculdade de Direito de São Paulo pelo então Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant. O episódio é relatado em VAMPRE, 1924, v. 2, pp. 539-551.

Levada a cabo por Benjamin Constant, então Ministro dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, a reforma aprovava o regulamento das instituições de ensino jurídico dependentes daquele Ministério, dividindo o ensino jurídico em três cursos: o de ciências jurídicas, o de ciências sociais e o de notariado, o que causou grandes modificações no corpo docente das Faculdades (VAMPRE, 1924, v. 2, p. 570)<sup>48</sup>.

O curso de ciências jurídicas compreenderia as seguintes matérias, com quatro séries de exames: Filosofia e História do Direito, Direito Público e Constitucional, Direito Romano, Direito Criminal, incluindo o Direito Militar, Direito Civil, Direito Comercial, incluindo o Direito Marítimo, Medicina Legal, Processo Criminal, Civil e Comercial, Prática Forense, História do Direito Nacional e Noções de Economia Política e Direito Administrativo. O curso de ciências sociais compreenderia as seguintes matérias, com três séries de exames: Filosofia e História do Direito, Direito Público, Direito Constitucional, Direito das Gentes, Diplomacia e História dos Tratados, Ciência da Administração e Direito Administrativo, Economia Política, Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado, Higiene Pública e Noções de Legislação comparada sobre o Direito Privado. O curso de notariado compreenderia o estudo das seguintes matérias, divididas em duas séries de exames: Explicação sucinta do Direito Pátrio Constitucional e Administrativo, Explicação sucinta do Direito Pátrio Criminal, Civil e Comercial, Explicação sucinta do Direito Pátrio Processual e, por fim, Prática Forense. Convém lembrar que, como o decreto nº 119-A de 7 de janeiro de 1890 promoveu a separação entre o Estado e a Igreja e o art. 72, § 7º, da Constituição de 1891 vedava relações de dependência ou aliança do Estado com qualquer culto ou igreja, não havia mais a necessidade de constituir-se uma cadeira de Direito Eclesiástico, que subsistira durante todo o Império. Por essa razão, ela foi suprimida do currículo das Faculdades de Direito mediante o decreto nº 1.036-A, de 14 de novembro de 1890.

No entendimento de Aurélio Wander BASTOS, o currículo introduzido pela reforma Benjamin Constant, como ficou conhecida, “restaurou a flutuação da formação jurídica do Império” e, se por um lado não “traduziu qualquer proposta de compreensão do fenômeno jurídico” ou rompeu com os fundamentos do ensino jurídico do regime imperial – basta lembrarmos que o Direito Eclesiástico ainda se fazia presente mediante o estudo do Direito Romano –, por outro, inovou ao substituir o Direito Natural por Filosofia do Direito

---

<sup>48</sup> Aurélio Wander BASTOS faz uma interpretação interessante sobre a tripartição dos cursos jurídicos, cuja “subdivisão estrutural traduz legalmente as exatas necessidades da República: formar advogados, administradores públicos, diplomatas e notários, esta nova e imprescritível exigência da República livre da influência burocrática da Igreja na organização dos serviços cartorários laicos e civis” (2000, p. 154).



acompanhada de História do Direito, bem como tornou esta uma disciplina curricular autônoma, o que “mostra uma abertura para um certo ‘nacionalismo jurídico’ e a compreensão dinâmica de nossas próprias instituições no Império, todas elas permeadas pela influência eclesiástica universal (católica) ou pelo elitismo metropolitano dominante no Império”. Além disto, a reforma reintroduziu o ensino de Noções de Economia Política e Direito Administrativo, “disciplina frágil, subjugada a sucessivas mudanças no período imperial, quando predominou a ausência de regras de funcionamento do Estado em relação à decisão pública”. Por fim, o autor lembra de “um vício congênito de nossos currículos” que era o desincentivo ao estudo aprofundado do Direito Processual, um fenômeno que vinha desde o Império e piorou no regime republicano, pois, em função da falta de um código unificado de processo, seu estudo foi mitigado pela descentralização promovida pela Constituição de 1891 (art. 34, 23º) (BASTOS, 2000, pp. 154-156)<sup>49</sup>.

Ao todo, haveria vinte e duas cadeiras distribuídas em seis seções. Aos substitutos obrigava-se a organização de cursos complementares, além da regência das cadeiras a que estivessem obrigados, no caso de falta ou impedimento de lentes. As aulas teriam duração de uma hora e meia, devendo organizar-se os horários de tal modo que os estudantes pudessem frequentar simultaneamente os cursos de ciências sociais e jurídicas. O diretor da Faculdade, além de exercer tarefas de caráter acadêmico e administrativo, deveria remeter ao Conselho de Instrução Superior (criado com a reforma de 1891), no fim de cada ano letivo, um relatório circunstanciado sobre todos os trabalhos da Faculdade, ocupando-se especialmente do adiantamento do ensino e apresentando uma lista com o nome dos lentes catedráticos e substitutos, preparadores da Faculdade e dos professores dos cursos livres que mais se tivessem esforçado pelo progresso da ciência e do ensino, informando também sobre o procedimento civil e moral dos alunos. Eliminou-se a filosofia dentre os exames preparatórios para matrícula nas Faculdades de Direito (VAMPRÉ, 1924, v. 2, p. 569).

Duas mudanças foram alvo de debates durante toda a década de 1890 e começo do século XX: a **nomeação de professores sem concurso público** e a **troca de cadeiras entre eles**. Se esta última era uma prática que vinha desde os tempos imperiais, a nomeação sem concurso despertou toda sorte de críticas, pois facultava-se à congregação das Faculdades a escolha dos professores, mediante indicação ao Governo, “antes do anúncio da inscrição do

---

<sup>49</sup> O autor ainda faz uma observação interessante ao afirmar que a História do Direito Nacional foi introduzida como “disciplina curricular autônoma, ao que parece, diretamente influenciado pela proposta de reforma de Rui Barbosa, que não conseguiu avançar em suas proposições, durante o Império” (BASTOS, 2000, p. 155).

concurso, o nome de algum cidadão brasileiro, de alta competência, que esteja, no caso de exercer o magistério, independente de concurso, devendo tal indicação ser feita, pelo menos, por dous terços dos votos presentes” (art. 44, 9º). Já em relação à troca de cadeiras, ela era permitida, após informar-se o Governo e o Conselho de Instrução Superior, “entre lentes efetivos do mesmo curso ou entre lentes efetivos de cursos diferentes, sempre que for isto reclamado pelas necessidades do ensino” (art. 44, 7º).

A congregação também ficaria responsável por eleger o membro que redigiria a “memória histórica dos mais notáveis acontecimentos escolares de cada ano”, uma prática que vinha desde metade do século XIX. Tais memórias tornaram-se fonte de informações importantes sobre o período da Primeira República, uma vez que nelas deveria vir especificado “o grau de desenvolvimento a que for levada nesse mesmo período a exposição das doutrinas, tanto nos cursos públicos como nos particulares” (art. 405).

Os lentes, divididos em catedráticos e substitutos e distribuídos por seções, seriam obrigados a reger unicamente as cadeiras para que fossem nomeados. Interessante notar que o art. 75 dispunha que “os lentes se apresentarão nas respectivas aulas e atos escolares à hora marcada, e serão sempre os primeiros a dar o exemplo de pontualidade, cortesia e urbanidade, abstendo-se absolutamente de propagar doutrinas subversivas ou perigosas”, sob pena de advertência e até suspensão. Com o objetivo de facilitar a circulação de ideias (que não se enquadrassem no referido artigo), o Governo subvencionaria a impressão de tratados, compêndios e memórias de qualquer membro do magistério que escrevesse sobre as doutrinas ensinadas nas Faculdades se, pelas congregações destas, fossem considerados úteis ao ensino e aprovados pelo Conselho de Instrução Superior. Além disso, o lente poderia receber um prêmio de até quatro mil réis, a depender da importância do trabalho.

A forma de ingresso na carreira docente continuava sendo o concurso público. Conforme já dito, excepcionalmente, facultava-se ao Governo, após consultar a congregação, prover diretamente uma cadeira vaga cujo substituto também não tivesse sido nomeado e não houvesse sido aberto o respectivo concurso. Esta medida trouxe grande descontentamento para o corpo docente das Faculdades, ocasionando incidentes e debates no Congresso Nacional<sup>50</sup> (VAMPRE, 1924, v. 2, pp. 574-577).

No caso de provimento direto pelo Governo, sem concurso público, a pessoa nomeada ou contratada deveria preencher os seguintes requisitos (art. 89, 1º, 2º e 3º): haver se distinguido nos cursos da Faculdade que frequentou; ter exercido, com distinção e por mais de

---

<sup>50</sup> Ver Capítulo 2.

três anos, o magistério superior, ou ter feito publicações importantes sobre as matérias da seção a que pertencesse a cadeira vaga, ou ainda ser indicado por dois terços dos membros da congregação; e, para os brasileiros, exercer plenamente os direitos civis e políticos e possuir o grau de doutor ou bacharel em ciências jurídicas e sociais pelas Faculdades federais ou a estas equiparadas, ou que tenham se habilitado perante estas em caso de terem feito o curso no exterior e, para os estrangeiros, possuir algum desses graus e falar corretamente o português (os graduados por academias estrangeiras ficavam sujeitos à habilitação prévia, salvo se tivessem sido professores de Faculdades estrangeiras reconhecidas pelos respectivos governos).

No caso de provimento mediante concurso público, este compreenderia cinco fases distintas (art. 113): (i) teses e dissertação, (ii) prova escrita, (iii) prova oral, (iv) arguição sobre os assuntos das provas escrita e oral (a arguição recíproca foi mantida) e (v) prova prática.

O método de ensino dos lentes estava referido nos artigos 84, 85 e 86 do decreto: eles escolheriam livremente os compêndios sobre os quais fariam as preleções, podendo ensinar quaisquer doutrinas – desde que não ofendessem as leis e os bons costumes, conforme referido anteriormente. Nas preleções, eles deveriam fornecer todas as explicações que fossem necessárias, “tanto para mais fácil compreensão das matérias de que tratarem, como para correção de qualquer doutrina errônea ou menos conforme em seu entender aos progressos da ciência e para o conhecimento das diferentes escolas existentes sobre o assunto” (art. 85). Quando os alunos não compreendessem algum ponto da matéria, poderiam propor ao lente, verbalmente ou por escrito, suas dúvidas, devendo o docente respondê-las no mesmo dia ou na lição seguinte. As aulas funcionariam de 15 de abril a 14 de novembro (art. 294) e o ensino continuaria a ser livre, isto é, a **liberdade de frequência** estaria mantida (art. 295).

Após dispor sobre os empregados (um secretário, um subsecretário, um bibliotecário, um sub-bibliotecário, um preparador, três amanuenses, oito guardas e um porteiro), a secretaria, a biblioteca, a correspondência e a posse do diretor, dos lentes e dos empregados, o decreto dispunha que seria criada uma Revista Acadêmica em cada uma das Faculdades, a ser redigida por uma comissão de cinco lentes nomeada pela congregação na primeira sessão de cada ano e impressa em oitavo francês, sendo obrigatória a aceitação do cargo de redator (arts. 207, 208 e 210). Clovis BEVILAQUA acredita que a criação da Revista foi “certamente, uma

das mais felizes ideias da reforma. Há de ficar como rastilho luminoso da passagem de Benjamin Constant pelo governo da República” (1927, v. 1, p. 318)<sup>51</sup>.

O art. 217 do regulamento permitia a abertura de  **cursos livres**  no recinto das Faculdades federais por indivíduos que tivessem aprovação pelas mesmas Faculdades ou outras equivalentes nacionais ou estrangeiras, nas matérias que pretendessem lecionar, mediante apresentação do programa do curso que pretendiam seguir e posterior aprovação da congregação. Estes cursos livres teriam a duração de um ano, podendo ser renovados se assim conviesse ao ensino.

Com o objetivo de fiscalizar a qualidade de ensino, o regulamento inovou ao prever que se criariam “comissões de investigação em benefício da ciência e do ensino” (art. 231): a cada três anos, a Faculdade deveria indicar um lente (catedrático ou substituto), que deveria encarregar-se de fazer investigações científicas e observações práticas, ou ainda estudar em países estrangeiros “os melhores métodos de ensino e as matérias das respectivas cadeiras”, além de examinar os estabelecimentos e as instituições de países europeus e norte-americanos. E como forma de estimular os alunos a dedicarem-se aos estudos, o art. 237 previa o prêmio de uma viagem para a Europa ou a América para o melhor estudante formado naquele ano, “afim de se aplicar aos estudos por que tiver predileção ou àqueles que forem designados pela Faculdade”. Também havia a previsão de um *Pantheon*, uma sala destinada aos retratos ou às fotografias dos alunos que terminassem seus cursos e mais se houvessem distinguido por seu “talento, aplicação e procedimento” (os alunos ditos “laureados” deveriam contar com pelo menos dois terços de aprovações distintas) (art. 416, *caput* e parágrafo único).

O exame seria constituído por três provas (art. 313): escrita, oral e prática (esta somente para as matérias das cadeiras de Prática Forense, Medicina Legal e Higiene Pública). O art. 285 facultava a inscrição em exames de uma ou mais séries, desde que o estudante tivesse sido aprovado em todas as matérias da série anterior, e o art. 286 permitia que os estudantes prestassem os exames fora de época. Assim, Clovis BEVILAQUA recorda esta medida, que facilitava a aprovação dos bacharelados: “[...] estes exames extraordinários amiudaram-se, de tal modo, que a ironia da mocidade denominou *elétricos* os bacharéis, [sic]

---

<sup>51</sup> Bevilaqua exalta a revista afirmando que “desde 1891 até hoje [1927], em trinta e quatro volumes publicados, tem a *Revista acadêmica da Faculdade de direito do Recife* realizado uma obra apreciável, não somente de instrumento complementar do ensino ministrado nas aulas, como de aproximação dos institutos congêneres do estrangeiro, aos quais tem levado, com as permutas a serviço da Biblioteca, o pensamento do núcleo científico fixado na foz do Capibaribe” (BEVILAQUA, 1927, v. 2, pp. 241-242, grifo no original). Para uma análise das Revistas da Faculdade de Direito de São Paulo e do Recife, ainda que sob um recorte racial, cf. SCHWARCZ, 1993, pp. 185-245.

que se precipitavam de uma para outra série no afã de conquistar o título acadêmico, alavanca julgada necessária para remover as dificuldades da vida” e concluía afirmando que não considerava “inconveniente a faculdade concedida pelo regulamento. A aplicação do dispositivo é que não se fez com a devida ponderação”<sup>52</sup> (1927, v. 1, p. 322, grifo no original).

O bacharel em ciências jurídicas estaria habilitado para advocacia, magistratura e ofícios de justiça; o bacharel em ciências sociais, para lugares do corpo diplomático e consular e para os cargos de diretor, subdiretor e oficial das secretarias do Governo e administração; o notário, para os ofícios da justiça (arts. 366 e 368).

Uma importante inovação do regulamento foi a **equiparação**<sup>53</sup>, ou seja, a possibilidade de Estados ou particulares fundarem instituições de ensino jurídico, que não deveriam mais, necessariamente, ficar a cargo da União. Em outras palavras, tratava-se da **desoficialização do ensino**. Tal possibilidade vinha disposta no Título II do decreto, no qual se facultava a criação de Faculdades de Direito pelos poderes dos Estados (art. 418) e por qualquer indivíduo ou associação de particulares (art. 419). Para que os graus conferidos pelas Faculdades da esfera estadual tivessem os mesmos efeitos legais que os das Faculdades federais, seria preciso, cumulativamente, que as habilitações para matrículas e exames e os cursos fossem idênticos aos das instituições federais e que se sujeitassem à inspeção do Conselho de Instrução Superior. Já nas Faculdades criadas pela iniciativa privada, seria necessário ensinar as matérias que constituíssem o programa de qualquer curso ou Faculdade federal (com a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene). O Governo, com audiência do Conselho de Instrução Superior, poderia conceder o título de “Faculdade Livre” para estas instituições particulares, que passariam a ter os privilégios e as garantias de que gozavam as Faculdades federais e, seus alunos, os mesmos graus acadêmicos que nestas, uma vez que tivessem obtido as aprovações exigidas pelos estatutos das Faculdades federais. Primitivo MOACYR aponta que tal regime de equiparação, com a possibilidade de criação de Faculdades livres, pouco inovava em relação à Reforma Leoncio de Carvalho de 1879, “contra o qual se levantaram protestos tão enérgicos que determinaram sua suspensão” (MOACYR, 1941a, p. 153). É desta época que data a criação das mais importantes Faculdades livres do período, todas autorizadas a funcionar em 1891: Faculdade

---

<sup>52</sup> O jurista pernambucano prosseguia, relatando a situação dos docentes: “O novo régimen melhorou, por esse tempo, a situação material dos lentes, aumentando-lhes os vencimentos, ainda que parcimoniosamente, e instituindo o montepio obrigatório, que amparou as famílias dos professores da miséria a que, ordinariamente, eram condenadas” (BEVILAQUA, 1927, v. 1, p. 322).

<sup>53</sup> Sobre a evolução da equiparação na Primeira República, cf. NAGLE, 1990, p. 280.

Livre de Direito da Bahia<sup>54</sup>, a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro<sup>55</sup> e a Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro<sup>56</sup>.

Para Luiz Antônio CUNHA, o surgimento de Escolas superiores livres deu-se em função de determinações técnico-científicas – necessidade de incremento da mão de obra qualificada – e ideológicas – influência do positivismo. Além disso, “o movimento de facilitação do acesso ao ensino superior, desafogado pela política educacional de Benjamin Constant, ganhou tal dinamismo que provocou a alteração dessa mesma política, embora não mudasse o curso geral do processo” (CUNHA, 2007, p. 133 e 156).

Nesta esteira, o projeto de desoficialização do ensino, que já vinha desde 1879, ganha força com a instituição da República, em especial pela atuação dos positivistas, que uniram o projeto de liberdade de ensino com o de liberdade de profissão. Ainda que não tivessem conseguido espaço na Constituição de 1891, não faltaram projetos de lei apresentados ao Congresso no sentido de transferir para Estados e particulares a criação de institutos particulares de ensino superior<sup>57</sup> (CUNHA, 2007, p. 160).

Este movimento expansionista, contudo, não era amplo e irrestrito, pois as exigências que a lei determinava faziam com que alguns institutos ou não pretendessem a equiparação ou tentassem escapar da fiscalização governamental por meio de ato do Congresso<sup>58</sup>:

O resultado de todo esse movimento expansionista foi a alteração quantitativa e qualitativa do ensino superior. Os estabelecimentos de ensino se multiplicaram e já não eram todos subordinados ao setor estatal nem à esfera nacional: os governos estaduais abriam escolas, assim como pessoas e entidades particulares. As estruturas administrativas e didáticas se diferenciavam, quebrando a uniformidade existente no tempo do Império (CUNHA, 2007, p. 157).

A reforma Benjamin Constant foi seguida de três decretos que procuraram mitigar algumas de suas mudanças, em parte por causa dos protestos do corpo docente de todas as Faculdades contra o grande número de nomeações de professores feitas sem concurso (MOACYR, 1942, p. 331).

---

<sup>54</sup> Reconhecida como Faculdade Livre pelo decreto nº 599, de 17 de outubro de 1891. Para a história de sua fundação, cf. DINIZ, 1928.

<sup>55</sup> Ela havia sido fundada em 1882, mas somente foi reconhecida como Faculdade Livre em 1891, pelo decreto nº 639, de 31 de outubro.

<sup>56</sup> Reconhecida como Faculdade Livre em 1891, pelo decreto nº 639, de 31 de outubro, iniciou seus trabalhos em 1892.

<sup>57</sup> Ver Capítulo 2.

<sup>58</sup> Este foi o caso, por exemplo, da Escola de Engenharia do Mackenzie College e da Escola de Engenharia de Porto Alegre.

O decreto nº 1.340, de 6 de fevereiro de 1891, suspendia provisoriamente, sob o argumento de uniformização, as disposições dos regulamentos dos institutos oficiais de instrução de qualquer grau ou natureza, relativas ao provimento, ao exercício, às licenças, às faltas, às penas, aos prêmios e às jubilações, em função do art. 427 das disposições transitórias do regulamento, que permitia a nomeação de lentes interinos pelo Governo para as cadeiras novas, que não fossem providas com os então substitutos ou independente de concurso nos casos anteriormente declarados (entre eles o art. 44, 9º)<sup>59</sup>.

O decreto nº 1.341, de 7 de fevereiro de 1891, dispunha que as primeiras nomeações dos lugares vagos ou criados do pessoal docente ou administrativo das Faculdades de Direito poderiam realizar-se independentemente das cláusulas estabelecidas pelos respectivos regulamentos.

Por fim, o decreto nº 54, de 21 de março de 1891, declarava que se os lentes catedráticos e substitutos, os professores e os preparadores nomeados sem concurso, dentro do prazo de um ano (a contar da data da posse), fossem declarados inábeis para o magistério pelas congregações das respectivas Escolas ou Faculdades, seus lugares seriam postos em concurso. Suspendiam-se, assim, os efeitos do decreto nº 1.340, de 6 de fevereiro.

Aurélio Wander BASTOS entende que “os efeitos da Reforma Benjamin Constant não se esgotaram neles mesmos, até porque a reforma procurou secularizar o ensino brasileiro” e os decretos que a seguiram “mantiveram as mesmas linhas e tendências de orientação, no que se refere à organização acadêmica estrutural dos cursos jurídicos” (2000, pp. 156-157). Outros autores do período analisaram a reforma, como Spencer VAMPRÉ (1924, v. 2, pp. 567-569), Manoel Victorino, que a considerou uma “dança macabra” (DPIP, 1919d, p. 138), e Clovis BEVILAQUA, segundo o qual a reforma

operou grandes transformações no ensino público do país. Não somente se criaram cadeiras novas nas Faculdade[s] de Direito, como se imprimiu caráter mais consentâneo com as ideias do tempo, à concepção geral de ensino jurídico. Pela primeira vez se teve, no mundo oficial, a compreensão da real importância da história e da legislação comparada, como elementos elucidativos da função social do direito. E tanto a história geral do direito como a do direito nacional formaram disciplinas de curso, a primeira ao lado

---

<sup>59</sup> Segundo Primitivo MOACYR, o decreto nº 1.340 de 6 de fevereiro de 1891 foi decorrente da necessidade de uniformização e codificação das disposições comuns às instituições de ensino no que dizia respeito às condições dos docentes, às gratificações, aos prêmios, às vantagens e às jubilações. Esta necessidade, por sua vez, decorreu das medidas parciais decretadas um mês depois da reforma pelo sucessor de Benjamin Constant no Ministério da Instrução Pública e Negócios Interiores, João Barbalho, que desvirtuaram o plano geral de ensino do Governo Provisório (MOACYR, 1942, p. 331).

da filosofia e a segunda constituindo uma cadeira independente, embora limitada ao direito privado (1927, v. 1, p. 318).

Mas o professor de Recife continuava sua análise afirmando que a reforma também teve seus pontos negativos, pois

A crise do ensino deixou um índice bastante expressivo na desconformidade entre a matrícula dos estudantes e os exames. A matrícula nas diferentes séries acusou o reduzido número de 282 alunos, ao passo que houve 816 exames no correr do ano. É que as aulas não atraíam discípulos e os moços ambicionavam, somente, a carta de bacharel para efeitos de ordem prática (BEVILAQUA, 1927, v. 1, p. 333).

Nesta esteira, a conclusão de Alberto VENANCIO FILHO parece ser precisa ao declarar que

A Reforma Benjamin Constant provocou dentro do espírito de descentralização política uma aspiração pela descentralização educacional, podendo-se parificar ao federalismo político o federalismo educacional. [...] O aparecimento de novas faculdades nas principais capitais iria atingir a hegemonia das Faculdades de Direito do Recife e de São Paulo, como centros mais antigos e mais conceituados, e pouco a pouco novas escolas foram ganhando relevo mais nítido e nível mais elevado [...] (2011, pp. 185-186).

### 1.2.3. Fernando Lobo (1892) e lei nº 314/1895

A reforma Benjamin Constant não foi longeva. Os decretos que a seguiram, em fevereiro e março de 1891, além de mitigarem seus efeitos, ajudam a explicar a necessidade de uma nova reforma. Com efeito, em 3 de dezembro de 1892, Fernando Lobo, então Ministro da Justiça<sup>60</sup>, baixou o decreto nº 1.159, que aprovava o código das disposições comuns às instituições de ensino superior dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Composto por 320 artigos, este código mantinha como Faculdades federais as de São Paulo e do Recife. Não houve inovações significativas, mas apenas mudanças pontuais e facultou-se a matrícula “aos indivíduos do sexo feminino”, para os quais haveria lugares separados nas aulas. Foi em sua vigência que a Faculdade de Direito de Minas Gerais foi reconhecida como Faculdade Livre (decreto nº 1.289, de 21 de fevereiro de 1893). O código foi alterado e

---

<sup>60</sup> Com a extinção da Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos em 1891, a competência em matéria de instrução pública ficou a cargo do Ministério da Justiça e Negócios Interiores até 1930. Para mais informações, ver item 1.2.1.



aditado pelo decreto nº 230, de 7 de dezembro de 1894, com algumas modificações no que concerne a jubilação, vencimentos e concurso de professores.

Como a reforma de 1892/1894 dispunha sobre todas as instituições de ensino de modo geral, era necessário regular especificamente o ensino do Direito, o que foi feito em 1895, quando ele foi novamente reorganizado pelo Congresso Nacional, pela lei nº 314, de 30 de outubro<sup>61</sup>. Apesar de curta (doze artigos), ela trouxe algumas mudanças em relação à reforma anterior (de 1891). O curso voltou a ser feito em cinco anos e as cadeiras passaram a ser as seguintes: 1º ano – Filosofia do Direito (1ª cadeira), Direito Romano (2ª cadeira) e Direito Público e Constitucional (3ª cadeira); 2º ano – Direito Civil (1ª cadeira, 1ª cadeira de 3), Direito Criminal (2ª cadeira, 1ª cadeira de 2), Direito Internacional Público e Diplomacia (3ª cadeira) e Economia Política (4ª cadeira); 3º ano – Direito Civil (1ª cadeira, 2ª cadeira de 3), Direito Criminal, especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário (2ª cadeira, 2ª cadeira de 2), Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado (3ª cadeira, continuação da 4ª cadeira do 2º ano) e Direito Comercial (4ª cadeira, 1ª cadeira de 2); 4º ano – Direito Civil (1ª cadeira, 3ª cadeira de 3), Direito Comercial, especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária (2ª cadeira, 2ª cadeira de 2), Teoria de Processo Civil, Comercial e Criminal (3ª cadeira) e Medicina Pública<sup>62</sup> (4ª cadeira); 5º ano – Prática Forense<sup>63</sup> (1ª cadeira, continuação da 3ª cadeira do 4º ano), Ciência da Administração e Direito Administrativo (2ª cadeira), História do Direito e especialmente do Direito Nacional (3ª cadeira) e Legislação comparada sobre Direito Privado (4ª cadeira). Vê-se que a reforma suprimiu as cadeiras de Higiene Pública e noções de Economia Política e Direito Administrativo, criando uma cadeira para o Direito Civil (a de Direito das Obrigações) e uma para o Direito Criminal (a que se destinava especialmente ao Direito Militar e Regime Penitenciário) (MOACYR, 1942, p. 332)<sup>64</sup>.

Haveria dezenove lentes catedráticos e oito substitutos, e estes seriam distribuídos pelas sete seções (a cadeira de Filosofia do Direito contava com dois substitutos). As aulas

---

<sup>61</sup> Os debates sobre a criação desta lei estão sintetizados no Capítulo 2, item 2.2.

<sup>62</sup> Esta disciplina abarcava o estudo de Medicina Legal e Higiene (DINIZ, 1928, p. 35).

<sup>63</sup> Segundo DINIZ (1928, p. 35), as antigas disciplinas de Teoria do Processo e Praxe do Processo foram mascaradas como duas partes dessa disciplina de Prática Forense (a qual ele chama de Direito Judiciário).

<sup>64</sup> Para Aurélio Wander BASTOS, as inovações deram-se no âmbito da maior autonomia à Filosofia do Direito no 1º ano, à Economia Política no 2º ano e à História do Direito no 5º ano. Foram introduzidas as cadeiras de Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal, Direito Administrativo e Ciência da Administração e Legislação Comparada sobre Direito Privado, Direito Internacional Público e Diplomacia, “porque o curso continuaria formando pessoal para a carreira diplomática” e Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado, “em continuação à 4ª cadeira do 2º ano (Economia Política)”. Além disso, ampliou-se as cadeiras de Direito Civil, Direito Comercial, Direito Criminal, “destacando-se, nesta, o programa sobre Direito Militar e Penitenciário” (BASTOS, 2000, p. 157).

iriam de 15 de março a 15 de novembro e os lentes cuja cadeira ocupasse mais de uma série (Direito Civil, Comercial, Criminal, Teoria do Processo e Prática Forense, Economia Política e Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado) acompanhariam os alunos até que a disciplina acabasse. Aboliu-se a tripartição do curso em ciências jurídicas, ciências sociais e notariado<sup>65</sup>. A preleção duraria uma hora, com exercícios práticos duas vezes por mês. **Voltar-se-ia a controlar a presença dos alunos**, conforme dispunha o art. 2º, § 4º: “Para a verificação da frequência nas aulas haverá um livro especial, no qual inscreverão os alunos os seus nomes”. Esta era uma medida que objetivava corrigir a prática abusiva da liberdade de frequência (BASTOS, 2000, p. 158).

Com o intuito de elevar a qualidade do ensino jurídico, o referido art. 2º procurava, no § 7º, combater a inscrição em exames de vários anos de uma vez, para evitar que os alunos adiantassem o curso como vinham fazendo desde 1891 – era uma tentativa de combater as medidas liberalizantes da Reforma Benjamin Constant e a proliferação dos “bacharéis elétricos”. Haveria apenas duas épocas de exame, só sendo admitidos na primeira época os estudantes matriculados na instituição de ensino superior (art. 2º, §§ 5º e 6º), havendo vários empecilhos à admissão do exame em segunda época, para desestimular os alunos a fazê-lo. Além disso, os exames fora do período regular foram abolidos. Contudo, o art. 2º, § 9º, facilitava a transferência de alunos entre as duas Faculdades oficiais, o que eles faziam desde os tempos do império para conseguirem aprovações mais fáceis e com menos esforço.

Quanto aos lentes, dispunha o art. 4º que os que tivessem suas cadeiras extintas e os então substitutos seriam transferidos para as novas cadeiras e para os lugares de substitutos criados pela própria lei – foi o caso dos professores de Filosofia e História do Direito e Direito Natural, que continuariam a exercer suas funções nas recém-criadas cadeiras de Filosofia do Direito e de História Nacional (que abrangia o Direito Romano e especialmente o Direito Nacional), respectivamente.

Para que as Faculdades livres continuassem a ser reconhecidas e pudessem gozar das mesmas regalias, privilégios e vantagens das Faculdades federais, elas deveriam ter um patrimônio de 50 contos de réis, representado por apólices de dívida pública geral ou pelo edifício em que estas funcionassem, e provar uma frequência nunca inferior a trinta alunos no espaço de dois anos, além das outras condições impostas pela lei. Além disto, dispunha o art. 7º que o Governo nomearia, para cada uma das Faculdades livres, um fiscal de reconhecida

---

<sup>65</sup> Caso houvesse alunos matriculados nestes cursos com a intenção de concluí-los, o de ciências jurídicas continuaria por mais três anos, o de ciências sociais por mais dois e o de notariado por mais um (art. 3º).

competência científica em assuntos de ensino jurídico para verificar, mediante relatórios semestrais, “o programa e o merecimento do ensino, marcha dos processos de exames, natureza das provas exibidas [...]”. Deste modo, percebe-se que uma das inovações da lei nº 314 de 1895 foi o **estabelecimento de requisitos mais severos para a criação de Faculdades livres**, o que, em certo sentido, dificultou-lhes a autorização para abertura e funcionamento.

Os exames preparatórios para o ingresso na Faculdade seriam Português, Francês, Inglês ou Alemão, Latim, Aritmética, Álgebra, Geometria, Trigonometria, Geografia (especialmente do Brasil), História Universal (especialmente do Brasil), elementos de Física e Química e elementos de História Natural (MOACYR, 1942, p. 333). No mais, segundo Primitivo MOACYR,

o grau de bacharel aos aprovados em todas as matérias do curso, habilitando para a advocacia, magistratura, ofícios de justiça e para os lugares do corpo diplomático. O de doutor em ciências jurídicas e sociais aos aprovados em defesa de teses ou habilitados em concurso (1942, p. 334).

Esta reforma, por ter tentado combater o ensino livre, tanto no aspecto da liberdade de frequência quanto no da criação de Faculdades livres, foi bem recepcionada pelos docentes das Faculdades de Direito, principalmente das duas mais antigas. É neste sentido que Aurélio Wander BASTOS afirma que estas foram as duas importantes inovações da lei nº 314 de 1895, ambas com o escopo de “corrigir os exageros oriundos das práticas anteriores de ensino” (BASTOS, 2000, p. 158). Além disto, o autor lembra que a reunificação dos cursos de Ciências Jurídicas, Sociais e Notariado em “Ciências Jurídicas e Sociais” cumpriu uma dupla função: desvinculou a formação do quadro administrativo (servidores públicos internos e cartorários e da diplomacia) do curso de Direito, vocação esta que vinha desde 1827 e tomara fôlego em 1879; este fato, junto com a frequência livre e a reforma dos sistemas de exames e avaliação, provocou o desenvolvimento do bacharelismo, “o fenômeno político e administrativo de maior relevância da Primeira República” (BASTOS, 2000, p. 165)<sup>66</sup>.

Pouco tempo após a promulgação da lei nº 314/1895, expediu-se o decreto nº 2.226, de 1º de fevereiro de 1896, que aprovava os estatutos das Faculdades de Direito. Facultado pelo

---

<sup>66</sup> Para BASTOS, “o bacharelismo não foi apenas o crescimento desmesurado de bacharéis (de frágeis conhecimentos jurídicos), mas a sua absorção quantitativa pela administração pública e pela diplomacia e, como não poderia deixar de ser, o exercício ‘paroquial’ da advocacia, da magistratura e da atividade policial, cuja carreira começava a se definir. Os bacharéis dedicavam-se ainda às atividades cartorárias, sem se esquecer do seu afluxo na carreira política, na carreira jornalista [sic] e nas letras” (2000, pp. 165-166).

art. 11 da lei nº 314/1895, este novo decreto de 163 artigos era uma tentativa de conciliar o Código Fernando Lobo (1892, alterado em 1894) com a própria Lei nº 314. Por isso, pode ser considerado uma síntese dos dois diplomas legais. Clovis BEVILAQUA rememora as reformas introduzidas pela lei de 1895 e pelo decreto de 1896, relatando que ambos

trouxeram sensíveis modificações à organização do ensino jurídico em nosso país. Houve incontestável utilidade para a ordem e o progresso dos estudos, na reunião em um só dos dois cursos, o de ciências jurídicas e de ciências sociais, assim como na supressão do curso de notariado, instituídos pelo regulamento anterior. Foram também de vantagem as criações de mais uma cadeira de civil e outra de criminal, assim como a remodelação da cadeira de história do direito, abrangendo o direito humano e nacional. Infelizmente, a par de melhoramentos, introduziu a reforma graves defeitos na organização do ensino (BEVILAQUA, 1927, v. 1, p. 357).

Voltando ao tema do ensino livre, nem todos ficaram satisfeitos com a volta da obrigatoriedade de frequência; em São Paulo, Spencer VAMPRE (1924, v. 2, pp. 620-621) nos relata um episódio envolvendo o Professor João Monteiro e que VENANCIO FILHO considera revelar

[...] como a controvérsia do ensino livre continua presente no início da República, e permanecerá como questão palpitante, até, praticamente, 1915, quando, diante dos desmandos da reforma Rivadavia Corrêa, a reforma Carlos Maximiliano de fato encerra a questão, que deixa, assim, de constituir ponto de discussão (2011, p. 222).

Comentando a sensível melhoria nas condições de ensino, Primitivo MOACYR, então diretor da Faculdade do Direito de Recife, assinala em seu relatório de 1898 que

Tal resultado deve ser em grande parte atribuído à última reforma, *acabando com a liberdade de frequência*, sob cuja influência as escolas ficaram desertas e as funções dos lentes reduziram-se às de examinadores de moços que eles mal conheciam e de cuja inteligência e habilitação só podiam formar juízo muito completo pelos exames que quase sempre eram feitos sem o suficiente preparo... Hoje, porém, é muito diferente o que se observa na vida interna desta faculdade: as aulas enchem-se, os lentes encontram estímulos na respeitosa atenção de um auditório numeroso e constante... entretanto, a reforma de benéficos efeitos não escapa à censura, sob o ponto de vista da organização do ensino (MOACYR, 1941b, p. 139, grifos no original).

#### 1.2.4. Eptacio Pessôa (1901)

Tão logo se inicia o século XX, mais uma reforma do ensino jurídico veio a lume, por meio de dois decretos: o decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901, aprovava o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, e o decreto nº 3.903, de 12 de janeiro de 1901, aprovava os regulamentos das Faculdades de Direito.

Um dos motivos pelos quais a reforma era necessária foi a falta de uniformidade entre os cursos superiores, pois os cursos de Direito e Engenharia haviam ganhado novos estatutos em 1896, mas o de Medicina ainda era regido pelo Código de 1892. O presidente Prudente de Moraes ressaltou a necessidade de uniformização nas mensagens ao Congresso Nacional dos anos 1896, 1897 e 1898 (BARROS, 1896, p. 10; 1897, p. 9; 1898, p. 11) e assim também o fez Campos Salles em 1901, após a expedição do Código Eptácio (SALLES, 1901, p. 15).

Convém ressaltar que ambos os decretos de 1901 foram expedidos com base na autorização prevista na lei nº 746, de 29 de dezembro de 1900, que fixava a despesa geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1901. Esta lei facultava ao Poder Executivo rever o decreto nº 1.159, de 3 de dezembro de 1892, para “fazê-lo compreender as disposições comuns a todos os estabelecimentos de ensino superior e secundário e rever ao mesmo tempo os regulamentos especiais, restringindo-os ao que for peculiar aos institutos respectivos” (art. 3º, II). Deste modo, inaugurava-se um expediente utilizado em todas as reformas educacionais até o final da Primeira República, sem exceção: o Poder Legislativo, mediante lei orçamentária, autorizava o Poder Executivo a reformar a instrução pública e, posteriormente, este deveria remeter o decreto à aprovação do Congresso Nacional. Na prática, o que ocorria era a expedição de um decreto pelo Executivo e, a depender da reforma, pouca ou nenhuma discussão no Legislativo, até que sobreviesse nova reforma educacional. Esta prática de delegar ao Executivo matéria de competência do Legislativo mediante lei orçamentária foi alvo de muitas críticas.

O decreto nº 3.890, que aplicava-se a todas as instituições federais de ensino superior e secundário, ficou conhecido como reforma Eptacio Pessôa ou Código Eptacio, nome do então Ministro da Justiça e professor da Faculdade de Direito do Recife e que posteriormente seria eleito Presidente da República. As inovações da reforma Benjamin Constant e da lei de 1895 mantiveram-se, como, por exemplo, a elaboração de um relatório anual sobre os

trabalhos do estabelecimento, visando ao desenvolvimento do ensino, à possibilidade de contratação de lente independentemente de concurso e à troca de cadeiras entre docentes.

Há uma primeira diferenciação entre lentes e professores: estes regeriam aulas e aqueles, cadeiras, que seriam distribuídas por seções. As vagas de professores e substitutos seriam preenchidas por concurso, mas a destes últimos também poderiam se dar mediante o exame da congregação do indivíduo que tivesse publicado obras “julgadas como reveladoras de suficiente preparo técnico e prático em todas as matérias da seção” (art. 52). Os concursos compor-se-iam de provas escritas, orais e práticas (quando necessário), podendo candidatar-se brasileiros e estrangeiros, desde que preenchidos os requisitos específicos de cada um e, pela primeira vez, havia a previsão de suspeição em relação aos membros examinadores do concurso, se o candidato acreditasse que existia “incompatibilidade moral entre si e qualquer membro da congregação”, ficando o julgamento a cargo do governo (art. 71).

Uma segunda diferenciação dava-se em relação aos alunos: haveria os matriculados e os não matriculados. Estes poderiam frequentar os cursos teóricos e práticos e aqueles deveriam “assistir a todas as aulas e exercícios práticos, responder às arguições dos lentes ou dos professores, as quais se [fariam] pelo menos três vezes mensalmente, e executar os trabalhos práticos de que forem incumbidos por eles” (art. 113). No que concerne à inscrição nos cursos, uma novidade era o art. 125, que facultava ao Governo matricular gratuitamente todos os anos e em qualquer estabelecimento de ensino superior até dois alunos dentre os estudantes pobres que houvessem revelado excepcional aptidão no ensino secundário<sup>67</sup>. Tanto a diferenciação entre alunos matriculados e não matriculados, quanto a matrícula de estudantes pobres foram alvo de debate no Congresso<sup>68</sup>.

O ano escolar iria de 1º de março até o último dia de dezembro. Havia uma preocupação em uniformizar os programas de ensino apresentados anualmente, com a nomeação, pelo diretor, de uma comissão de três membros para tal fim, com o objetivo de exprimir “o ensino completo das matérias professadas no estabelecimento” (art. 139). Para cada cadeira, haveria duas provas, uma escrita e outra prática e oral, ou somente oral nas que assim o exigissem.

Os doutores ou os bacharéis em ciências jurídicas e sociais estrangeiros que quisessem exercitar sua profissão no Brasil deveriam habilitar-se perante alguma das Faculdades oficiais,

---

<sup>67</sup> O § 1º do art. 125 previa que o benefício cessaria se o aluno sofresse penas disciplinares que desabonassem sua reputação ou se fosse reprovado em duas épocas no mesmo ano do curso, fosse na mesma cadeira ou em cadeiras diversas. Se o aluno concluísse o curso, receberia o diploma independentemente dos emolumentos (art. 125, § 2º).

<sup>68</sup> Ver item 2.2.

mediante um exame. Se, além da habilitação, o candidato pretendesse o diploma de doutor ou bacharel, deveria sujeitar-se ao exame de todas as disciplinas do curso e, para o grau de doutor, à defesa de tese<sup>69</sup>.

A criação de Faculdades livres fundadas pelos Estados, pelo Distrito Federal ou por qualquer associação ou indivíduo continuaria dependente de três requisitos para ser reconhecida e gozar dos mesmos privilégios que as Faculdades federais (oficiais), a saber, (i) constituir um patrimônio de pelo menos 50 contos de réis, “representado por apólices da dívida pública federal e pelo próprio edifício em que funcionar ou qualquer desses valores” (se fosse um instituto privado), (ii) ter uma frequência nunca abaixo de 60 alunos no espaço de dois anos e (iii) observar o regime e os programas de ensino adotados no estabelecimento federal (art. 362, I, II e III). O reconhecimento de tais requisitos dar-se-ia mediante fiscalização por dois anos de um delegado de reconhecida competência. Estes institutos também poderiam ensinar outras disciplinas além das compreendidas no plano de ensino do instituto federal, desde que não sobrecarregassem os alunos e prejudicassem sua “higiene mental”.

O decreto nº 3.903, de 12 de janeiro de 1901, aprovou o regulamento das Faculdades de Direito em 69 artigos. O curso seria feito em cinco anos, com 16 lentes distribuídos pelas seguintes disciplinas: 1º ano – Filosofia do Direito<sup>70</sup> (1ª cadeira) e Direito Romano (2ª cadeira); 2º ano – Direito Público e Constitucional (1ª cadeira), Direito Internacional Público e Privado e Diplomacia (2ª cadeira) e Direito Civil (3ª cadeira, 1ª parte); 3º ano – Direito Civil (1ª cadeira, 2ª parte), Direito Criminal (2ª cadeira, 1ª parte) e Direito Comercial (3ª cadeira, 1ª parte); 4º ano – Direito Civil (1ª cadeira, 3ª parte), Direito Comercial, especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judicial (2ª cadeira, 2ª parte), Direito Criminal, especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário (3ª cadeira, 2ª parte) e Economia Política, Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado (4ª cadeira); 5º ano – Teoria e Prática do Processo Civil, Comercial e Criminal (1ª cadeira), Ciência da Administração e

---

<sup>69</sup> Segundo o art. 59 do decreto nº 3.903, as matérias dos exames seriam as seguintes: Direito Constitucional e Administrativo e Direito Internacional Privado (1ª série); Direito Romano, Direito Civil e Direito Criminal (2ª série); Direito Comercial e Teoria e Prática do Processo Civil, Comercial e Criminal (3ª série); e Medicina Pública (4ª série). BASTOS acredita que neste período a procura para habilitação de disciplinas cursadas em Faculdades estrangeiras era intensa em face da variedade de diplomas legais que regulavam a matéria (2000, p. 166).

<sup>70</sup> Dunshee de ABRANCHES afirma que “se bem que as escolas jurídicas fossem na verdade as que menos sofreram com os novos regulamentos que se lhes impuseram, não é difícil perceber o nenhum critério científico que presidiu à distribuição das matérias pelas suas diversas séries, começando pela introdução do estudo da *filosofia do direito*, como a disciplina inicial do curso” (1905, p. 139, grifo no original).

Direito Administrativo (2ª cadeira), Medicina Pública (3ª cadeira) e Legislação comparada do Direito Privado (4ª cadeira). Suprimiu-se a disciplina História do Direito, especialmente do Direito Nacional.

Haveria cursos complementares, obrigatoriamente, de Direito Romano, Direito Internacional Privado, Ciência das Finanças e Prática do Processo Civil, Comercial e Criminal. Os lentes das cadeiras de Direito Civil, Comercial e Criminal deveriam acompanhar os estudantes até que o curso terminasse. O concurso de substituto da cadeira de Medicina Pública, cujo candidato poderia ser tanto um doutor em Medicina quanto bacharéis ou doutores em Direito, seria feito em presença da congregação perante um júri de sete membros, três lentes da Faculdade (eleitos pela congregação) e quatro doutores em Medicina eleitos pelo Governo (art. 8º).

A lição duraria uma hora, dada cinco vezes por semana. Os substitutos encarregados dos cursos complementares acima referidos dariam lições duas vezes por semana, podendo ouvir os alunos sobre elas e fazendo exercícios práticos duas vezes por mês. Os exercícios práticos de Medicina Pública seriam feitos em um laboratório, cuja função de preparador seria exercida pelo substituto da cadeira. O art. 48 do referido decreto nº 3.890 dispunha que quando os alunos não compreendessem algum ponto da lição, poderiam propor ao lente ou ao professor, verbalmente ou por escrito, as dúvidas que lhes ocorressem, as quais seriam resolvidas por eles no começo da lição seguinte.

Os exames dos estudantes seriam avaliados por uma comissão de três lentes, com prova prática e oral nas cadeiras de Medicina Pública e Teoria e Prática do Processo Civil, Comercial e Criminal, cuja arguição duraria até meia hora. A prova escrita duraria duas horas e a prova simplesmente oral até vinte minutos, sobre o assunto que o lente escolhesse.

Em relatório de 1901, o Ministro Epitacio Pessoa ressaltava que as modificações nas Faculdades de Direito, que já haviam sido reorganizadas em 1895, não foram tão sensíveis. Ele afirmava que haviam sido suprimidas as cadeiras de Finanças e Contabilidade do Estado, de Prática de Processo e História do Direito, especialmente do Direito Nacional e assim se reduziam os encargos do Tesouro Nacional. Apesar da supressão dessas cadeiras, o ensino não seria prejudicado: as duas primeiras passariam a ser lecionadas em cursos complementares obrigatórios, feitos pelos substitutos, e a História do Direito poderia “ser lecionada nas outras cadeiras, em todos os anos do curso, à medida que forem sendo estudadas as disciplinas respectivas”, o que permitiria dar-lhe “um desenvolvimento mais completo” (DPIP, 1919d, p. 377). Esta supressão permitia uma melhor distribuição das matérias, suavizando a transição dos estudos secundários ao superior e facilitava uma outra



composição das seções, sem que se aumentassem, contudo, o número dos substitutos, o que, por sua vez, facilitava a especialização dos estudos destes e preparava-os de forma mais vantajosa ao magistério<sup>71</sup>. O Ministro também defendia a criação do curso especial de Direito Internacional Privado, necessário ao “estudo e solução de graves e frequentes questões de capacidade, de família, de sucessões e de contratos” (DPIP, 1919d, p. 377) e, por fim, lembrava que aumentaram o número de lições semanais, passando de três a cinco, o equivalente a um acréscimo de sessenta dias de trabalho por ano.

Publicado em janeiro de 1901, o Código de Ensino gerou protestos em relação a determinadas medidas por parte de estudantes, professores e congregações das Faculdades de Direito em maio do mesmo ano, “tendo inclusive estudantes da Capital Federal representado ao ministro contra a reforma” (VENANCIO FILHO, 2011, p. 202)<sup>72</sup> – “receberam-no mal os estudantes, fazendo, nas ruas, demonstrações hostis, em que erguiam vivas ao ensino livre e a Leoncio de Carvalho” (VAMPRÉ, 1924, v. 2, p. 643). Spencer VAMPRÉ, escrevendo em 1924, faz uma ligeira apreciação sobre o Código Eпитacio, afirmando que

Sem nada alterar, quanto às matérias do curso, disciplina ele melhor a parte administrativa das Faculdades Superiores, e providencia sobre concursos de modo mais cabal (VAMPRÉ, 1924, v. 2, p. 646).

O Dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho, ao fiscalizar a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, observava, ao tratar da mudança promovida pelo art. 11 do decreto nº 3.903, que instituía lições cinco vezes por semana em vez das três vezes então vigentes, que “lentes e alunos queixam-se da alteração da vida destes que de ordinário têm quatro matérias a estudar além do curso complementar, três meses depois de

---

<sup>71</sup> Esta não era a opinião de Dunshee de ABRANCHES, para quem a criação ou a supressão de cadeiras eram motivadas por interesse pessoal: “se se criam cadeiras, previamente [sic] se sabem os indivíduos que as têm de ocupar, pois só para eles são instituídas. Se se suprimem cargos, como supérfluos ou inúteis, não é difícil descobrir-se através de tais medidas a pequena vingança pessoal, exercendo-se ocultamente ou tirando desforras de mesquinhas questiúnculas do campanário escolar, não menos estreito e odiento que o das lutas políticas de arraial” (1905, p. 140).

<sup>72</sup> Alberto VENANCIO FILHO chama a atenção para o fato de que, surpreendentemente, Clovis Bevilacqua não faz nenhum comentário sobre a execução da reforma em sua obra *História da Faculdade de Direito do Recife*. Segundo VENANCIO FILHO, “é bem provável que, sendo Eпитacio Pessoa professor da faculdade e seu aluno laureado, tal fato tivesse arrefecido as resistências ao novo diploma legal” (2011, p. 203). De fato, BEVILAQUA dedica várias páginas ao tratar de Eпитacio Pessoa como professor honorário (ele já era catedrático desde 1891, mas afastou-se da docência em função dos compromissos políticos e em 1917 foi agraciado com o título de professor honorário), o “filho ilustre da Faculdade e um dos seus mais nobres ornamentos, sobre [a qual] se refletia a glória do preclaro brasileiro” (1927, v. 1, p. 423), mas não cita uma vez sequer a reforma de 1901, nem mesmo em sua sinopse da legislação referente às Faculdades de Direito (1927, v. 2, pp. 261-266).

abertas as aulas. É quase impossível exigir de uns e outros assiduidades correspondentes aos dias letivos da semana” (MOACYR, 1941b, pp. 44-45)<sup>73</sup>.

É de notar-se que na vigência da Reforma Eptacio Pessôa, novas Faculdades livres de Direito foram reconhecidas<sup>74</sup>, a saber: Faculdade de Direito de Porto Alegre (decreto nº 4.875, de 6 de julho de 1903), Faculdade de Direito do Pará (decreto nº 4.904, de 27 de julho de 1903) e Faculdade de Direito do Ceará (decreto nº 5.049, de 23 de novembro de 1903). Deste modo, percebe-se que entre a reforma Benjamin Constant (1891) até 1910 (final da reforma Eptacio Pessôa), houve uma grande proliferação de institutos de ensino superior livres<sup>75</sup>.

É no bojo justamente da facilitação do acesso e da multiplicação de institutos de ensino superior que em 1911 editou-se a reforma Rivadavia Corrêa, com vistas à contenção deste processo expansionista (CUNHA, 2007, pp. 159-160).

### 1.2.5. Rivadavia Corrêa (1911)

Em 1910, assumiu o cargo de Presidente da República o Marechal Hermes da Fonseca e já em seu discurso de posse demonstrou preocupação em relação à instrução pública. Tal fato, ainda que não fosse uma novidade na história republicana, demonstrava como o tema representava uma pauta sensível ao novo Presidente.

Como da justiça, urge cuidar seriamente da instrução, tornando-a instrumento profícuo do nosso desenvolvimento moral e material.

Para isso, é necessário reorganizar o ensino, principalmente, no sentido de: dar autonomia ao ensino secundário, libertando-o da condição subalterna de mero preparatório de ensino superior; organizá-lo de maneira a fazê-lo eminentemente prático, a fim de formar homens capazes para todas as exigências da vida social, ao mesmo tempo que aptos, caso queiram, para seguir os cursos especiais e superiores; criar programas que desenvolvam a inteligência da juventude e não que a aniquilem por uma sobrecarga de estudos exageradamente inútil e, por isso, antes nociva do que proveitosa; estabelecer a plena liberdade do ensino no sentido de qualquer indivíduo ou associação poder fundar escolas com os mesmos direitos e regalias das oficiais; e, assim autônomo o ensino secundário, exigir o exame de admissão para o ingresso aos cursos superiores; dar às escolas de ensino superior

<sup>73</sup> Para mais informações sobre a execução posterior da reforma, cf. SEABRA, 1904, 1905 e 1906.

<sup>74</sup> Sobre as Faculdades livres de Direito do período, cf. ABRANCHES, 1905, pp. 106-138.

<sup>75</sup> Luiz Antônio CUNHA fala em nove Faculdades livres de Direito criadas: além das reconhecidas oficialmente pelo Governo, como era o caso da Faculdade Livre de Direito da Bahia (1891), Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro (1891), Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro (1891), Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais (1893), Faculdade Livre de Direito do Pará (1903), Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre (1903), Faculdade Livre de Direito do Ceará (1903), também foram criadas a Faculdade de Direito de Goiás (1898) e a Faculdade Livre de Direito de Fortaleza (1907) (CUNHA, 2007, p. 158).

completa liberdade na organização dos programas dos respectivos cursos, nas condições de matrícula, no regime dos exames e disciplina escolar e na administração dos patrimônios que tiverem; formar professores bons e convencidos da sua eminente função, para que é preciso interessá-los no ensino, de maneira que se não sirvam, como até aqui, do título do professor para mero reclamo e melhor exploração de profissões especiais; instituir, enfim, em matéria de ensino a maior liberdade sob conveniente fiscalização: esses são, parece, os pontos capitais sobre que deva assentar uma boa e liberal organização do ensino, capaz de produzir resultados proveitosos (BONFIM, 2004, p. 129).

A reforma prenunciada foi levada a cabo em 1911 pelo Ministro Rivadavia Corrêa, por meio do decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911<sup>76</sup>. Ele iniciava a Exposição de Motivos afirmando que “ao ter início a execução de um plano de ensino, ele já precisa ser reformado” (CORRÊA, 1912, p. 264). Ao analisar as reformas de 1879 (Leoncio de Carvalho), 1891 (Benjamin Constant) e 1901 (Eptacio Pessôa), o Ministro ressaltava que, aparentemente, o ensino parecia necessitar de uma reforma a cada nova década. A reforma de 1879 substituiu o ensino obrigatório pelo ensino livre, o que representou a morte do *magister dixit*, o nascimento do *discipulus dixit*<sup>77</sup> e o desaparecimento do reinado do professor, proporcionando uma nova visão aos estudantes, o que estimulou o florescimento das doutrinas abolicionistas e republicanas. Em sua visão, a liberdade de frequência era uma faculdade que permitia ao aluno frequentar o curso que lhe aprouvesse, e não, como até então havia sido compreendido, “a liberdade de *não frequentar* curso algum” (CORRÊA, 1912, p. 268, grifo no original). A reforma de 1891, ao equiparar os institutos particulares aos oficiais, “trouxe a confirmação de que não é monopólio dos estabelecimentos oficiais, como já não era dos seus lentes, a distribuição do ensino” (CORRÊA, 1912, p. 266). O Código de 1911, “julgando ter sido convertida a liberdade de frequência em licença de vadiar” (CORRÊA, 1912, p. 267), tentou estabelecer o ponto para os estudantes, mas fracassou, pois

se é verdade que o Código envidou meios de coibir o mal entendido direito de que se apossaram os estudantes, - a deserção completa das aulas, - não é

---

<sup>76</sup> Este decreto foi autorizado pelo art. 3º, II da lei nº 2.356, de 31 de dezembro de 1910, que facultava a reforma do ensino superior e secundário mantido pela União, dando a ambos “completa liberdade na organização dos programas dos respectivos cursos, nas condições de matrícula, exigindo o exame de admissão para o ingresso em seus cursos, no regime de exames e disciplina escolar” e especialmente ao primeiro “personalidade jurídica e competência para administrar os seus patrimônios, lançar taxas de matrícula e de exame e mais emolumentos por diplomas e certidões, arrecadando todas as quantias para provimento de sua economia, não podendo, também sem anuência do Governo Federal, alienar bens”. Ao ensino secundário, a lei dava “ao seu ensino um caráter prático, libertando-o da condição subalterna de curso preparatório do ensino superior” e “autonomia em sua disciplina”.

<sup>77</sup> “O mestre o disse” e “o aluno o disse”, em referência ao ensino pautado pela autoridade do professor.

menos certo que, dominado pelas injunções do espírito republicano, ajuntou à livre frequência, respeitada em parte, aos institutos equiparados, uma nova medida – a livre docência – que significa, nada mais, nada menos, do que a permissão ao aluno para escolher o seu mestre e a garantia a qualquer cidadão habilitado para lecionar no recinto dos estabelecimentos oficiais. Foi esta uma conquista da liberdade que entrou na legislação do ensino e dela não mais sairá, apesar da livre-docência, sob o regímen do Código, desconexo e incoerente em seus dispositivos, não ter dado todos os frutos que esperavam (CORRÊA, 1912, p. 267).

Em relação ao decreto que era então baixado, o Ministro ressaltava a necessidade de uma organização que estimulasse o desenvolvimento das instituições didáticas sem onerar sobremaneira o Tesouro Nacional. Com a liberdade de frequência e a livre-docência, aboliram-se os privilégios dos institutos criados pela União, promovendo a autonomia didática e administrativa às instituições de ensino superior. Adotava-se o sistema alemão de docência, “com todas as suas consequências – exames por sessões, abolição dos concursos, estágio dos professores, criação de taxas inerentes às necessidades do regímen” (CORRÊA, 1912, p. 269). Nas Faculdades, as cadeiras foram criadas, extintas e transformadas, preocupando-se principalmente com o caráter prático do estudo das disciplinas. Outra preocupação foi com a **desoficialização do ensino**<sup>78</sup>, “corolário fundamental do princípio da liberdade profissional, consagrado na Constituição da República” (CORRÊA, 1912, p. 271). Concluía Rivadavia Corrêa afirmando que

Liberta a consciência acadêmica da opressão dos mestres, arredada destes a tutela governamental, em cujo passivo se inscrevem todas as culpas da situação periclitante a que chegaram as instituições do ensino, acredito dar um passo para frente com a atual organização.

O que produzir o futuro cairá sob a responsabilidade exclusiva das congregações.

Mas nutro a convicção de que os membros dos corpos docentes, compenetrados do seu alto papel, não desmentirão a nomeada que os precede, nem faltarão à confiança que o país, pelo seu Governo, deposita no seu patriotismo e no seu saber. “Pouco importa”, sublinhou Boutmy, “a matéria que um homem superior ensinar aos jovens. O essencial é que o homem seja superior”.

Eis, em escorço, o meu plano concretizado na trama da Lei Orgânica e nos regulamentos anexos. Entrego a ossatura de um organismo complexo a mãos hábeis que a saberão vestir, distribuindo com esmero as partes plásticas, de forma que, dos relevos e contornos da figura, ressalte uma impressão de força e de beleza (CORRÊA, 1912, p. 271).

<sup>78</sup> Até 1879, predominaram os princípios da oficialização e da centralização: o ensino só podia ser ministrado em Faculdade oficiais (Faculdade de Direito de São Paulo e Faculdade de Direito do Recife), sujeitas à autoridade diretas do Governo, que lhes ditava seus estatutos (DINIZ, 1928, p. 7).

O decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, dispunha em 140 artigos sobre a organização do Ensino Superior e Fundamental da República. De início, garantia-se a autonomia didática e administrativa dos institutos, que até então eram subordinados ao Ministério do Interior, cabendo a cada curso organizar seus programas de ensino. Os institutos federais, a partir desta lei, possuiriam personalidade jurídica autônoma, “para receberem doações, legados ou outros bens e administrarem seus patrimônios” (art. 3º) e nas Faculdades de Direito de São Paulo e Pernambuco seriam ministradas as “letras jurídicas”.

Criar-se-ia o Conselho Superior do Ensino (CSE), que substituiria a função fiscalizadora do Estado e tornar-se-ia o responsável por promover a **desoficialização do ensino**, ou seja, a independência total entre a União e os estabelecimentos de ensino. Com sede na capital federal e de caráter deliberativo e consultivo, seria composto pelos “diretores das faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, de direito de São Paulo e de Pernambuco, da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, do diretor do Colégio Pedro II e de um docente de cada um dos estabelecimentos citados” (art. 12)<sup>79</sup> e seu presidente seria nomeado livremente pelo Governo, devendo ser “pessoa de alto e reconhecido valor moral e científico, familiarizada com os problemas do ensino” (art. 15)<sup>80</sup>. A congregação de cada estabelecimento poderia propor ao Conselho, por intermédio do diretor, “as medidas aconselhadas para o aperfeiçoamento do ensino” (art. 60, alínea c) e, além da autonomia

---

<sup>79</sup> Segundo BASTOS (2000, p. 168), é a primeira lei nacional que “absorve” docentes para a administração.

<sup>80</sup> Ao Conselho competiria, nos termos do art. 13, alíneas a até k, “autorizar as despesas extraordinárias, não previstas no orçamento atual; tomar conhecimento e julgar em grau de recurso as resoluções das congregações ou dos diretores; providenciar acerca dos fatos e ocorrências levados ao seu conhecimento por intermédio das diretorias; suspender um ou mais cursos, desde que o exigirem a ordem e a disciplina; impor as penas disciplinares de sua competência, enumeradas no capítulo desta lei [decreto nº 8.659], concernente ao assunto; informar ao governo sobre a conveniência da criação, transformação ou supressão de cadeiras; representar ao governo sobre a conveniência da demissão do presidente, quando este se mostrar incompatível com o exercício de suas funções. Em tal caso, o seu substituto ocupará a presidência do Conselho, até que o governo resolva o incidente; responder a todas as consultas e prestar todas as informações pedidas pelo Ministério do Interior; determinar a inspeção sanitária do docente que lhe pareça estar inválido para o serviço; promover a reforma e melhoramentos necessários ao ensino, submetendo-os à aprovação do governo, desde que exijam aumento de despesa; resolver, finalmente, com plena autonomia, todas as questões de interesse para os institutos de ensino, nos casos não previstos pela presente lei”.

didática e administrativa de que gozava, ela tinha “liberdade de modificar ou reformar as disposições regulamentares e as inerentes à íntima economia” dos institutos (art. 138)<sup>81</sup>.

Se antes o diretor era nomeado diretamente pelo Governo, agora ele seria eleito pela congregação, de forma secreta, para um período de dois anos. O vice-diretor seria o diretor do período anterior e seu substituto, o professor mais antigo, sendo aptos para o cargo apenas os professores ordinários (inclusive para diretor). Além das funções comuns a todos os diretores dos institutos superiores, aos das Faculdades de Direito incumbiria designar “um professor ordinário para as substituições temporárias” (art. 29, alínea f). Por fim, o diretor deveria remeter ao CSE um relatório circunstanciado anual, no qual se salientasse a “marcha do ensino” (art. 30). Não haveria mais a previsão de provimento de cargo de docente regular sem concurso público.

O corpo docente seria composto de (i) professores ordinários, (ii) professores extraordinários efetivos, (iii) professores extraordinários honorários e (iv) mestres e livre-docentes.

Os professores ordinários seriam vitalícios e competir-lhes-ia reger a cadeira para a qual fossem nomeados, organizar o programa de seu curso (que seria submetido a cada período letivo ao exame e à aprovação da congregação), participar das mesas examinadoras, auxiliar o diretor na manutenção da disciplina escolar, dirigir livremente qualquer curso que se prendesse ao ensino ministrado pela Faculdade (se assim o entendessem oportuno), passar os atestados de frequência aos alunos que acompanhassem o curso e indicar seus assistentes, preparadores e demais auxiliares.

Os professores extraordinários efetivos também seriam vitalícios e competir-lhes-ia reger os cursos que lhes coubessem e os que lhes fossem designados pela congregação, referente às matérias que lecionassem e aos cursos complementares (obedecendo aos programas aprovados), substituir os professores ordinários em caso de impedimento e dirigir livremente qualquer curso, com as mesmas condições dos professores ordinários; eles seriam nomeados pelo Governo, que os escolheria “dentre os três nomes propostos em votação

---

<sup>81</sup> Segundo BASTOS (2000, p. 168), “o espírito desta lei, se não era subtrair da União o controle direto sobre os institutos de ensino, como até agora vinha sendo feito pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores, era transferir o seu controle para o Conselho Superior de Ensino, o que não significa, propriamente, uma opção contra a oficialização do ensino e pelo ensino particular, mas uma opção pela sua manutenção, caracterizando-se uma visível preocupação em retirá-lo do controle do Ministério da Justiça, o que só veio ocorrer realmente em 1931”. Ainda em sua visão, “o oficialismo e o controle da educação, particularmente do ensino superior pelo Ministério da Justiça, se confundem. [...] Somente com a Lei Rivadavia e a consequente criação do Conselho Superior do Ensino é que se delinearam e se delimitaram as possibilidades de se traçar uma política global para a educação no Brasil” (BASTOS, 2000, p. 168).

uninominal, pela congregação, mediante concurso de títulos e obras” (art. 36) (em casos especiais ela podia indicar um só nome, desde que ele reunisse a unanimidade de votos).

Os professores extraordinários honorários seriam um título conferido pelas congregações “a homens de notório saber e amor ao magistério que, de um modo indireto, possam contribuir para o desenvolvimento do ensino” (art. 34), podendo lecionar na Faculdade, em cursos livres, independentemente de qualquer prova; seriam indicados pela congregação e nomeados pelo Governo.

A vaga de professor ordinário seria preenchida por um professor extraordinário efetivo (antigo substituto, nos termos do art. 132) ou da seção respectiva – na falta deste, por outro professor ordinário, um extraordinário ou por um livre-docente (indicado na forma do art. 36). Os programas de ensino seriam discutidos e aprovados pela congregação, e nenhum professor poderia encerrar seu curso antes da época designada na lei.

Conforme referido anteriormente, a **livre-docência** foi uma inovação da reforma Rivadavia, bem como sua incorporação na estrutura docente dos institutos, na esteira da “diminuição de custos e identificação de políticas docentes mais flexíveis”, deslocando o docente-livre “para o centro do processo de ensino e aprendizagem” (BASTOS, 2000, p. 168). O candidato deveria submeter-se a uma prova de habilitação mediante a apresentação de um trabalho original, especialmente elaborado para tal fim, que seria avaliado por uma comissão de três lentes eleitos pela congregação. Além deste trabalho original, também deveria apresentar um exemplar de cada um de seus trabalhos anteriormente publicados e uma prova de sua idoneidade moral. Não sendo pagos pelo Governo, eles receberiam as taxas de frequência dos alunos matriculados em seus cursos, descontada a porcentagem referente à Faculdade, e teriam o direito de se utilizar dos aparelhos existentes nos estabelecimentos em que davam os cursos. Além disso, teriam direito a um representante na congregação, juntamente com outro representante dos professores extraordinários honorários, eleitos anualmente.

Outra inovação da reforma foi a **divisão do ano escolar em dois períodos**: 1º de abril a 31 de julho, seguido de 15 dias de férias (1º período) e de 15 de agosto a 31 de dezembro, encerrando-se os cursos a 30 de novembro (2º período). Os exames seriam realizados entre 1º e 31 de dezembro, seguindo-se três meses de férias. Eles seriam divididos de duas formas: escrito em vernáculo, para que se revelasse a cultura mental do candidato, e oral, sobre línguas e ciências. Os requisitos para matrícula nos cursos superiores seriam provar ter, no mínimo, 16 anos e idoneidade moral, e duas seriam as taxas a serem pagas: a de matrícula e a

de frequência dos cursos, por ano escolar (os cursos privados seriam remunerados conforme as condições estabelecidas pelos professores e pelos livre-docentes). Além destas, cobrar-se-iam dos alunos taxas de exames, de biblioteca e de certificado (que eles obteriam ao final do curso, se lograssem concluí-lo).

A **frequência dos alunos** passaria a ser controlada rigidamente, pois eles deveriam apresentar aos professores e aos livre-docentes, ao final de cada período, sua caderneta para que eles atestassem sua assiduidade. A anotação em caderneta também serviria para a transferência a qualquer Faculdade do país, desde que autorizado o requerimento pelo diretor da instituição. O controle pelo estabelecimento também é constatado no art. 72, segundo o qual o aluno deveria “comunicar à secretaria a sua residência e mudanças”, previsão esta que era uma novidade. A Lei Orgânica previa ainda, do art. 82 ao 93, a organização da polícia acadêmica e as penas disciplinares concernentes aos alunos e aos professores, e para os primeiros previa inclusive a “exclusão dos estudos em todas as faculdades brasileiras” (art. 84, alínea e). Ao pessoal administrativo, ao lado dos funcionários já existentes (secretário, subsecretário, tesoureiro, bibliotecário, sub-bibliotecário, porteiro, amanuense e bedel), previa-se a existência de conservador, inspetor de alunos e serventes e outros empregados inferiores. Aos inspetores de alunos competiria “manter o silêncio das aulas e nas vizinhanças do local em que se estiver procedendo a algum ato escolar e auxiliar os conservadores e bedéis em suas funções” (art. 107). A instrução militar obrigatória, nos termos do decreto nº 6.947, de 8 de maio de 1908, continuaria vigente.

O decreto nº 8.662, de 5 de abril de 1911, complementava o decreto nº 8.659 ao aprovar o regulamento das Faculdades de Direito. Para matricular-se o aluno deveria preencher, além dos requisitos da Lei Orgânica – provar ter no mínimo 16 anos e idoneidade moral –, apresentar o certificado de aprovação no exame de admissão e o recibo da taxa de matrícula<sup>82</sup>. O **exame de admissão** também foi uma inovação do decreto, substituindo os exames preparatórios.

O ensino jurídico passou a ser dividido em seis anos e a contar com três seções de exames: prova preliminar, prova básica e prova final. O curso compreenderia as seguintes disciplinas: 1º ano – Introdução Geral do Estudo do Direito ou Enciclopédia Jurídica (1ª cadeira) e Direito Público e Constitucional (2ª cadeira); 2º ano – Direito Internacional Público e Privado e Diplomacia (1ª cadeira), Direito Administrativo (2ª cadeira) e Economia Política e

---

<sup>82</sup> Em 1911, excepcionalmente, permitiu-se a matrícula no 1º ano com a dispensa do exame de admissão, nos termos do art. 44.



Ciência das Finanças (3ª cadeira); 3º ano – Direito Romano (1ª cadeira), Direito Criminal (2ª cadeira, 1ª parte) e Direito Civil (3ª cadeira, direitos de família); 4º ano – Direito Criminal (1ª cadeira, especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário), Direito Civil (2ª cadeira, direito patrimonial e direitos reais) e Direito Comercial (3ª cadeira, 1ª parte); 5º ano – Direito Civil (1ª cadeira, direito das sucessões), Direito Comercial, especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judicial (2ª cadeira) e Medicina Pública (3ª cadeira); 6º ano – Teoria do Processo Civil e Comercial (1ª cadeira), Prática do Processo Civil e Comercial (2ª cadeira) e Teoria e Prática do Processo Criminal (3ª cadeira)<sup>83</sup>. O art. 41 dispunha que a cadeira de Filosofia do Direito seria transformada na cadeira de Introdução do Estudo do Direito (precursora da disciplina Introdução à Ciência do Direito, criada em 1931) ou Enciclopédia Jurídica. A cadeira de Legislação Comparada seria suprimida, ao passo que o Direito Administrativo ganharia autonomia como disciplina própria.

As Faculdades passariam a ser designadas pelo nome da cidade em que se localizavam e haveria 17 professores ordinários e tantos outros professores extraordinários efetivos, distribuídos em sete seções. O art. 9º previa que os professores de Direito Civil, Criminal e Comercial deveriam acompanhar sua turma de alunos do início ao fim do respectivo curso e pela primeira vez especificou-se o conteúdo da disciplina de Direito Civil: direito de família, direito patrimonial e direitos reais e sucessões. Os professores da 1ª, 2ª e 7ª seções ministrariam, três vezes por semana, cursos complementares de Direito Internacional Privado, Ciência das Finanças e Prática do Processo Penal, respectivamente<sup>84</sup>. Haveria ainda a possibilidade de criarem-se cursos privados, desde que aprovados pela congregação da instituição. Além da regência dos cursos complementares, incumbiria ao professor extraordinário “lecionar a parte do programa que lhe for determinada pelo respectivo professor ordinário” pelo regulamento (art. 38).

---

<sup>83</sup> BASTOS lembra-nos a inconstância no ensino da Prática Forense e sua relação com o Processo, que sempre foi ensinado apenas na teoria: como não havia um Código de Processo unificado (a Constituição de 1891 facultava aos Estados legislar sobre a matéria no art. 65, § 2º), não se ensinava Direito Processual, mas sim Teoria do Processo (Civil ou Criminal) ou Prática Forense, “ensino essencialmente teórico ou excessivamente prático, deixava evidente que, no Brasil, não tínhamos, até aquela data, o que se delongou até 1939 (ano de promulgação do Código de Processo), instituições processuais, predefinidas e codificadas, com significativos efeitos (e efeitos desastrosos na prestação da justiça) não apenas sobre o funcionamento judiciário, mas do próprio Estado” (BASTOS, 2000, pp. 169-179).

<sup>84</sup> A 1ª seção seria composta de Enciclopédia Jurídica, Direito Público e Constitucional e Direito Internacional Público e Privado e Diplomacia, a 2ª seção de Direito Administrativo e Economia Política e Ciência das Finanças e a 7ª seção de Teoria do Processo Civil e Comercial, Prática do Processo Civil e Comercial e Teoria e Prática do Processo Criminal.

As aulas, em forma de conferências e exercícios práticos que durariam uma hora, seriam dadas cinco vezes por semana e os exercícios práticos de Medicina Pública seriam feitos no respectivo laboratório. O aluno poderia escolher as aulas de um docente de sua confiança para frequentar, não sendo obrigado a assistir com qualquer um. Nas palavras de Spencer VAMPRE (1924, v. 2, p. 693), o decreto nº 8.659 “firmou, em benefício dos alunos, a faculdade de escolha das lições, podendo ouvir sobre a mesma matéria qualquer dos professores, habilitado a lecioná-la”. Tratava-se, assim, de um resquício da liberdade de ensinar (e aprender).

Em termo de exames, a prova preliminar diria respeito aos 1º e 2º anos, a prova básica aos 3º, 4º e 5º anos e a prova final ao 6º ano. Seriam feitos por matérias e julgados por uma comissão de três membros, organizada pela congregação. As provas passariam a ser orais (a prova escrita seria abolida), com meia hora de duração, e práticas, com quarenta minutos de duração (estas, sempre públicas). Os alunos poderiam apenas se inscrever nas provas da seção escolar cujos estudos tivessem concluído, sendo permitido, em caso de reprovação, repetir o exame da matéria ou das matérias após o decurso de um ano escolar. As notas variavam em quatro modalidades: reprovado, aprovado, aprovado plenamente e aprovado com distinção. Clovis BEVILAQUA lembra-nos que “o exame final, da última série, não habilitava a receber da Faculdade senão o *certificado* do curso de ciências jurídicas e sociais (art. 12)” (1927, v. 1, p. 403, grifo no original)<sup>85</sup>.

Os estrangeiros poderiam habilitar-se para receber o certificado do curso de ciências sociais e jurídicas por uma Faculdade brasileira, desde que fossem aprovados em todos os exames (em português) – preliminar, básico e final. A lei previa, além de secretário, subsecretário, tesoureiro, bibliotecário, sub-bibliotecário e porteiro, a presença de três amanuenses e dez bedéis.

A vaga de professor ordinário seria preenchida com a nomeação do professor extraordinário efetivo da respectiva seção. No que concerne ao provimento deste, o Governo o escolheria com base em uma lista tríplice elaborada pela congregação da Faculdade, concorrendo apenas os livre-docentes (se não houvesse nenhum, poderiam concorrer pessoas

---

<sup>85</sup> O decreto nº 8.659, que deveria ser aplicado subsidiariamente, trazia dispositivos parecidos em termos de aulas e exames. As matérias, distribuídas e lecionadas por séries, seriam reunidas e graduadas com base em seu nexos científico, “indo do mais simples ao mais complexo” (art. 74). As matérias seriam professadas em conferências, aulas teóricas e práticas, em conformidade com as exigências pedagógicas. Os exames, divididos nas três fases já mencionadas, seriam orais e práticos, sendo julgados por mesas examinadoras constituídas por professores ordinários e extraordinários efetivos e pelos livre-docentes que lecionassem, sob a presidência do mais antigo.

de fora da Faculdade). Em sua escolha, a congregação pautar-se-ia pelo relatório elaborado por uma comissão de três membros, “eleita para verificar o caráter científico, pedagógico e moral dos candidatos” (art. 37). Convém lembrar que as vagas de professor extraordinário não seriam de preenchimento obrigatório; em caso de morte ou acesso de seu titular à cadeira respectiva, era facultado à congregação, por intermédio do CSE, propor a supressão do lugar ao governo.

Comentando a Exposição de Motivos da reforma Rivadavia, aponta Alberto VENANCIO FILHO que “o prognóstico otimista do autor da reforma, expressa em linguagem quase poética, infelizmente não se confirmou, e a vestimenta almejada converteu-se em pouco num traje andrajoso” (2011, p. 209). Com razão. Recebida inicialmente com entusiasmo<sup>86</sup>, logo sentiu o peso da crise do ensino. Ao rememorar a reforma, Gilberto AMADO (1956, p. 136) escreve que ela foi “recebida com aplausos quase unânimes, pareceu inaugurar uma era de seriedades e de esperanças no sistema e organização do ensino no Brasil. Os aplausos a Rivadavia Corrêa emanavam do país todo. Tomou caráter verdadeiramente nacional até pelo exagero e extravagância”. Segundo Aurélio Wander BASTOS,

A Reforma Rivadavia Corrêa [...] foi um significativo marco do nosso ensino jurídico republicano, em primeiro lugar porque procurou viabilizar a autonomia corporativa das escolas e, em segundo, porque redefiniu a carreira docente e introduziu os exames para o ingresso acadêmico. De certa forma, podemos observar que a ruptura com os padrões imperiais de ensino só ocorreu a partir desta lei, como está no decreto regulamentar do ensino jurídico, onde identificamos preocupações modernizadoras do currículo, especialmente quanto à retomada do ensino do Direito Civil em novas bases de programa (2000, p. 170).

Segundo Luiz Antônio CUNHA (2007, pp. 160-167), a reforma Rivadavia procurava compor dois movimentos encampados pelos positivistas: o pela **desoficialização do ensino** (em voga desde a década de 1890) e o pela **restrição do acesso ao ensino superior** (contenção da “invasão” deste por candidatos inabilitados). No que concerne especificamente

---

<sup>86</sup> O deputado Ozorio lembra que, em 1911, Azevedo Sodré, então diretor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, na sessão inaugural do Conselho Superior de Ensino (à época dirigido pelo professor Brasília Machado, da Faculdade de Direito de São Paulo) aprovou “um voto de agradecimento ao Sr. Ministro Rivadavia Corrêa por se haver compadecido da misérrima situação do ensino, dando autonomia aos diversos institutos, praticando um ato de coragem e de energia com a sua ação no Governo – promovendo e realizando essa reforma emancipadora do ensino”; ele ainda fazia questão de lembrar que “verifica-se a frequência dos alunos, pela exigência moralizadora da apresentação da caderneta de frequência. É conhecida a declaração do Professor Sr. Rocha Faria de que, depois da reforma, pela primeira vez conseguiu dar o programa das matérias” (DPIP, 1918c, p. 99; 186, grifo no original).

ao primeiro, ele deu-se pela facilidade de abertura dos cursos livres, o que ampliou a oferta do ensino superior na vigência da Lei Rivadavia (1911-1915). Se por um lado a desoficialização do ensino pregava a liberdade de criação de novos cursos, por outro combatia os títulos acadêmicos, baseando-se no pressuposto de que os privilégios profissionais interessavam somente aos diplomados. O relaxamento no controle da emissão de diplomas tornou-os mero adornos dispensáveis, retirando-lhes a raridade que desde 1827 possuíam. Esse movimento pela **livre-diplomação** e **liberdade profissional**<sup>87</sup>, contudo, gerou muitas resistências por parte da elite de então: os tribunais continuavam a reconhecer a necessidade dos diplomas e combateu-se o efeito retroativo da lei, mitigando assim seus efeitos. A desoficialização do ensino foi um tema muito presente nos debates parlamentares da época<sup>88</sup>, principalmente porque vinha de encontro ao crescente bacharelismo.

Em 1911, o Presidente Hermes da Fonseca, em mensagem ao Congresso Nacional, mostrava-se otimista em relação à reforma do ano anterior:

[...] Não era bastante a reforma pura e simples do que existia; era necessário dotar o ensino com uma organização nova, inteiramente liberta dos preconceitos e dos prejuízos de que a pedagogia nacional se vinha libertando aos poucos, sem ter, todavia, a coragem de os alijar de vez: foi visto isto o que bem compreendestes ao traçar a autorização concedida e a isto foi que me ative no desempenho da incumbência recebida.

Com a data de 5 de abril promulguei a lei orgânica do ensino superior e do fundamental e com ela baixaram os respectivos regulamentos especiais.

Tenho fundada esperança de que a nova organização dará excelentes frutos, sendo que já não é pouco o fato de retirar de tal maneira a intervenção do poder público e entregá-lo à consciência esclarecida das congregações, as quais, de ora em diante, não mais poderão dividir com o Governo a responsabilidade da decadência ou da desmoralização do ensino. A elas cabe o futuro e o que este produzir a elas tão-somente será devido (FONSECA, 1911, p. 20).

---

<sup>87</sup> Segundo Luiz Antônio CUNHA (2007, p. 167), “além da função de produzir (em parte) e dissimular a discriminação social, o ensino, em particular o ensino superior, é o processo de produzir agentes dotados do saber dominante, em diversos campos, capazes de produzir e reproduzir as práticas que correspondem aos interesses (materiais e ideológicos) das classes dominantes. Daí os privilégios ocupacionais. Mas, para que esses agentes sejam capazes de produzir e reproduzir aquelas práticas, é necessário que o ensino seja eficaz. Não só que seja capaz de selecionar os destinatários dotados da formação prévia que assegure um aprendizado satisfatório, mas também, e principalmente, que o ensino seja capaz de produzir nos destinatários as transformações esperadas”.

<sup>88</sup> Ver item 2.2.

### 1.2.6. Carlos Maximiliano (1915)

As inúmeras críticas direcionadas à reforma de 1911 fizeram com que os ensinos secundário e superior não tardassem a serem reorganizados, já sob a presidência de Wenceslau Braz. Assim, em menos de quatro anos de vigência, a reforma foi superada pelo decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915<sup>89</sup>, baixado pelo Ministro Carlos Maximiliano, futuro Ministro do Supremo Tribunal Federal e que desde 1912 sentia a necessidade de reformar o ensino (DPIP, 1918c, pp. 46-66).

Na exposição de motivos do decreto, o Ministro fez questão de registrar que esta era a primeira reforma do ensino cujo planejamento fez-se antes ouvindo os mestres abalizados, pois “a lei é tanto menos imperfeita quanto mais se adapta ao meio para o qual foi promulgada” (DPIP, 1919a, p. 887). Após descrever uma série de abusos praticados por lentes na constância das reformas anteriores, Carlos Maximiliano afirmava que “a base de qualquer autonomia é a relativa independência financeira” e elogiava a proposta de desoficialização do ensino, livre-docência e exame de admissão levados a cabo por Rivadavia Corrêa, apesar dos dois últimos terem sido “defeituosamente regulados”.

No que concernia ao estudo do Direito, Maximiliano achava vergonhosa a instalação de um Congresso de Direito Internacional Privado na Capital do país sem o correspondente ensino nas Faculdades jurídicas – por isso se criaria a referida cadeira, sem ônus para o Tesouro. A Filosofia do Direito, a que os italianos muito se dedicavam, seria reintroduzida no currículo, pois apenas ela “explica os fundamentos do Direito, a sua razão de existir, exalta o espírito sedento de saber, apresenta-lhe a ciência de Ihering e Puchta como um ideal excelso, digno de sacrifícios voluntários e dedicações ardentes” e a disciplina Enciclopédia Jurídica “encara-o de modo positivo, terra a terra, como uma fonte de resultados práticos e imediatos. E não só de pão vive o homem...” (DPIP, 1919a, p. 894).

---

<sup>89</sup> Este decreto foi autorizado pelo art. 48, nº 1 da Constituição Federal de 1891, e pela lei nº 2.924, de 5 de janeiro de 1915, cujo art. 3º, alínea a, autorizava o governo a “rever o decreto nº 8.659, de abril de 1911, para o fim de corrigir as falhas e senões que a experiência mostrou existirem na atual organização do ensino, providenciando no sentido de um melhor lançamento e distribuição de taxas e emolumentos escolares, assegurada com a personalidade jurídica a autonomia didática, administrativa e disciplinar dos estabelecimentos de instrução mantidos pela União, podendo estabelecer as normas que lhe parecerem mais convenientes aos interesses do mesmo ensino em toda a República”. O § 3º deste mesmo artigo dispunha que o governo também reformaria a “organização e atribuições do Conselho Superior de Ensino, dispondo sobre a melhor maneira de se obter o quantitativo para o pagamento dos vencimentos do pessoal respectivo e armando-os dos meios eficazes de fiscalizar minuciosamente nos institutos de ensino o emprego das subvenções que o Governo lhos dá”. O § 7º, por sua vez, previa que a reforma autorizada poderia entrar desde logo em vigor, mas o governo submeteria o ato que expedisse, decretando-o, à aprovação do Congresso em maio de 1915.

Logo no início, o art. 1º previa a volta da subordinação dos seis institutos de instrução secundária e superior do Governo Federal ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, dando-lhes autonomia didática e administrativa de acordo com as disposições do decreto. Era uma reação à desoficialização implantada pela reforma de 1911. Esvaziaram-se as funções do Conselho Superior de Ensino (CSE), que por meio do art. 2º foi transformado em órgão consultivo, uma vez que o decreto promoveu “a concentração de poderes administrativos do Diretor das Escolas, ouvida a Congregação, o Conselho e o Ministro da Justiça e Negócio Públicos” (BASTOS, 2000, p. 170). O art. 5º dispunha que as Faculdades de São Paulo e Pernambuco seriam mantidas oficialmente pelo Governo. O regime patrimonial e a personalidade jurídica de cada instituto seriam mantidos em relação ao decreto anterior, e o primeiro seria constituído de donativos e legados, subvenções votadas pelo Congresso Nacional, edifícios em que funcionassem os institutos, pertencentes outrora ao Estado, material de ensino e bibliotecas existentes nos institutos e “as taxas constantes do art. 7º bem como as de certidões, diploma e quaisquer outras criadas pelas Congregações e aprovadas pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores, por intermédio e após o parecer do Conselho Superior do Ensino” (art. 9º).

Pela primeira vez, um decreto que modificava o ensino superior previa a **criação de uma Universidade no Rio de Janeiro**, mediante a união da Escola Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro e uma das Faculdades Livres de Direito, cujo primeiro Reitor seria o presidente do CSE. Com o objetivo de garantir-lhe autonomia financeira, “fundamento da administrativa”, previa-se que seu patrimônio seria constituído das taxas de matrícula e de frequência e a metade das de exames, “deduzidas as despesas pagas pelo cofre escolar por deficiência da verba concedida pelo Congresso Nacional” (art. 7º).

As academias que pretendessem ter seus diplomas registrados nas repartições federais deveriam requerer ao CSE o depósito da quota de fiscalização na Delegacia Fiscal do Estado em que funcionassem. Em termos de fiscalização, a reforma Carlos Maximiliano trazia um rol dos requisitos que o inspetor deveria inquirir sobre o instituto, por todos os meios ao seu

alcance, sem o concurso dos quais os institutos não seriam equiparados aos estabelecimentos oficiais (arts. 14 e 15)<sup>90</sup>.

A equiparação dos institutos particulares aos oficiais era tratada nos arts. 16 a 27. Destacam-se os arts. 25 e 26: o primeiro vedava a equiparação às academias oficiais o instituto que funcionasse em cidade com menos de cem mil habitantes, salvo se fosse capital de Estado com mais de 1 milhão de habitantes e o instituto fosse fortemente subvencionado pelo Governo regional; o segundo, por sua vez, vedava a equiparação às academias oficiais mais de dois institutos de Direito em cada Estado e Distrito Federal e, onde houvesse uma Faculdade oficial, somente uma particular poderia ser a ela equiparada.

O CSE foi reorganizado (arts. 28 a 35), passando a ser “o órgão consultivo do governo e o seu imediato para a fiscalização dos institutos oficiais e dos equiparados a estes” (art. 28). Seria composto por um Presidente, nomeado livremente pelo Presidente da República, “dentre os cidadãos de indiscutível saber e familiarizados com todas as questões do ensino”, pelos diretores dos institutos oficiais subordinados ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores e por um de seus professores, eleito a cada dois anos pela respectiva congregação (art. 29). Dentre suas funções, destacam-se a de propor ao Governo o fechamento temporário de um instituto por motivos de indisciplina ou de calamidade pública, ou a mudança da respectiva sede, ouvida neste último caso a congregação, convocada especialmente pelo diretor; informar o Governo sobre a conveniência da criação, da supressão ou da transformação de cadeiras e aprovar a seriação das matérias dos cursos proposta pelas congregações; promover a reforma e os melhoramentos necessários ao ensino; e resolver todas as dúvidas que pudessem ser suscitadas na interpretação e na aplicação das leis referentes ao ensino. As sessões teriam lugar na Capital Federal, entre os dias 1º a 20 de fevereiro e 16 a 25 de julho.

O corpo docente das Faculdades seria composto por professores catedráticos, professores substitutos, professores honorários, professores, simplesmente, e livre-docentes – a nomenclatura dos dois primeiros foi retomada do período pré-reforma Rivadavia. Aos professores catedráticos, inovou a reforma Carlos Maximiliano ao prever que lhes competiria “submeter a provas orais ou escritas os seus alunos, na primeira quinzena de junho e na

---

<sup>90</sup> O rol de requisitos era: se funcionava regularmente a mais de cinco anos; se havia moralidade nas distribuições de notas de exames; se os professores mantinham cursos particulares frequentados pelos alunos da academia; se as matérias constantes dos programas eram suficientes para o curso de Direito; se pelo menos três quartos do programa de cada matéria eram efetivamente explicados pelo respectivo professor; se havia exame vestibular e se ele era rigoroso; se a academia possuía os laboratórios indispensáveis e se estes eram utilizados convenientemente; se o corpo docente era escolhido por concurso de provas conforme a legislação vigente; se as rendas auferidas eram suficientes para o custeio de um ensino integral, das matérias do curso, ministrado por professores suficientemente remunerados; e se a quota de fiscalização era depositada na época legal.

segunda de agosto, e conferir-lhes uma nota quando chamados aos trabalhos práticos, afim de deduzir a média anual, que influirá para a nota do exame final, conforme for determinado pelo Regimento Interno” e “ensinar toda a matéria constante do programa por ele organizado” (art. 37, alíneas e e f). O professor honorário teria direito de dirigir cursos particulares nas salas do instituto que o elegeu, servindo-se do material escolar (art. 39). Os livres-docentes não fariam parte das mesas examinadoras senão quando nomeados para reger cadeira por falta de professor substituto e tampouco seriam pagos pelo Governo. Enquanto os professores catedráticos e substitutos seriam vitalícios desde a posse, os livres-docentes seriam nomeados por seis anos, prorrogados por igual período se a congregação assim o entendesse; caso contrário, deveriam submeter-se a novo concurso. A vaga de professor catedrático seria preenchida pelo substituto da seção em que se a verificou, mediante decreto; a vaga deste seria reservada para todos os brasileiros que exibissem folha corrida e fossem maiores de 21 anos; não haveria mais previsão de supressão da vaga pela congregação do instituto. O professor honorário deveria ser “homem de excepcional competência profissional, eleito espontaneamente pelos votos de dous terços da Congregação”, podendo ser brasileiro ou estrangeiro (art. 53, *caput* e parágrafo único). Os professores, simplesmente, eram aqueles que ensinasse trabalhos gráficos, música ou ginástica, estando sujeitos, em concurso, apenas às provas prática e didática (art. 65).

O concurso para professor substituto e livre-docente compreenderia um trabalho de valor sobre cada uma das matérias da seção, arguição do candidato pela banca examinadora, composta por quatro professores eleitos pela congregação, com o escopo de “verificar a autenticidade ou paternidade do trabalho escrito apresentado, podendo cada um dos quatro professores interrogar o candidato durante meia hora, no máximo”, uma prova prática sobre o assunto das cadeiras da seção e uma preleção, com duração de 40 minutos, sobre um dos pontos do programa de cada uma das cadeiras da seção, sorteados 24 horas antes (arts. 45 e 54). O concurso seria público e realizado em sala que comportasse grande auditório, “colocados os candidatos a igual distância dos espectadores e da mesa examinadora, sem dar as costas nem para esta, nem para aqueles” (art. 46). Se não houvesse interposição de recurso, o vencedor seria nomeado em 10 dias depois de finalizado o concurso, após comunicação do diretor ao Governo sobre o resultado do certame. No concurso para professor substituto, os livres-docentes teriam preferência para a nomeação no caso de igualdade de condições e ficavam dispensados da prova escrita e da arguição, podendo oferecer o mesmo trabalho de quando conquistaram a livre-docência, salvo se preferissem redigir e sustentar nova tese. Poder-se-ia dispensar de concurso, por voto de dois terços da congregação e confirmado pelo



CSE, “o autor de obra verdadeiramente notável sobre o assunto de qualquer das cadeiras de uma secção” (art. 51). O professor substituto seria nomeado pelo Presidente da República e o livre-docente, pelo diretor.

O decreto nº 11.530 inovava ao permitir obter-se a livre-docência para duas ou três cadeiras do curso. Para evitar a concorrência interna, o art. 57 vedava que o professor catedrático ou substituto mantivesse no instituto curso particular da cadeira que lecionasse, frequentado por alunos da mesma cadeira, salvo se provasse que o fazia de forma gratuita. O curso seria dividido por seções de no máximo três cadeiras, que ficariam a cargo de um professor substituto. Cada seção compreenderia matérias que tivessem evidente conexão entre si e, quando não fosse possível verificá-la, a seção seria constituída por uma só cadeira. Se, pelo elevado número de alunos, fosse necessário dividir em turmas o ensino de uma cadeira, as turmas suplementares seriam regidas pelo professor catedrático, pelo substituto ou pelo livre-docente, nesta ordem.

A congregação dos institutos, composta por todos os professores catedráticos em exercício, dos que estivessem substituindo-os e de um representante dos livres-docentes, seria responsável, dentre outros, por aprovar os programas elaborados pelos professores; propor ao CSE nova distribuição das matérias do curso; propor ao Governo, por intermédio do referido Conselho, a criação, a supressão ou a transformação de cadeiras; eleger, por voto uninominal, as comissões examinadoras nos concursos, e aprovar as indicações de examinadores dos alunos feitas pelo diretor; assistir às provas orais dos concursos, examinar as provas escritas e votar na classificação dos candidatos pelo modo indicado no Regimento Interno; eleger, bianualmente, um representante seu no CSE, em sessão especial e por escrutínio regulado pelo Regimento Interno e organizar o horário escolar de tal modo que compreendesse cada curso 80 lições, dadas entre 1º de abril e 15 de novembro (art. 70). Ela somente poderia alterar o Regimento Interno de dois em dois anos (art. 71).

Em termos de regime escolar, o ano começaria em 1º de abril e terminaria em 15 de novembro, compreendendo cada curso 80 lições, com duas épocas de exames (a primeira começando em 1º de dezembro e a segunda, em 1º de março, sendo facultada a antecipação da primeira para o dia 20 de novembro, em caso de grande afluência de candidatos).

Para matricular-se nos institutos de ensino superior, o candidato deveria provar ter no mínimo 16 anos, idoneidade moral e a aprovação no exame vestibular, que compreenderia uma fase escrita e outra oral – o primeiro requisito poderia ser dispensado “em caso de exame vestibular verdadeiramente brilhante” (art. 77, parágrafo único). A prova escrita consistia na

“tradução de um trecho fácil de um livro de literatura francesa e de outro autor clássico alemão ou inglês, sem auxílio de dicionário” (art. 80) e a prova oral, para a Faculdade de Direito, versava “sobre História Universal, Elementos de Psicologia e de Lógica e História da Filosofia por meio da exposição das doutrinas das principais escolas filosóficas” (art. 81) e ambas teriam lugar em janeiro. Comentando estas medidas em relação à cidade do Rio de Janeiro, BASTOS entende que elas procuravam flexibilizar a permanência dos alunos na escola “com a sua vida pessoal distante dos centros educacionais, uma vez que, até essa data, não havia na cidade faculdades oficiais federais e os bacharéis em faculdades livres necessitavam reconhecer seus diplomas nas faculdades oficiais de Pernambuco e de São Paulo” (2000, p. 171) – por isso que o art. 94 previa que o Regimento Interno de cada Faculdade determinaria a obrigatoriedade de frequência e os meios de torná-la efetiva, se sua congregação não preferisse a frequência livre, porém, “para prestar os exames de 1ª época, o candidato devia prover sua frequência, quando obrigatória, conforme artigo 106, letra a” (BASTOS, 2000, p. 171).

O art. 99 do decreto previa que não haveria alunos gratuitos nos institutos de ensino superior, o que de certa forma configura um retrocesso em relação à medida inclusiva do art. 125 da reforma Epitácio Pessoa, que previa a matrícula gratuita de estudantes pobres que tivessem revelado excepcional aptidão nos estudos secundários. Isso significava que o ensino seria oficial, mas não necessariamente gratuito, pois o aluno deveria pagar as taxas de matrícula e de frequência (conforme o art. 95) – sendo “a primeira proposta formal no Brasil de ensino público com pagamento de taxas” (BASTOS, 2000, p. 171).

Em todos os institutos de ensino superior haveria exames das matérias de cada um dos anos do curso em dezembro e março, constituídos de prova escrita, prática e oral. As comissões examinadoras da primeira época tomariam como base de seu julgamento as médias anuais dos candidatos, verificadas pelos professores e pelos livres-docentes nas provas de junho e agosto e nas aulas práticas. As mesas examinadoras seriam constituídas pelos professores catedráticos e pelos substitutos que lecionassem, sendo presidente o mais antigo dentre eles, e haveria requisitos específicos para a inscrição nos exames de primeira e segunda época. Seriam examinadas duas turmas de aluno por dia, para que os trabalhos de exames finalizassem-se no prazo legal.

Os candidatos estrangeiros poderiam pleitear a revalidação de seu diploma, desde que houvesse sido conferido por Faculdade estrangeira, autenticado pelo cônsul do Brasil e válido para o exercício da profissão no país onde estudaram. Para tanto, deveriam exibir teses sobre

três das cadeiras dos quatro últimos anos do curso que lhes coubessem por sorte e sustentarem oralmente o que houvessem escrito, prestando um exame prático sempre que possível.

A transferência de alunos entre Faculdades era permitida, desde que fossem oficiais ou a estas equiparadas, mediante anotação sobre os exames na respectiva guia de transferência – os estudantes que em outra Faculdade fossem aprovados em matérias de anos anteriores, mas cujas aulas não frequentaram, deveriam, obrigatoriamente, exhibir a guia de transferência. Era vedado ao aluno cursar duas academias simultaneamente, não podendo “ser aceita em uma a nota de exame obtida na outra” (art. 110). O art. 142 permitia a cobrança de taxa de transferência entre academias.

Os diretores de cada instituto seriam nomeados livremente pelo Presidente da República, dentre os professores efetivos ou jubilados, sendo demissíveis *ad nutum*. Sua competência permaneceria praticamente a mesma em relação ao decreto anterior, devendo remeter um relatório anual ao Governo, por intermédio do CSE, no qual relatasse minuciosamente tudo o que ocorrera no que concernisse a “ordem, disciplina, observância da lei e do orçamento” (art. 114, alínea i). O vice-diretor seria o decano dos professores catedráticos.

As seções de polícia acadêmica, do pessoal administrativo e das licenças e das faltas permaneceram praticamente iguais. Nas disposições gerais, proibia-se a transferência de uma cadeira para outra, a pedido de um docente, salvo se ambas pertencessem à seção para a qual ele fizera concurso e tornava-se facultativa, na Faculdade de Direito, a defesa de tese, sendo regulada por seu Regimento Interno.

O decreto reconhecia a autonomia didática e administrativa das Faculdades oficiais e as livres que fossem a elas equiparadas, pois cada instituto de ensino superior publicaria seu próprio Regimento Interno – todas as questões relacionadas ao bom funcionamento do estabelecimento e ao aproveitamento dos alunos que não fossem previstas no decreto deveriam ser reguladas pelas congregações, ao elaborar ou retocar o referido Regimento, que somente podia ser alterado de dois em dois anos, em sessão especialmente convocada para tanto (art. 137, *caput* e parágrafo único).

Por fim, as disposições transitórias dispunham que a cadeira de Direito Internacional Privado seria regida pelo então professor extraordinário de Direito Internacional Público e Privado e Diplomacia, enquanto as rendas das Faculdades de Direito não fossem suficientes para pagar os vencimentos do professor catedrático da primeira (se o catedrático preferisse lecionar Direito Internacional Privado, poderia deixar ao substituto o Internacional Público).

Ao CSE seria permitido elaborar o Regimento Interno daquelas Faculdades que após o decurso de um ano em relação à publicação do decreto não houvessem organizado o seu próprio. As cadeiras vagas que não tivessem sido providas pelo Governo, independentemente de certame, seriam postas em concurso no prazo de 60 dias a contar da publicação do decreto. O art. 156 permitia que o estudante que houvesse frequentado as aulas de academia conceituada não equiparada à oficial prestasse “perante estas, de uma só vez, exame das matérias dos três primeiros anos, ou de dois numa época e do terceiro na outra” (a prova deveria ser apresentada até novembro de 1915, perante Faculdade oficial ou equiparada, cabendo recurso da recusa da Congregação para o Ministro da Justiça e Negócios Interiores).

No que concerne especificamente ao ensino jurídico, o decreto reserva apenas seis artigos (175 a 180) para falar sobre sua organização. Havia a preocupação com o caráter prático do Direito: o ensino de Teoria e Prática do Processo Civil compreenderia, “além da parte teórica, um curso essencialmente prático, em que os alunos aprendam a redigir atos jurídicos e a organizar a defesa dos direitos”. Se o objeto de uma cadeira fosse ensinado em dois anos do curso, o professor acompanharia a turma nesse período. Aboliu-se a cadeira de Enciclopédia Jurídica, voltando-se a adotar a Filosofia do Direito no primeiro ano; o Direito Romano foi recolocado também no primeiro ano, pois a Reforma Maximiliano tinha “natureza mais tradicional e voltada para o incentivo do romanismo como fonte do conhecimento interpretativo” (BASTOS, 2000, p. 174). Havia uma preocupação de caráter material também: o Direito Civil deveria ser estudado de tal forma que no primeiro ano o aluno aprendesse a parte geral e o direito de família; no segundo, direito das coisas e das sucessões e, no terceiro, direito das obrigações; o Direito Comercial deveria ser cindido de tal modo que no primeiro ano esse se estendesse até Sociedades, Contratos e Falências e, no segundo, dever-se-ia estudar Direito Marítimo (“como se certifica da vida comercial da época”, segundo BASTOS, 2000, p. 173); o segundo ano de Direito Penal versaria exclusivamente sobre Sistemas Penitenciários e Direito Penal Militar (art. 179). Haveria 18 cadeiras no curso, distribuídas em cinco anos e oito seções: 1º ano – Filosofia do Direito, Direito Público e Constitucional e Direito Romano; 2º ano – Direito Internacional Público (pela primeira vez como disciplina autônoma), Economia Política e Ciência das Finanças e Direito Civil (1º ano); 3º ano – Direito Comercial (1º ano), Direito Penal e Direito Civil (2º ano); 4º ano – Direito Comercial (2º ano), Direito Penal (2º ano), Direito Civil (3º ano) e Teoria do Processo Civil e Comercial; 5º ano – Prática do Processo Civil e Comercial, Teoria e Prática do Processo Criminal, Medicina Pública, Direito Administrativo e Direito Internacional Privado. A congregação distribuiria os antigos professores extraordinários pelas

seções, de acordo com “as predileções e competência especial de cada um” (art. 180, parágrafo único).

Embora historicamente anterior, comparativamente, a Lei Rivadavia (1911), em relação à Reforma Carlos Maximiliano (1915), provocou, epistemologicamente, avanços mais significativos no ensino jurídico e o aproximou das fórmulas e modelos mais modernos, diferentemente desta última, de natureza mais conservadora, voltada para aspectos mais tradicionais do ensino jurídico. Na verdade, a Lei Rivadavia provocou o desenvolvimento de vários institutos jurídicos universitários que mais tarde se consolidaram, apesar da interrupção provocada pela Lei Carlos Maximiliano. A Lei Rivadavia fixou regras para a autonomia das escolas, criou o Conselho de Curso Superior, importante iniciativa educacional no Brasil e definiu a carreira docente tendo em vista a descentralização administrativa. Com a promulgação da Lei Carlos Maximiliano, o Conselho perdeu suas funções administrativas e foi restaurada a frequência livre, neutralizando-se as iniciativas anteriores para interrompê-la, assim como se introduziu a famosa “lei das médias”, cujos efeitos foram nocivos e atrasaram o processo educacional brasileiro. Foi esta mesma reforma que introduziu, modificando a Lei Rivadavia, o sistema de cátedras nas universidades públicas, que vigeu até 1968, quando da Reforma Universitária (BASTOS, 2000, p. 174)<sup>91</sup>.

Em 1918, o Ministro Carlos Maximiliano escreveu um relatório em que sintetizou os trabalhos de sua pasta sob o governo de Wenceslau Braz, no quadriênio iniciado em 1914 (DPIP, 1919a, pp. 927-929). De início, ele afirmava que “deu mau resultado o sistema alemão da livre-docência para o provimento dos cargos de professores, transplantado para o Brasil em 1911” e por isso entendeu por bem o Governo restabelecer o antigo sistema, do concurso de provas, baseado em uma tese apresentada pelo candidato e conseqüente arguição para verificar-se sua autoria, uma prova prática (quando a matéria o permitisse) e uma prova didática<sup>92</sup>.

Em sua opinião, o exame vestibular parecia ser uma conquista definitiva, destinado que estava a excluir dos cursos superiores os candidatos mal preparados e a forçar os jovens a não abandonarem o estudo das línguas vivas. Dificultava-se, pois, o “doutoramento dos incompetentes”. Além disso, as academias não equiparadas às oficiais perderam a frequência dos alunos e várias tiveram que fechar as portas, muito em função das novas exigências trazidas pela reforma Carlos Maximiliano para ingresso no curso superior: o número de

---

<sup>91</sup> Sobre a comparação entre as reformas de 1895, 1911 e 1915, cf. BASTOS, 2000, pp. 174-176.

<sup>92</sup> Retirou-se, assim, o ponto sorteado na hora da exposição e o debate oral entre os candidatos, o que considerava-se imperfeições do sistema implantado por Rivadavia Corrêa. O Ministro também era da opinião de que este concurso de provas inspirava mais confiança em relação ao concurso de títulos.

alunos em 1918 era muito inferior ao de 1915, último ano em que vigorou o método de ingresso estabelecido pela Reforma Rivadavia. A matrícula na Faculdade de Direito de São Paulo, no primeiro ano, foi de 21 estudantes em 1918, contra 215 em 1915; na Faculdade de Direito do Recife, matricularam-se 38 estudantes no primeiro ano em 1918, contra 72 em 1915. Isso também ocorreu nas Faculdades equiparadas: na Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, em 1915, 154, e em 1918, 29, e na Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro, em 1915, 414, e em 1918, 18<sup>93</sup>. Assim, “amarga experiência fez rarearem os pescadores de aprovações” e “baixou a cifra dos mal preparados” (DPIP, 1919a, p. 928)<sup>94</sup>.

Escrevendo em 1924, Spencer VAMPRE afirmava que a reforma Carlos Maximiliano era uma reação contra a Lei Rivadavia e limitava-se a corrigir suas “demasias”. Mesmo assim, para o professor de São Paulo, os resultados da reforma de 1915 vinham sendo satisfatórios (VAMPRE, 1924, v. 2, p. 710).

---

<sup>93</sup> Outra hipótese que pode ser levantada para a redução do número de matrículas é a ocorrência da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que trouxe importantes consequências para a sociedade brasileira da época e envolveu, inclusive, muitos dos jovens em idade de matrícula nas Faculdades de Direito, principalmente após o envolvimento oficial do país no conflito, a partir de 1917.

<sup>94</sup> Ele também afirmava que “apesar do rigor com que se procedeu, tal foi a prudência e a justiça com que sempre agiu o Governo, que pela primeira vez no Brasil se conseguiu realizar uma reforma do ensino, sem desordens nas ruas, vaias em diretores, crises nos institutos oficiais. Pelo contrário, as autoridades que superintendem a educação nacional são recebidas por professores e estudantes com as provas evidentes de acatamento e estima.

A mocidade assiste aos concursos com edificante atenção, e aplaude os que fazem provas brilhantes. Transformam-se aqueles torneios em lições utilíssimas em incitamento para a luta fidalga e o estudo profundo.

A lei proibiu que os professores, enquanto percebessem vencimentos, auferissem outros lucros do seu ministério patriótico, e fez redundarem em proveito do patrimônio escolar as taxas exigidas dos alunos.

Graças a esta providência, as verbas que não tinham aplicação útil ao ensino foram empregadas com a maior vantagem. [...]

A obra do Governo tem sido prestigiada repetidas vezes por demonstrações solenes de aplauso da parte das congregações.

Os mestres de estabelecimentos públicos e os de particulares são unânimes em afirmar que se estuda muito mais do que outrora; notam nos institutos oficiais ordem, economia, disciplina, higiene, respeito recíproco entre professores e alunos, a alegria saudável do trabalho em comum” (DPIP, 1919a, pp. 928-929).

### 1.2.7. Rocha Vaz (1925)

A reforma Carlos Maximiliano perdurou por dez anos, até que o decreto nº 16.782-A<sup>95</sup>, de 13 de janeiro de 1925, veio reorganizar os ensinos secundário e superior. Assinada pelo Ministro João Luiz Alves, da pasta da Justiça e do Interior, foi a última grande reforma do ensino da Primeira República, ficando conhecida como Reforma Rocha Vaz<sup>96</sup>. Tal qual a reforma de 1915, ela contou com a colaboração de especialistas nos diversos ramos do ensino, inclusive nas diversas áreas do ensino superior<sup>97</sup>, como o próprio presidente Arthur Bernardes afirmou em mensagem apresentada ao Congresso Nacional em 1925. Segundo ele, os dois fins que ditaram a reforma foram “a eficácia e a moralização do ensino secundário e superior”

---

<sup>95</sup> Este decreto foi autorizado pelo art. 48, nº 1 da Constituição Federal de 1891, e pela lei nº 4.911, de 12 de janeiro de 1925, art. 4º, que dispunha que continuava em vigor a autorização constante no art. 3º, VIII da lei nº 4.793, de 7 de janeiro de 1924. Este artigo, por sua vez, permitia ao Presidente da República reorganizar o ensino secundário e superior, atendendo às necessidades reconhecidas pela prática, podendo “criar o Departamento Nacional da Instrução Pública, com a necessária ação para resolver os assuntos peculiares ao ensino e dirigir os serviços a ele relativos; remodelar o Conselho Superior do Ensino e o Conselho Universitário e criar o Conselho Nacional de Instrução, como órgão de fiscalização e superintendência do ensino e de consulta nas matérias a ele atinentes mantendo, nos termos da lei, a autonomia didática dos institutos de ensino superior e secundário; estabelecer o concurso de provas como meio exclusivo para as nomeações de professores dos cursos superiores e secundários; suprimir os cargos de professores substitutos, respeitados os direitos adquiridos; suprimir o regime dos exames parcelados e instituir o de seriação obrigatória no curso secundário; dividir, fundir, suprimir e criar cadeiras nos institutos de ensino superior e secundário; restringir a equiparação aos oficiais dos institutos do ensino superior, estabelecendo normas rigorosas para esse fim e em nenhuma hipótese podendo gozar regalias de equiparação institutos de ensino que se filiem a corporações estrangeiras ou dependam de autoridades estranhas ao Brasil; oficializar institutos de ensino superior nos Estados, desde que estes os subvençionem convenientemente e que os mesmos institutos possuam patrimônio julgado suficiente e corpo docente de competência reconhecida pelo Conselho Nacional de Instrução; criar bancas examinadoras para, nos institutos de ensino secundário da Capital Federal e dos Estados aos quais for concedida essa regalia, procederem ao exame por série dos alunos matriculados que cursaram os mesmos institutos; criar no Colégio Pedro II um curso que será denominado Faculdade de Letras, conferindo aos nele formados o grau de bacharel em letras; e conferir aos diretores dos institutos federais de ensino superior e secundário, os quais serão sempre escolhidos dentre os professores catedráticos efetivos, em disponibilidade ou jubilados, todas as funções administrativas inerentes à regularidade dos serviços escolares, havendo de suas decisões, neste particular, recurso para o Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores” (art. 3º, VIII, alíneas a até k).

<sup>96</sup> Ao contrário das outras reformas, esta não levou o nome do Ministro da Justiça (João Luiz Alves), mas sim de seu principal redator, Juvenil da Rocha Vaz, catedrático da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

<sup>97</sup> Desde o começo dos anos 20 a imprensa vinha noticiando a intenção do governo em expedir uma nova reforma e, publicado o anteprojeto da reforma em 8 de abril de 1924, os profissionais tiveram até 10 de maio do mesmo ano para manifestar-se. Sobre a gênese da reforma, cf. o parecer do Dr. B. F. Ramiz Galvão, de 30 de abril de 1923; o projeto de regulamento apresentado pelo Conselho Superior do Ensino, publicado para receber sugestões e emendas; o projeto parcial sobre a reforma do ensino, apresentado por alguns professores; as sugestões da Liga Pedagógica; e o parecer da Sociedade de Medicina e Cirurgia, todos presentes em DPIP, 1929, pp. 765-835. Este último propunha que o ensino superior fosse técnico (DPIP, 1929, p. 833). Em 1923, a Faculdade de Direito do Recife elegeu uma Comissão composta pelos professores Joaquim Pimenta, Joaquim Amazonas e Gondim Filho para estudar o Projeto de organização do ensino (BEVILAQUA, 1927, v. 1, p. 430). Ainda em 1923, o Presidente Arthur Bernardes afirmou que a reforma dos ensinos secundário e superior fazia-se com “meditado estudo” e que “o Governo não tem a preocupação de reformas radicais, senão a de melhorar as instituições existentes, de acordo com a observação e a experiência e com o único intuito de promover a reabilitação do ensino, infelizmente muito decadente entre nós” (BERNARDES, 1923, p. 37).

(BERNARDES, 1925, p. 24)<sup>98</sup>. No âmbito do ensino jurídico, coube a Eduardo Moreira, formado pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro e promotor em Santa Catarina, apresentar o parecer sobre ensino jurídico. Este parecer, contudo, não foi publicado pelos veículos de comunicação da época (DPIP, 1929, pp. 522-529).

Já em sua Exposição de Motivos, o Ministro João Luiz Alves mostrava o caráter conservador da reforma:

Ao apresentar a V. Ex. o projeto de reforma de ensino, na parte relativa ao Ministério a meu cargo, devo acentuar preliminarmente que não tive o vaidoso e reprovável intuito de inovações radicais, na vã esperança de fazer surgir, como ao toque de vara mágica, uma organização capaz de transformar, por si só, em benefícios de sabedoria e de cultura os males e defeitos da instrução pública entre nós.

Quid leges, sine moribus...?

Procurei, sim, perscrutar os males mais graves, os defeitos mais perniciosos, ouvindo, em vasto inquérito, os competentes na matéria.

Devo ainda confessar a V. Ex. que, diante do formidável arquivo de relatórios, pareceres, alvites e sugestões que recebi, e diante do desencontro, em pontos essenciais, de opiniões doutas, me senti tomado de uma espécie de temor sagrado para ousar tocar nas pedras do edifício e procurar repará-lo, embora, de princípio, disposto a não lhe mudar a tradicional arquitetura.

Venci as resistências do meu receio, embora não haja vencido todas as dificuldades que se me antolharam. Várias eram as questões a resolver e muitas ficaram para soluções futuras e mais oportunas (DPIP, 1929, p. 309).

Um dos aspectos centrais da reforma, sua unidade, não conseguiu ser atingido, pois muitos estabelecimentos de ensino não eram subordinados ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, responsável pelo novo decreto. Assim, poder-se-ia pensar que a reforma ficou restrita apenas aos institutos de ensino superior subordinados a ele. Contudo, na prática, como os institutos equiparados espelhavam-se nos oficiais, a reforma também teve repercussões nas Faculdades livres.

A questão da autonomia dos estabelecimentos também foi reformada: **separou-se a autonomia didática da administrativa**, pois “autonomia do ensino não é independência, nem soberania do ensino” (DPIP, 1929, p. 310). A primeira seria mantida nas congregações subordinadas ao Conselho Nacional de Ensino (CNE) e a segunda, confiada ao diretor de cada instituto (alguns de seus atos estariam sujeitos à revisão pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores). Daí por que a criação do Departamento Nacional do Ensino (DNE), que trataria

---

<sup>98</sup> No ano seguinte, em sua última mensagem ao Congresso, ele afirmou que “em síntese, o que inspirou essa reforma foi o desejo de moralizar e tornar eficiente o ensino, pela ampliação dos estudos propedêuticos e de humanidades, pelo rigor nos exames, pela frequência obrigatória e pelo rejuvenescimento e seleção do professorado” (BERNARDES, 1926, p. 105).



dos assuntos referentes ao ensino primário, secundário, artístico e superior. Quanto ao ensino do Direito propriamente dito, o Ministro assim se manifestava:

No curso jurídico, onde muitas foram as inovações sugeridas, o projeto manteve o seu espírito conservador, quanto às matérias a ensinar. Fundiu as cadeiras de teoria e prática do processo, criou a de direito penal militar e transpôs para o último ano a cadeira de filosofia do direito, ensinada no primeiro. Houve opiniões pela criação das cadeiras de direito industrial, de direito internacional privado, de psiquiatria forense, etc. e pela supressão da de direito romano, que deveria ser ensinado conjuntamente com o direito civil. O direito industrial ainda não adquiriu uma autonomia tal, que justifique no momento a criação de uma cadeira especial, que sobrecarregaria o curso. O direito romano poderia ser suprimido, mas seria preciso dilatar o curso de direito civil, já sobrecarregado, como parece mais conveniente, com o exame, paralelo ao estudo de cada um dos nossos institutos jurídicos, dos princípios de direito internacional privado e de legislação comparada. A psiquiatria forense pode e deve ser ensinada na cadeira de medicina pública e antropologia criminal (DPIP, 1929, p. 315).

Na continuação da Exposição, João Luiz Alves manifestou-se sobre os outros aspectos da reforma. No que diz respeito à carreira docente, suprimir-se-ia os substitutos, “de acordo com o voto quase unânime dos competentes” (DPIP, 1929, p. 316) e os docentes passariam a ser apenas os professores catedráticos, os professores honorários, os professores privativos, os professores contratados e os livres-docentes, e o provimento para o cargo seria feito mediante concurso de provas e tornar-se-ia mais rigorosa a exigência da frequência dos professores e a obrigatoriedade de trabalhos práticos.

Quanto ao regime escolar, criou-se pela primeira vez a limitação de matrículas, reclamada pelos competentes e necessária para tornar o ensino prático e eficiente. As taxas foram mantidas, mas seu valor foi aumentado. Estabeleceu-se a **obrigatoriedade de frequência**:

Já estou vendo daqui a crítica dos cultores de todas as liberdades, inclusive a liberdade da ignorância.  
A liberdade está em seguir ou não um curso superior.  
Quem, porém, livremente o escolhe, tem de se sujeitar às exigências que o poder público estabelece, para que o ensino seja eficiente, e para que o diploma de habilitação represente lealmente um documento de idoneidade profissional, assecuratória dos interesses coletivos.  
O ensino livre fez falência.  
O ensino sem trabalhos práticos é uma burla e os trabalhos práticos, obrigatórios, como passam a ser, exigem frequência obrigatória (DPIP, 1929, p. 317).

Como conclusão da Exposição de Motivos, o Ministro afirmava que procurou “ir ao encontro dos males do ensino e para removê-los procurei ouvir os doutos e os práticos na matéria” (DPIP, 1929, p. 318).

Criar-se-ia o Departamento Nacional do Ensino (DNE), subordinado diretamente ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Teria a seu cargo os assuntos que dissessem respeito ao ensino, bem como o estudo e a aplicação dos “meios tendentes à difusão e ao progresso das ciências, letras e artes no país” (art. 2º). Seu Diretor Geral também seria Presidente do Conselho Nacional do Ensino (CNE) e poderia ser Reitor da Universidade do Rio de Janeiro, se fosse professor catedrático de curso de ensino superior e fosse designado pelo Governo para tal fim, e seria de livre nomeação pelo Presidente da República, escolhido entre indivíduos de “notável competência no ensino” (art. 3, § 3º). Os atos de sua competência estavam elencados no art. 6º e a ele subordinar-se-iam, imediatamente, todos os diretores de institutos e os reitores de universidades. Os serviços do Departamento seriam distribuídos por duas seções: a do expediente e contabilidade (art. 7º) e a do ensino, à qual caberia

“o estudo de todos os assuntos peculiares aos estabelecimentos federais de ensino superior e secundário e aos a estes equiparados, às escolas e estabelecimentos de ensino científico, literário, artístico e profissional, subordinados ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, subvencionados, mantidos, ou fiscalizados pela União” (art. 8º).

Suprimir-se-ia o Conselho Superior do Ensino e em seu lugar criar-se-ia o Conselho Nacional do Ensino, “ao qual competirá discutir, propor e emitir opinião sobre as questões, que forem submetidas à sua consideração sobre ensino público, pelo Governo, pelo Presidente do Conselho ou por qualquer dos seus membros” (art. 12). Ele seria formado por três seções distintas: (1ª) Conselho do Ensino Secundário e do Superior, (2ª) Conselho do Ensino Artístico e (3ª) Conselho do Ensino Primário e do Profissional.

Previa-se que o Conselho do Ensino Secundário e do Superior (CESS) seria composto (a) dos diretores das Faculdades da Universidade do Rio de Janeiro, dos diretores das Faculdades de Medicina, de Farmácia e de Odontologia da Bahia, de Direito de São Paulo e do Recife, da Escola Nacional de Belas Artes, do Colégio Pedro II, das escolas oficializadas, desde que se subordinassem ao regime criado pelo regulamento, e de outros estabelecimentos de ensino secundário e superior que viessem a ser subordinados ao Departamento Nacional do Ensino; (b) de um professor catedrático ou de um professor privativo de cada um dos referidos institutos, eleitos anualmente pelas respectivas congregações; e (c) de um docente-livre de cada um dos referidos institutos, designado, anualmente, pelo Ministro da Justiça e

Negócios Interiores (art. 14). O CESS reunir-se-ia em duas sessões ordinárias anuais, nas épocas fixadas por seu regimento interno. A ele competiria, dentre outros, dar parecer sobre a equiparação de institutos de ensino particulares ou dos Estados aos oficiais; propor a suspensão de um ou mais cursos (ou das regalias de equiparação aos institutos oficiais), desde que o exigissem a ordem e a disciplina do ensino secundário ou do superior; propor o fechamento temporário de um instituto de ensino secundário ou superior, oficial ou equiparado, por motivo de indisciplina ou de calamidade pública; informar sobre a conveniência da criação, da supressão ou da transformação de cadeiras e da modificação da seriação de matérias dos cursos superior ou secundários; e propor as reformas e os melhoramentos necessários ao ensino e dar parecer sobre dúvidas suscitadas na interpretação e na aplicação das leis relativas a ele (art. 22).

O ensino superior, a cargo do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, compreenderia os cursos de Direito, de Engenharia, de Medicina, de Farmácia e de Odontologia. O art. 34 do decreto inovava ao colocar como Faculdades oficiais, além de São Paulo e Pernambuco, a recém-criada Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro<sup>99</sup>. A gestão patrimonial e a personalidade jurídica dos institutos permaneceriam praticamente as mesmas em relação às reformas anteriores.

O art. 42 permitia, pela primeira vez, o **reconhecimento oficial das associações de estudantes para fins científicos, literários ou de assistência escolar**, mediante proposta do diretor da instituição, ouvidas as respectivas congregações. Poder-se-ia destinar um auxílio financeiro a estas associações, que não poderiam exceder de 5% da renda da taxa de matrículas. Para Luiz Antônio CUNHA, essas medidas lembram mecanismos de cooptação, “institucionalizando formas de participação controlada dos estudantes”, pois “o reconhecimento e o apoio, até mesmo com dinheiro, de associações de estudantes consistiam em mecanismos de assimilá-las e submetê-las ao controle das direções dos estabelecimentos e, indiretamente, do governo, no caso das escolas estatais” (CUNHA, 2007, p. 176).

Os programas de ensino seriam formulados pelos respectivos professores catedráticos e aprovados pela congregação (se não fossem apresentados, a congregação poderia adotar o do ano anterior ou de outro estabelecimento de ensino). Eles deveriam ser organizados “de

---

<sup>99</sup> A Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro foi constituída em 1920 pela fusão das duas Faculdades existentes desde a década de 1890, a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro e a Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro, cf. decreto nº 14.163, de 12 de maio de 1920.

modo a poder ser lecionada toda a matéria do ano letivo” e teriam em vista, “sempre que possível, as aplicações práticas da matéria ensinada” (art. 46).

Os cursos de Direito seriam feitos em cinco anos, comportando as seguintes disciplinas, divididas em dezessete cadeiras (arts. 57 e 58): 1º ano – Direito Constitucional (1ª cadeira), Direito Romano (2ª cadeira) e Direito Civil (3ª cadeira, 1ª cadeira referente a Parte Geral e Direito de Família); 2º ano – Direito Civil (1ª cadeira, 2ª cadeira referente a Direito de coisas e de sucessões), Direito Comercial (2ª cadeira, 1ª cadeira referente a Parte Geral, Sociedades e Contratos) e Direito Administrativo e Ciência da Administração (3ª cadeira); 3º ano – Direito Civil (1ª cadeira, 3ª cadeira referente a Direito de Obrigações), Direito Comercial (2ª cadeira, 2ª cadeira referente a Concordatas, Falências e Direito Marítimo) e Direito Penal (3ª cadeira, 1ª cadeira referente a Estado analítico e sistemático do Código Penal e leis modificativas); 4º ano – Medicina Pública (1ª cadeira), Direito Penal (2ª cadeira, 2ª cadeira referente a Processo Penal, Estatística e Regime Penitenciário), Direito Judiciário Civil (3ª cadeira, referente a Teoria e Prática do Processo Civil e Comercial) e Direito Privado Internacional (4ª cadeira); 5º ano – Direito Público Internacional (1ª cadeira), Direito Penal Militar e respectivo processo (2ª cadeira), Economia Política e Ciência das Finanças (3ª cadeira) e Filosofia do Direito (4ª cadeira). Nas Faculdades de Direito, só poderiam ser nomeados professores de Medicina Pública aqueles que fossem diplomados em Medicina e aprovados em concurso (art. 303). É possível observar-se que as cadeiras de Direito Civil estavam divididas já conforme o Código Civil de 1916.

Ao aluno que concluisse o curso seria conferido o grau de bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais. Ao bacharel que fosse aprovado em defesa de tese, em concurso para professor catedrático ou docente-livre, seria conferido o título de doutor em Direito. Seria permitida a habilitação de profissionais formados no estrangeiro, na forma dos arts. 61 a 63.

O corpo docente dos institutos de ensino superior e secundário seria constituído, como já se disse, por professores catedráticos, docentes-livres, professores honorários, professores privativos (somente para os cursos de Farmácia e Odontologia) e professores de desenho e de ginástica. Ao completarem 65 anos ou 30 anos de serviço, todos seriam aposentados compulsoriamente, podendo aposentar-se também por 25 anos de serviço, se assim o requeressem (arts. 187 a 189).

Escolhidos por concurso, nomeados por decreto e vitalícios desde a posse, aos professores catedráticos competiria, dentre outros, orientar o ensino das matérias que constituíssem sua cadeira, lecionar em sua totalidade o programa da disciplina, tornar o ensino o mais eficiente possível, tomar parte nas congregações, nas comissões de exames do curso,

de defesa de tese e de concursos para preenchimento de lugares de docentes, submeter os alunos a trabalhos práticos, redigir as instruções a serem observadas pelos docentes-livres, quando fizessem cursos nos gabinetes, nos laboratórios ou nas clínicas do estabelecimento e fiscalizar a frequência dos respectivos alunos, na forma estabelecida no regimento interno (art. 150).

As vagas de professor catedrático poderiam ser preenchidas por (i) docentes-livres da cadeira vaga, (ii) professores catedráticos e substitutos de outras cadeiras, (iii) docentes-livres, professores catedráticos e substitutos de outras escolas oficiais ou equiparadas ou (iv) o profissional diplomado que provasse ter idade inferior a quarenta anos e justificasse, com títulos ou trabalhos de valor, a sua inscrição no concurso, a critério da congregação. O concurso comportaria a apresentação de duas teses sobre a matéria de que constava a cadeira e sua defesa perante a congregação, assim como uma prova prática, se fosse o caso, e uma prova oral de caráter didático, com duração de 50 minutos, dentre os pontos sorteados com 24 horas de antecedência. O art. 153 dispunha que, das duas teses a serem apresentadas, uma seria sobre assunto escolhido pelo candidato, na qual faria, no final, o resumo de seus trabalhos já publicados e por ele julgados de valor; a outra seria sobre assunto sorteado entre dez pontos escolhidos pela congregação, assunto este que seria comum a todos os concorrentes e anunciado ao mesmo tempo em que fosse aberta a inscrição para o concurso. Sua defesa seria feita “separadamente, na forma prescrita pelo regimento interno, perante a congregação e uma comissão de quatro membros, por esta eleita, para arguir os candidatos, e sob a presidência do diretor” (art. 156). A forma como o concurso se daria está disposta nos arts. 152 a 170: as provas prestadas pelos candidatos seriam públicas e os docentes-livres somente seriam nomeados dentre os candidatos que não fossem auxiliares de ensino e alcançassem média superior a 5. Para o provimento dos cargos de professor catedrático, exigia-se média final superior a 7 para aprovação; se essa nota não fosse obtida por nenhum candidato, o diretor deveria comunicar o governo, por meio do DNE, “pedindo autorização para contratar, no país ou no estrangeiro, um profissional de reconhecida competência, para reger a cadeira, pelo prazo de dois anos” ao fim dos quais seria aberto novo concurso (os docentes-livres da cadeira vaga estavam excluídos desse contrato, que também dependia da aprovação do Ministro da Justiça e Negócios Interiores para ser válido) (art. 169).

Ao docente-livre competiria, segundo o art. 171, apresentar ao diretor o programa de seus cursos livres e equiparados, antes de iniciá-los; lecionar em sua totalidade as matérias que constituíssem o programa de seus cursos equiparados e realizar o respectivo ensino

prático e reger cursos anexos ou complementares das cadeiras para que tivesse obtido o título de docente-livre, por indicação do professor catedrático. O decreto assegurava-lhe alguns direitos, inclusive o de fazer curso privado remunerado, e permitia que ele obtivesse a docência para mais de uma cadeira. Escolhidos por concurso anual, poderiam ficar na função por 10 anos, renováveis pela congregação segundo “o valor dos cursos professados, a dedicação ao ensino e a publicação de trabalhos de real valor” (art. 176). As provas do concurso para docente-livre compunham-se de defesa de uma tese de livre escolha, prova prática (quando a natureza da disciplina o exigisse) e dissertação de 50 minutos sobre ponto sorteado com 24 horas de antecedência, dentre os de uma lista previamente aprovada pela congregação. Se o candidato tivesse obtido média inferior a 7 no concurso, ele não somente seria reprovado, como só seria admitido em novo concurso após dois anos, não podendo, neste ínterim, concorrer a vaga de professor catedrático.

A escolha do professor honorário seguiria o trâmite da reforma anterior, ou seja, seria nomeado “o profissional de notável e excepcional competência, brasileiro ou estrangeiro, que [fosse] eleito pelo voto de dois terços da Congregação, devendo a votação ser feita na sessão seguinte àquela em que for apresentada a proposta” (art. 185).

No que concerne à congregação, sua composição e competência continuariam a mesma em relação à reforma Carlos Maximiliano. Uma novidade foi a exigência de eleição de três comissões auxiliares do diretor, presididas por ele e compostas cada uma de três membros, a saber: comissão de ensino, comissão de docência e comissão de redação de publicações (art. 196). A congregação, contudo, não poderia “criar cadeiras, modificar sua seriação, nem fazer concessões sobre exames, matrículas e transferências de alunos”, senão na forma prevista no decreto nº 16.782-A e em seu regimento interno (art. 197).

O diretor e o vice-diretor seriam escolhidos entre os professores de notória competência, sendo nomeados e demitidos pelo Presidente da República (art. 198, *caput* e § 1º) e suas responsabilidades continuariam as mesmas.

O ano letivo continuaria dividido em dois períodos, com férias escolares em julho e entre janeiro e março. O curso seria composto de aulas práticas e preleções que durariam 50 minutos e a frequência das aulas seria obrigatória, anotada em uma caderneta autenticada na forma do regimento interno da instituição (art. 204 e 233)<sup>100</sup>. Pela primeira vez, **limitava-se a matrícula dos candidatos no primeiro ano de acordo com a classificação no exame**

---

<sup>100</sup> O art. 233, parágrafo único, trazia uma previsão, no mínimo, curiosa: “Em caso de falta coletiva dos alunos, cumpre ao docente declarar na caderneta a matéria, que deveria ser esplanada na lição do dia, a qual será considerada como explicada”.

**vestibular**, com o número máximo de matrículas fixado anualmente e com “as possibilidades da eficiência do ensino” (arts. 206 e 207)<sup>101</sup>; os bacharéis em ciências e letras teriam preferência para a matrícula, independente da ordem de classificação (art. 207, § 3º). É criada também a “dependência”, ou seja, permitia-se que o aluno que dependesse de só uma matéria do ano anterior se matriculasse nela e nas do ano seguinte. O exame vestibular, regulado nos arts. 214 a 220, seria feito entre 16 e 26 de março e haveria duas épocas de exames, uma em dezembro e outra em março; o aluno com seis reprovações não poderia continuar o curso. Os cursos de Direito constariam de provas escrita e oral (art. 223, § 1º), que estavam reguladas nos arts. 221 a 231, mas manter-se-ia o espírito da reforma anterior.

O docente-livre não poderia ter cursos particulares remunerados das matérias que ensinasse oficialmente e fossem frequentadas pelos alunos do instituto, proibição esta que também se estendia aos assistentes. Se o docente terminasse o programa antes do encerramento do período letivo, deveria “prosseguir no curso, desenvolvendo ou repetindo as partes teóricas ou práticas, consideradas mais importantes” (art. 232, § 2º). As taxas a serem pagas pelos alunos, se necessário, seriam: taxa de exame vestibular; taxa de matrícula em qualquer dos anos da escola; taxa de frequência por ano; taxa de frequência de cadeira dependente; taxa de exame; taxa de transferência. Os alunos deveriam comunicar à secretaria da instituição sua residência e eventuais mudanças.

O decreto nº 16.782-A trazia novamente a possibilidade de serem admitidos alunos gratuitos em todos os anos do curso, no total de cinco (art. 239): o que tivesse obtido a maior média no exame vestibular no ano corrente ou anterior, cabendo ao diretor decidir em caso de empate; um indicado pelo Governo e os três restantes seriam escolhidos “pelos próprios colegas de ano, em reunião presidida pelo vice-diretor e na forma prescrita pelo regimento interno”; a gratuidade só seria concedida ao aluno aprovado com média geral no ano superior a sete, salvo no 1º ano. Para Luiz Antônio CUNHA (2007, p. 176), esta era outra forma de participação controlada dos estudantes pelo Governo.

Limitar-se-ia a transferência entre as instituições: somente poderiam ser feitas entre os estabelecimentos oficiais ou equiparados no período entre 1º de janeiro e 30 de março, sendo proibidas transferências no último ano escolar. A fiscalização da disciplina ainda ficaria a cargo da polícia escolar, que deveria manter “no seio da corporação escolar, a ordem e a

---

<sup>101</sup> Segundo Luiz Antônio CUNHA (2007, p. 171), “o objetivo dessa medida, conforme a exposição de motivos do ministro do interior, era dar maior eficiência ao ensino pela diminuição do número de estudantes, em certos cursos, e conduzir os estudantes a cursos menos procurados”.

moral” (art. 243)<sup>102</sup>. As seções “das licenças, substituições e faltas” e “do pessoal administrativo” continuaram praticamente idênticas ao decreto anterior.

É a primeira vez também que um regulamento sobre o ensino superior dedica **um capítulo exclusivamente para as universidades (capítulo IX)**, dispondo sobre a Universidade do Rio de Janeiro (art. 259) e a permissão de criação, “nos termos da do Rio de Janeiro, outras Universidades, nos Estados de Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul” (art. 260).

O controle sobre a equiparação das Faculdades livres ficaria bem mais rígido, uma vez que as disposições sobre a equiparação dos estabelecimentos de ensino superior e secundário seriam mantidas. Seus requisitos seriam (i) a existência de patrimônio, em edifício e instalações, superior a 1.000:000\$000, (ii) organização de corpo docente de capacidade profissional e de idoneidade moral comprovadas, (iii) organização didática e administrativa idêntica a das Faculdades oficiais, (iv) funcionamento efetivo e regular por, no mínimo, três anos antes da fiscalização governamental (fiscalização esta que duraria dois anos), (v) existência de fontes de renda para sua regular manutenção e (vi) obtenção de parecer favorável do CNE, pelo voto de pelo menos dois terços de seus membros (art. 261).

A reforma, bem recebida pela imprensa, causou desconforto nas Faculdades. Do ponto de vista dos docentes, é sintomática uma declaração do professor catedrático Joaquim Amazonas perante a congregação da Faculdade de Direito do Pernambuco, em 25 de abril de 1925 (mês da publicação do decreto). O lente mostrava-se decepcionado com a reforma, pois a seriação do curso tornou-se inconcebível com a eliminação das cadeiras de “prática”, com o valor elevado da taxa de frequência, “equivalente a um decreto de fechamento das faculdades superiores do país” e, por fim, com o descompasso no pagamento entre os diversos funcionários públicos no setor educacional, no qual “*o porteiro* do Departamento Nacional do Ensino tem direito a maiores vencimentos que o *diretor* de uma Faculdade de Direito ou da Politécnica do Rio de Janeiro [...]” (DPIP, 1929, p. 587, grifos no original). Como conclusão, ele apontava que

*As reformas do ensino no Brasil República quando decretadas com o caráter de gerais ou integrais têm durado, em média, o tempo de dez anos; a esta regra tendo feito exceção, unicamente, a da chamada Lei Orgânica, ou Rivadavia, que teve apenas a do Governo do Ministro o seu referendário.*

---

<sup>102</sup> Segundo Luiz Antônio CUNHA (2007, p. 174), a reforma Rocha Vaz “procurava impedir a entrada da política e da ideologia não oficiais no ensino superior. O decreto estabelecia com detalhes o processo de controle político-ideológico de estudantes e professores”.



Esperemos que a atual reforma, tanta será a desordem que trará ao ensino do país, venha a ter uma duração ainda mais efêmera. Dependerá isto de sua aplicação rigorosamente feita, estritamente feita. Por mim, assim estou disposto a executar e cumpri-la à risca, estando convencido de que bastará isto para demonstrar a sua imprestabilidade (DPIP, 1929, p. 588, grifos no original).

O corpo discente também não recebeu de bom grado a nova reforma. No mesmo mês de abril de 1925, estudantes do ensino secundário e superior entregaram um memorial sobre a reforma do ensino ao Ministro da Justiça, que foi publicado no *Jornal do Comércio*. Elogiava-se a regulamentação da intervenção do Governo Federal em prol da difusão do ensino primário; a criação do DNE e do CNE; a instituição de prêmios e “outras iniciativas proficuas para a publicação de livros de ensino superior, destinados a formar uma biblioteca científica brasileira” (DPIP, 1929, p. 839). As críticas, contudo, residiam nos cursos em geral e no curso superior. Sobre o primeiro, o principal ataque era sobre a obrigatoriedade de frequência, considerada a medida mais prejudicial à “mocidade estudantina”:

Esta, em grande parte, é composta de moços esforçados que trabalham para custear as grandes despesas de livros, taxas de matrícula, frequência, exame, etc. Exigir-se-lhes, pois, a frequência é impossibilitá-los de estudar, porquanto só poderiam se dar aos labores noturnos, os quais, além de escassos e esfalfantes, criam situações verdadeiramente insustentáveis. Releva notar, ainda, que frequência não significa aproveitamento: há os que assistem às aulas com incansável assiduidade e, por se limitarem a isso, sofrem nos exames verdadeiros insucessos, e há sobejos exemplos de homens que hoje são doutores de nomeada e que jamais conheceram bem o que fosse assiduidade: indo raramente às escolas e academias, às vezes só para os exames, conquistaram os seus louros, mercê do amor com que se dedicavam aos livros, do afã com que aproveitavam os escassos minutos, da necessidade impreterível de vencer. Se, pois, o preparo, o aproveitamento dependem menos da assiduidade do que da inteligência e da dedicação do aluno, é mais prudente deixar que vença aquele que se apresentar com credenciais para isso, e não privar da vitória muitos moços cheios de esperanças e ardor, dos quais a pátria muito poderá haurir, pelo simples fato de presentemente se acharem sob a premência de dificuldades materiais. A inobrigatoriedade [sic] da frequência é indispensável ao livre evolver da nossa juventude (DPIP, 1929, p. 840).

Sobre o curso superior, os alunos consideravam as taxas o ponto mais grave da reforma, de tal forma que as impor significava cassar-lhes o direito de estudar. Seu protesto dizia respeito também à permanência da frequência obrigatória, às taxas sem grandes

abatimentos e ao limite máximo de seis reprovações para um curso (o de Medicina, por exemplo, tinha 36 exames)<sup>103</sup>.

Outras reações dos acadêmicos foram mais enfáticas. Os alunos da Escola Politécnica da Universidade do Rio de Janeiro impetraram um habeas-corpus no Supremo Tribunal Federal (STF) para que lhes fossem assegurados a frequência livre nas cadeiras, cursos complementares e aulas de trabalhos gráficos, tal qual ocorria na vigência da reforma anterior, o que foi acolhido pela Corte<sup>104</sup>. Os estudantes da Faculdade de Medicina também impetraram o remédio constitucional<sup>105</sup>. Neste novo processo, o Ministro Arthur Ribeiro, o relator, entendeu que o habeas-corpus havia perdido seu objeto em função do decreto nº 17.016, de 24 de agosto de 1925 – temendo novas decisões no mesmo sentido que o STF havia tomado quando do julgamento do habeas-corpus dos estudantes da Escola Politécnica, o governo Arthur Bernardes entendeu por bem expedir um decreto que mantinha para os então alunos dos institutos de ensino superior o regime escolar do decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, em especial a seriação das cadeiras o regime de frequência e o processo de exames dos aludidos institutos<sup>106</sup>. Além da perda do objeto, o relator afirmava que o pedido para diminuição de taxas escolares também não havia de ser provido, pois o governo já havia mandado suspender sua cobrança. Alguns Ministros do STF, contudo, entenderam que o pedido dos estudantes deveria ser aceito, a despeito do decreto recém-expedido pelo Governo. Acompanharam o voto do relator a maioria dos Ministros, com exceção de Hermenegildo de Barros, Viveiros de Castro, Pedro Mibielli e Guimarães Natal, sendo, pois, considerada prejudicada a ordem de habeas-corpus. É interessante notar que, ainda que vencido, o Min. Pedro Mibielli defendia, de forma plena, o ensino livre, pois ele:

Discorda do seu colega o ministro procurador geral [sic] quando disse que a liberdade de frequência escolar é um régimen em que o estudante demonstra

---

<sup>103</sup> “Dizem que, no Brasil, se formam doutores em excesso, porém nós observamos: quantos arrabaldes há. [sic] quantas vilas e cidades no interior da República que não contam com um único médico, advogado ou engenheiro? Isso se dá porque eles se concentram aqui no Rio e em outras poucas cidades, o que significa estar muito longe de haver excesso de doutores. Quando houver, por viverem mal aqui, hão de escolher outros lugares. Os donos do pergaminho só rumarão para o interior do país quando as cidades como o Rio estiverem supersaturadas” (DPIP, 1929, p. 843).

<sup>104</sup> Neste julgamento, também foram alvo de debate no STF a delegação do Legislativo para o Executivo em matéria educacional e a mudança desautorizada de regime de frequência (DPIP, 1929, pp. 835-837).

<sup>105</sup> Para ver a íntegra da petição de habeas-corpus assinada por 2.407 alunos e a íntegra dos votos dos Ministros do STF, cf. DPIP, 1929, pp. 843-852.

<sup>106</sup> A Secretaria do Palácio do Catete chegou a afirmar que “nesse elevado intuito de moralização, pareceu-lhe indispensável suprimir a liberdade da frequência que vinha degenerando cada vez mais em liberdade da ignorância”, cujo propósito era “velar pelo progresso moral e material do Brasil, que se não pode desvincular do conveniente preparo das novas gerações” (DPIP, 1929, p. 838).

a falta de exação no cumprimento dos seus deveres. Não pensa assim, mesmo porque no seu Estado natal, o Rio Grande do Sul, livre é a frequência escolar, livre é o exercício das profissões liberais e ali vive uma mocidade digna e que sabe servir e honrar a sua Pátria.

A liberdade nunca foi prejudicial, em qualquer terreno. O que é prejudicial, o que não frutifica, o que cresta e mata o estímulo é a compressão seja do ensino seja dos direitos políticos (DPIP, 1929, pp. 847-848).

Tal defesa do ensino livre não parece despropositada. Deve-se ter em mente que de todos os Ministros que compunham a Corte quando do julgamento do habeas-corpus, apenas André Cavalcanti (presidente do STF, formado em 1859) não havia feito seus estudos na vigência do ensino livre. Todos os outros<sup>107</sup> haviam se formado em 1879 ou após, dos quais o mais jovem formado, Geminiano da Franca, era da turma de 1892.

Os estudantes da Faculdade de Direito também impetraram um habeas-corpus, que teve igual julgamento pela Corte, é dizer, foi considerado prejudicado em face do decreto nº 17.016, de 24 de agosto de 1925 (DPIP, 1929, p. 852).

Conforme o entendimento de Luiz Antônio CUNHA (2007, p. 133), esta reforma representou o desenvolvimento de mecanismos coercitivos no campo educacional, em face da crise de hegemonia da metade da década de 1920, bem como “objetivou o reforço do controle do Estado, particularmente do governo federal, sobre o aparelho escolar, numa tentativa de estabelecer o controle ideológico das crises políticas e sociais que vieram a desembocar na revolução que pôs fim ao regime, em 1930” (CUNHA, 2007, p. 170). Além do mais, representou o fim do processo de contenção da passagem dos alunos do ensino secundário para o superior, “iniciado pela introdução dos exames vestibulares (exames de admissão), em 1911; aperfeiçoado pela exigência de certificados de conclusão do ensino secundário, em 1915; e burilado pela limitação de vagas e a introdução do critério classificatório” (CUNHA, 2007, p. 172).

Segundo BASTOS, esta reforma “eliminou o processo de expansão do ensino livre, enquanto teoria e pragmática do ensino ministrado através da associação de particulares” (2000, p. 179). Ao comentar o decreto nº 16.782-A/1925, VENANCIO FILHO entende que

o projeto mantinha o espírito tradicional: fundia as cadeiras de Teoria e Prática do Processo, criava a de Direito Penal Militar e transpunha a Filosofia do Direito para o último ano. Os anseios pela criação das cadeiras

---

<sup>107</sup> Guimarães Natal, Godofredo Cunha, Leoni Ramos, Muniz Barreto, Pedro Mibielli, Viveiros de Castro, Pires e Albuquerque, Edmundo Lins, Hermenegildo de Barros, Pedro dos Santos, Geminiano da Franca, Arthur Ribeiro e João Luiz Alves.

de Direito Industrial e de Psiquiatria Forense não lograram êxito (2011, p. 217).

Por fim, deve-se ressaltar que a seriação dos cursos de Direito foi novamente modificada no início de 1930, pois o decreto nº 19.149 alterou a nomenclatura das três cadeiras de Direito Penal, que passaram a chamar-se Direito Penal (cadeira nº 9), Direito Penal Militar; Sistema penitenciário (cadeira nº 10); e Teoria e prática do processo criminal (cadeira nº 11).

### **1.3. “Do Norte ao Sul do Brasil, não há, não encontrei senão doutores!”**

Ao analisar-se a sucessão de reformas educacionais na Primeira República, percebe-se que elas pouco ou nada inovaram em relação ao ensino no período imperial. É certo que os vários decretos introduziram paulatinamente algumas novidades, como a possibilidade concreta de equiparação e conseqüente criação e expansão de Faculdades livres (Reforma Benjamin Constant) e a livre-docência, um título germânico transplantado para terras brasileiras com o intuito de capacitar o professorado (Reforma Rivadavia Corrêa). Contudo, em relação ao ensino jurídico, sua estrutura curricular e educacional manteve-se **praticamente inalterada**. Sintetizando o período iniciado com as mudanças liberais da Reforma Benjamin Constant e comentando a situação do ensino em sua época, Odilon NESTOR nos fornece um interessante quadro dos estudantes no final da década de 1920, não sem alguma nostalgia:

Vieram logo após o estabelecimento do governo republicano as novas reformas do ensino. Fundaram-se as Escolas Livres de Direito em várias cidades do norte e do sul do país. A matrícula de alunos não tardou assim a baixar. Também é verdade que para as outras carreiras – para a engenharia, a medicina, o comércio, a agricultura – iam sendo mais especialmente atraídas as novas gerações. O pouco que ainda restava no começo da República, como uma tradição sobrevivida [sic], mas em evidente pré-agonia, da vida de estudante dos outros tempos, desapareceu afinal. As novas gerações passaram a ter uma maneira de viver inteiramente diferente da que tinham as gerações que as haviam precedido. O estudante nos nossos dias é empregado do comércio; é repórter; é funcionário público. Não traja a sobrecasaca; veste um fato de linho. Ele possui o que se chama hoje, e o é realmente, uma

qualidade toda moderna – o senso prático. Perdeu a alegria, a graça, a espontaneidade, a originalidade<sup>108</sup> (NESTOR, 1930, pp. 89-90).

Neste ponto, não se pode esquecer as palavras de Alberto VENANCIO FILHO sobre o ensino jurídico no período, para quem ela é “simplesmente linear”:

Se em Recife ainda surgem alguns sinais de renovação, ecos distantes da Escola do Recife, em São Paulo a tendência é de caráter conservador. As demais escolas criadas no período repetiam em grau menor as mesmas deficiências das duas escolas tradicionais. O cargo de professor era ainda almejado como representando grande prestígio social e dele se podia falar até com nostalgia, mas a formação dos jovens bacharéis continuava na base do autodidatismo (2011, p. 258).

Esta também é a opinião de Aurélio Wander BASTOS, em uma apurada síntese sobre os últimos quinze anos da Primeira República:

Até 1931, na verdade, os critérios de modificação do currículo jurídico eram absolutamente aleatórios e a sua filosofia e justificativa remanesciam do período imperial. Os currículos jurídicos na Primeira República não foram inovadores e não trouxeram para as faculdades nem ao menos a marca do pensamento positivista, que influenciou no movimento republicano e nas providências institucionais dos primeiros anos da República, excetuando a sua importância filosófica para alguns docentes da Faculdade Livre de Direito do Rio Grande do Sul, implantada no início da República.

O liberalismo individualista, que influenciou no capítulo de garantias e direitos individuais do texto constitucional de 1891 e, o federalismo, também determinante no texto constitucional, não transpareceram nas indicações curriculares e nos programas, como que confirmando as características de um Direito acima das contradições da época, posto para qualquer período histórico, independentemente das suas acomodações ou flutuações sociais e políticas. A própria disciplina Filosofia do Direito, reintroduzida no primeiro ano, posteriormente modificada para Introdução Geral ao Estudo do Direito ou Enciclopédia Jurídica, apresenta todos os indicadores de que era uma mera sucedânea do programa da disciplina Direito Natural.

---

<sup>108</sup> O autor continua seu relato, finalizando sua obra do seguinte modo: “A mocidade contemporânea se diverte com gravidade *‘et elle fait des folies raisonnables’*, dizia não há muito tempo um escritor; e ele aludia assim à igual transformação observada na França, e em outros países da Europa, com relação a vida dos estudantes. Foram-se na verdade aqueles bons tempos das dissipações joviais; ela é agora refletida, sóbria, sisuda. Uma concepção mais realista, mais prática. Da vida lhe veio refrear a indisciplina, a boêmia, a exuberância, e isso mostra já a diferença que há entre as gerações novas e as suas antecessoras. Hoje, os nossos estudantes já não se apaixonam pelos movimentos literários ou filosóficos – por essas justas intelectuais que eram outra ainda o seu maior entretenimento. O jogo puro das ideias não lhes suscita mais nenhuma emoção ou entusiasmo. As tendências são outras e outros também, os horizontes: um cargo a ocupar; uma função a exercer. Aqui, eles viram a sua Academia mudar-se nesses últimos anos para um palácio, – o vasto e quase deserto palácio da rua do Riachuelo: o grande sino do relógio enche-o agora de sons luminosos. Mudaram também com o tempo e as leis, os mestres, as aulas, as cadeiras... Tudo mudou. Ora o espírito não podia ficar o mesmo” (NESTOR, 1930, pp. 90-91, grifo no original).

Na verdade, o currículo republicano traduziu, com a supressão do Direito Eclesiástico, as políticas de interconexão entre o Estado e a Igreja, mas resguardou e garantiu todas as disciplinas que se sustentavam na teoria do Direito Romano da propriedade, como o Direito Civil e o próprio Direito Comercial. Aliás, e não seria de se esperar outra orientação, principalmente porque a República se fez para modificar a natureza imperial e eclesiástica do Estado e não propriamente a estrutura da propriedade, sobre a qual nem ao menos o movimento abolicionista teve efeito. No que se refere à educação, mesmo ao nível de políticas do Estado, já em 1891, através do Decreto nº 23 de 1891, que reorganizou os serviços de Administração Federal, extinguiu-se o Ministério da Instrução Pública criado em 1890 (BASTOS, 2000, p. 172).

Nas primeiras décadas da República, o acesso ao ensino superior foi facilitado tanto pela mudança nas condições de admissão dos candidatos quanto pela multiplicação dos institutos de ensino superior. Isso se deu, segundo Luiz Antônio CUNHA (2007, p. 151), a dois fatores relativamente independentes: (i) aumento da procura pelos cursos em função das mudanças políticas, sociais, institucionais e econômicas do período e (ii) o esforço de manutenção e proliferação do “ensino livre” e do combate aos privilégios oriundos dos diplomas de curso superior, capitaneados pelos liberais e pelos positivistas<sup>109</sup>. Estes dois últimos foram alvo da atenção dos reformadores no período.

Com efeito, a análise da legislação permite que visualizemos a continuidade dos temas em discussão das duas últimas décadas do Império, em especial o do **ensino livre**. Se a liberdade de ensino (ensinar e aprender) e a liberdade de criação de novos estabelecimentos de ensino foram incorporadas aos decretos, a famigerada **liberdade de frequência** passou a ser combatida já em 1892 e teve repercussões até a reforma de 1925, pois o Ministro João Luiz Alves ainda sentia necessidade de reafirmar, na Exposição de Motivos, que “o ensino livre fez falência” (DPIP, 1929, p. 317). Nesta esteira, ao contrário do que afirma VENANCIO FILHO (2011, p. 222), para quem a questão do ensino livre foi encerrada pela reforma Carlos Maximiliano de 1915, o ensino livre, pelo menos do ponto de vista legislativo, ainda era alvo de atenção na década de 1920.

Além disso, percebe-se que o fenômeno do **bacharelismo** intensificou-se no período, não por acaso chamado de “República dos Conselheiros”. Se desde os tempos coloniais e

---

<sup>109</sup> Na própria Constituição de 1891 é possível verificar-se a influência positivista em matéria educacional, pois ela “procurou conciliar antigos projetos liberais de secularização e descentralização do ensino com as propostas positivistas de desligar o exercício das profissões dos privilégios concedidos pelos diplomas escolares” (CUNHA, 2007, p. 152).

imperiais a figura do bacharel figurava no imaginário do Brasil<sup>110</sup>, “o que a República encontrou e não fez mais do que desenvolver foi uma aristocracia nova, de bacharéis e doutores, nutrida nas escolas de formação profissional ou constituída de ‘desertores’ da profissão” (AZEVEDO, [1971], p. 305). É justamente nesta fase de nossa história que o país foi governado por presidentes que eram bacharéis em Direito, exceção feita apenas aos militares Deodoro da Fonseca, Floriano Peixoto e Hermes da Fonseca<sup>111</sup>. O presidente Wenceslau Braz, em mensagem apresentada ao Congresso Nacional em 1918, falava em uma “indústria dos diplomas” (GOMES, 1918, p. 37)<sup>112</sup>.

Nesta esteira, parece que a história política também influenciou a história pedagógica no Brasil, pois cada novo governante quis imprimir sua feição ao ensino, o que explica, em parte, a proliferação de reformas no período se comparado ao Império. A reforma Benjamin Constant foi expedida em 1891 já no Governo de Deodoro da Fonseca, como forma de resolver algumas questões que haviam ficado pendentes do período pré-proclamação. Com a subida de Floriano Peixoto, houve duas leis, em 1892 e 1894. É neste mesmo ano que começam os debates no Congresso Nacional acerca de uma nova reforma educacional, o que será efetivado pela lei nº 314 em 1895 e novos estatutos para as Faculdades de Direito em 1896, já no governo Prudente de Moraes. Contudo, seu sucessor também expediu uma nova reforma (Código Epitacio) e não se deve esquecer que Campos Salles foi quem efetivamente montou todo o aparato da "República do Café com Leite", mediante a instituição da política dos governadores e da renegociação da dívida externa com o *funding loan*<sup>113</sup>. Tanto é assim, que a reforma de 1901 somente foi suplantada pela Reforma Rivadavia Corrêa, já em 1911 e sob o governo de Hermes da Fonseca, militar e oriundo do Rio Grande do Sul, daí a forte influência positivista da nova reforma. Após a dissensão entre São Paulo e Minas Gerais na campanha de 1910, os dois Estados novamente se acertaram para as próximas campanhas eleitorais e, tão logo Wenceslau Braz assume o Governo, expede nova reforma em 1915 (Carlos Maximiliano), de modo a combater as medidas da reforma de 1911. Por fim, nova reforma veio apenas em 1925 no governo de Arthur Bernardes, em um contexto de grande instabilidade política.

---

<sup>110</sup> Sobre o desenvolvimento do bacharelismo no Brasil, cf. AZEVEDO, [1971], pp. 279-314; HOLANDA, 1995, pp. 155-158; FREYRE, 2004, p. 711 et seq.

<sup>111</sup> A interrupção de bacharéis na presidência fez-se somente em 1946 com Eurico Gaspar Dutra, também um militar.

<sup>112</sup> É interessante notar que Getúlio Vargas, em 1933, ainda falava em “caça ao diploma”, aliado ao doutorismo e ao bacharelato (VARGAS, 1933, p. 141).

<sup>113</sup> Cf. FAUSTO, 2015, pp. 222-223 e LESSA, 2015

No bojo desta sucessão de reformas, chegou-se mesmo a cogitar o combate ao bacharelismo com a mudança do nome do título conferido ao concluir-se o curso: na Reforma Rivadavia Corrêa, previa-se que, em vez de um diploma, o bacharel receberia um certificado. Tal proposta, como era de esperar-se, não foi capaz de combater o fenômeno, que também se fez sentir em outros campos da sociedade brasileira, em especial em nossa literatura, na qual a pena feroz de um Lima Barreto eternizou-o na aristocracia doutoral da Bruzundanga e a irreverência de um Oswald de Andrade, ao dar voz a Galli Mathias, satirizou o nosso lado doutor, o lado citações, o lado autores conhecidos. É por isso que Fradique Mendes, pseudônimo de Eça de Queiroz, já afirmara que “bem cedo, do Brasil, do generoso e velho Brasil, nada restou: nem sequer brasileiros, porque só havia doutores – o que são entidades diferentes. A nação inteira se doutorou. Do Norte ao Sul do Brasil, não há, não encontrei senão doutores!” (QUEIROZ, 1952, p. 235).



## 2. O DEBATE PARLAMENTAR

### 2.1. Introdução

Ao longo da Primeira República, apenas uma das reformas que tratava sobre o ensino do Direito tramitou inteiramente no Congresso Nacional, a de 1895. Isto posto, surge uma dúvida: **houve debate legislativo sobre ensino jurídico no período?** Para podermos responder a esta indagação, deve-se compreender o contexto do referido debate, isto é, como era feita a legislação educacional, tanto em termos teóricos quanto em termos práticos.

Conforme já referido anteriormente<sup>114</sup>, a Constituição de 1891 delegava à competência do Congresso, mas não privativamente, a criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados (art. 35, § 3º)<sup>115</sup>. Uma situação semelhante ocorria no § 2º do art. 35, ao dispor que competia ao Congresso e aos entes federativos, cumulativamente, “animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências [...]”. Assim, em matéria educacional, vigorava o **sistema dual**: os Estados deveriam encarregar-se da instrução primária e a União, da instrução secundária e superior. Em ambos, **a competência era do Congresso Nacional**, que deveria expedir as leis conforme processo legislativo próprio.

Na prática, ainda que a dualidade tenha sido respeitada, **as reformas educacionais foram todas pensadas e decretadas pelo Poder Executivo**, com exceção da lei nº 314/1895. Isto se dava porque o Poder Legislativo, por meio de lei orçamentária, delegava ao Poder Executivo sua competência. Daí a expressão, corrente na época, de que as reformas educacionais faziam-se na “cauda dos orçamentos”. Tal prática, ainda que muito combatida e questionada pelos próprios parlamentares, vigorou por três décadas, de 1900 até a Revolução Liberal de 1930.

Devemos agora retornar ao questionamento inicial. Visto que apenas uma reforma foi inteiramente discutida no Congresso Nacional, poder-se-ia pensar que as atas da Câmara e do Senado não são uma fonte adequada à investigação histórica. Contudo, apesar de a maioria das reformas ter sido levada a cabo mediante decreto do Poder Executivo, muitas delas passaram posteriormente pelo Congresso Nacional, que deveria aceitá-las ou rejeitá-las. Desta

---

<sup>114</sup> Ver item 1.2.1.

<sup>115</sup> Por exclusão, aos Estados e aos municípios a Constituição delegava a tarefa de prover o ensino primário, pois art. 65, § 2º, facultava aos Estados “em geral todo e qualquer poder, ou direito que lhes não for negado por cláusula expressa ou implicitamente contida nas cláusulas expressas da Constituição” e o art. 68 assegurava a autonomia dos municípios “em tudo quanto respeite ao seu peculiar interesse”.

maneira, ainda que *a posteriori*, é possível afirmar que **houve sim debate parlamentar sobre o ensino jurídico**.

Nesta esteira, para a reconstituição do referido debate<sup>116</sup>, achamos por bem agrupar os temas, dividindo este capítulo em duas partes distintas, mas complementares: (i) tentativas de reforma do ensino superior (tanto as que foram decretadas quanto os projetos apresentados no Congresso Nacional) e a questão do ensino livre e (ii) o debate sobre as Universidades (regime universitário). Cada qual segue a linha cronológica do período, de 1889 a 1930, apontando-se os principais fatos concernentes a cada um.

É importante ressaltar que nesta reconstituição e análise do debate parlamentar, mais do que as propostas de lei que foram efetivamente promulgadas, atentamo-nos para as que não o foram e as razões para sua não procedência. Tanto é assim, que nas quatro décadas aqui analisadas, poucos foram os diplomas legais referentes ao ensino jurídico que tramitaram nas duas casas legislativas e menos ainda os que foram sancionados ou expedidos pelo Poder Executivo.

Ainda, não se deve perder de vista a composição do Congresso Nacional: a Câmara dos Deputados era composta por deputados, cujo número era fixado proporcionalmente à população do Estado e do Distrito Federal, não devendo nunca ser inferior a quatro deputados por Estado (art. 28, *caput* e § 1º da CF de 1891). Na prática, entre 1894 e 1930<sup>117</sup>, a Câmara era composta por 212 deputados, sendo 4 do Amazonas, 7 do Pará, 7 do Maranhão, 4 do Piauí, 10 do Ceará, 4 do Rio Grande do Norte, 5 da Paraíba, 17 de Pernambuco, 6 de Alagoas, 4 de Sergipe, 22 da Bahia, 4 do Espírito Santo, 17 do Rio de Janeiro, 22 de São Paulo, 4 do Paraná, 4 de Santa Catarina, 16 do Rio Grande do Sul, 37 de Minas Gerais, 4 de Goiás, 4 de

---

<sup>116</sup> Esta reconstituição teve por base, como já dissemos na Introdução, a obra de Primitivo MOACYR, *O ensino público no Congresso Nacional* (1916) e oito volumes da coleção “Documentos Parlamentares – Instrução Pública”, editada pela Câmara dos Deputados, entre 1918 e 1929: Plano integral de ensino - Projecto Tavares de Lyra (1907-1908) (volume 2), Lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental, na Republica - Reforma Rivadavia Correia (1911-1914) (volume 3), Reforma Carlos Maximiliano - Decreto n. 11.530 de 18 de março de 1915 (1914-1918) (volume 4), Ensino secundario - Exames parcelados - Regimen de Madureza - Competencia dos Estados - Fiscalização dos Institutos de Ensino (1891-1909) - Dispensa de exames (1918) (volume 5), Desofficialização do ensino superior e secundario (1891-1918) - Regimen universitario (1892-1918) - Creação do Ministerio da Instrucção Publica (1894) (volume 6), Codigos de Ensino (1891-1901) (volume 7), Cursos Jurídicos (1894-1906) (volume 8), Ensino secundario e superior (1917-1928) (volume 11). Agradecemos à Biblioteca Pedro Aleixo, na Câmara dos Deputados, por digitalizar e disponibilizar online todos os treze volumes da coleção em 2015.

<sup>117</sup> Compuseram o Congresso Nacional Constituinte, entre 1890 e 1891, 5 deputados e 63 senadores, quantidade que foi mantida para a legislatura seguinte, entre 1891-1893. Os 205 deputados estavam assim divididos: 2 do Amazonas, 7 do Pará, 7 do Maranhão, 4 do Piauí, 10 do Ceará, 4 do Rio Grande do Norte, 5 da Paraíba, 17 de Pernambuco, 6 de Alagoas, 4 de Sergipe, 22 da Bahia, 2 do Espírito Santo, 17 do Rio de Janeiro, 22 de São Paulo, 4 do Paraná, 4 de Santa Catarina, 16 do Rio Grande do Sul, 37 de Minas Gerais, 3 de Goiás, 2 de Mato Grosso e 10 do Distrito Federal.

Mato Grosso e 10 do Distrito Federal. O Senado, que renovava-se pelo terço trienalmente, era composto por três senadores por Estado e pelo Distrito Federal, cujo mandato durava nove anos (arts. 30 e 31 da CF 1891); ao todo, eram 63 senadores.

## 2.2. Tentativas de reforma do ensino superior e a questão do ensino livre

É possível afirmar que, de 1879 a 1930, a pauta que dominou o debate legislativo em torno das academias de Direito foi a do **ensino livre**, instituído pela Reforma Leoncio de Carvalho. Defendida bravamente por uns, atacada arduamente por outros, seu mérito pouco importa nos dias atuais – as reformas que foram se sucedendo no período puseram termo à discussão e, atualmente, não mais se fala em ensino livre nas Faculdades de Direito do país. Contudo, sua importância na época era patente e, como este debate está inscrito nos anais do legislativo brasileiro, mister se faz reproduzi-lo. Sobre o tema do ensino livre, Alberto VENANCIO FILHO sustenta que a ideia

vai ser, efetivamente, até 1915, o grande tema dos debates educacionais em matéria de ensino superior e, especialmente, de ensino jurídico. De vigência curta, durante o Império, é restaurada pela Reforma Benjamin Constant, no que se refere à criação de faculdades livres, e replantada pela Reforma Rivadavia Corrêa, de 1911, cujos resultados extremamente maléficis levarão à sua supressão pela Reforma Carlos Maximiliano, de 1915 (2011, p. 87).

Inicialmente, é importante ressaltar que o ensino livre – “a condição burocrática da liberdade de ensino” – foi, segundo Aurélio Wander BASTOS, a alternativa educacional possível, e necessária, ao ensino centralizado e oficial do Império, pois resolvia um problema fulcral: a incapacidade do Governo em “oferecer ensino oficial superior nas províncias, inclusive na Corte, em qualquer área do conhecimento, principalmente jurídico”. Por seus efeitos terem sido sentidos após a proclamação da República, em parte pelas resistências impostas por setores da elite imperial, o autor sugere que isso lhe deu, mais que uma natureza pedagógica liberal, uma natureza política republicana. A reforma Leoncio de Carvalho, por permitir a constituição de Faculdades livres (art. 41, §§ 4º e 5º), também teria fornecido as bases do ensino privado brasileiro, que “se apoiava em duas linhas de sustentação: a associação de particulares para ministrar cursos livres alternativos aos cursos oficiais e os cursos livres organizados nas escolas oficiais por professores autorizados”. Este decreto permitiu, então, o nascimento e o desenvolvimento do ensino jurídico nas Faculdades livres

em todo o Brasil, retirando assim o monopólio que desde 1827 pertencia a São Paulo e a Olinda (BASTOS, 2000, pp. 147-149).

Naquele primeiro momento, o ensino livre exerceu uma dupla função: se por um lado deu a liberdade que os docentes tanto reclamavam, uma vez que sua liberdade de ensinar era até então cerceada pelo Estado Imperial, por outro, foi leniente quanto à presença dos alunos, o que permitiu o aprofundamento da tão conhecida “crise do ensino jurídico”, com o relaxamento da educação e a queda drástica da qualidade dos bacharéis formados (BASTOS, 2000, p. 149).

BASTOS sugere ainda que, em face do decreto que sucedeu a reforma Leoncio de Carvalho<sup>118</sup>, “o ensino livre no Brasil não se consolidou propriamente como liberdade de ensino (de ensinar). A liberdade instituída foi de organizar cursos alternativos aos cursos oficiais e não de ensinar ideias alternativas através de programas alternativos, como aconteceu na Europa”; além disto, o ensino livre “não foi um demolidor do ideário fechado e juridicamente circunscrito a doutrinas tradicionais”. Desta maneira, tanto o decreto de 1879 quanto o de 1885 previam a manutenção do *status quo*, sem preocupação com os programas de ensino ou a bibliografia do curso, pois aos lentes era facultado escolher o compêndio de sua preferência e podiam ensinar “quaisquer doutrinas, uma vez que não ofendam as leis e os bons costumes” (art. 73) (BASTOS, 2000, p. 151). É justamente no bojo deste debate pedagógico que a República foi instituída e a questão do ensino livre perdurou ainda por muitos anos, como veremos a seguir.

### 2.2.1. 1891

A primeira reforma republicana veio com o decreto nº 1.232-H, de 2 de janeiro de 1891, conhecida como reforma Benjamin Constant. Promovia-se ainda mais o ensino livre e a expansão dos cursos de Direito mediante a instalação de novas Faculdades livres, o que estava em consonância com os planos de descentralização do Governo Federal e as medidas liberalizantes da elite política do final do regime imperial:

Educacionalmente, a República é proclamada sem um programa prospectivo definido, embora o ideal federativo que se associara ao programa republicano, especialmente com a colaboração de Rui Barbosa (último dos monarquistas e primeiro dos republicanos), traduzisse as esperanças dos

---

<sup>118</sup> Decreto nº 9.360, de 17 de janeiro de 1885, em especial os arts. 37, § 1º, 19, 26 e 207.

liberais radicais do fim do Império, assim como as propostas de liberdade de ensino traduziam o ideal educacional. Todavia, se o ideal educacional republicano liberal, por um lado, absorveu as propostas de descentralização e a abertura do ensino aos particulares, por outro, ficou comprimido pelo oficialismo que predominava entre os grupos republicanos positivistas, herdeiros do centralismo imperial (BASTOS, 2000, p. 153).

Apesar de profícua em seu ideário liberal, não houve debate de natureza pedagógica nem parlamentar acerca do currículo baixado pela reforma, por tratar-se de iniciativa do Poder Executivo. Ela tampouco apresentava uma Exposição de Motivos sobre as alterações introduzidas ou sobre os objetivos almejados.

Após a reforma de 1891, já em 3 de julho do mesmo ano foi submetido um projeto de lei para reforma do ensino superior e secundário pelo tenente de cavalaria Affonso Barrouin, com o intuito de combater a nomeação de lentes sem concurso e promover o ensino livre, abolindo-se “os privilégios acadêmicos para todos os brasileiros”<sup>119</sup>. Curiosamente, o tenente propunha uma reforma das Faculdades de São Paulo e Recife para introduzir “o estudo lógico das ciências físicas e matemáticas” (art. 3º). Entretanto, a proposta não foi acolhida, nem nas comissões (DPIP, 1919c, pp. 3-6, e MOACYR, 1916, p. 6).

### 2.2.2. 1892

Como o decreto nº 1.340, de 6 de fevereiro de 1891, suspendeu provisoriamente as disposições dos regulamentos dos institutos oficiais de instrução de qualquer grau ou natureza relativas a provimento, exercício, licenças, faltas, penas, prêmios e jubilações, e a lei nº 26, de 30 de dezembro de 1891, por meio de seu art. 3º, cláusula III, revalidou a recomendação, insistindo-se em dar a autorização ao Governo para rever os estatutos das instituições dependentes do Ministério de Instrução Pública, o Governo Federal expediu um código em 3 de dezembro de 1892. Conhecido como Código Fernando Lobo, ele trazia as disposições

---

<sup>119</sup> A proposta de desoficialização do ensino já havia sido apresentada no Congresso Constituinte, mediante representação enviada pelo Apostolado Positivista do Brasil e apresentada pelo deputado rio-grandense Demetrio Ribeiro, oferecendo-se como substitutivo ao art. 72, § 2º, 1, b, que “os cargos públicos civis fossem preenchidos, no grau inferior, por concurso, ao qual seriam admitidos indistintamente todos os cidadãos brasileiros *sem exigir diploma algum* de habilitação intelectual. Os cargos superiores seriam de livre nomeação do Governo, *excluída também qualquer condição de diploma*” (MOACYR, 1916, p. 5, grifos no original). A Constituinte, contudo, rejeitou tal iniciativa.

comuns às instituições de ensino superior dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, mas, por ser um decreto, não tinha o caráter de lei<sup>120</sup>.

### 2.2.3. 1893

O Senado Federal entendeu que, apesar do decreto governamental de 1892 ter sido desde logo posto em prática, ele deveria passar pela “aprovação legislativa mediante os trâmites constitucionais” e ser convertido em lei o quanto antes. Por isso, em 14 de agosto de 1893 os senadores Virgílio Damasio e Manoel Victorino apresentaram um projeto de lei que aprovava o Código Fernando Lobo e regulamentava a função de diretor e vice-diretor, a jubilação e os vencimentos dos lentes.

Nos debates no Senado, discutiu-se questões como a escolha dos diretores apenas entre os lentes catedráticos, a consideração das gratificações de exercício como fator para as jubilações e a ilegalidade de algumas das disposições do Código Fernando Lobo. Dez dias depois de apresentado, o projeto, emendado, foi aprovado e remetido à Câmara dos Deputados<sup>121</sup>.

A Comissão de Instrução Pública da Câmara<sup>122</sup> emitiu um parecer favorável ao projeto. Na discussão, Antonio Olyntho afirmou que as disposições relativas aos exames e ao ensino deveriam ficar a cargo das próprias Faculdades de Direito, pois elas não tinham os mesmos interesses e não estavam nas mesmas condições que as de Medicina e Engenharia.

### 2.2.4. 1894

A discussão foi retomada apenas em 2 de julho de 1894, e logo em seguida o deputado Cupertino de Siqueira pediu que ela fosse adiada por 48 horas para que os parlamentares se inteirassem da discussão. Não sendo possível sua votação por falta de quórum, o projeto foi aprovado em 2ª discussão em 3 de julho.

---

<sup>120</sup> Primitivo MOACYR (1941a, p. 41) afirma que o Código Fernando Lobo “foi elaborado por uma Comissão composta do conselheiro Leoncio de Carvalho, e dos diretores dos estabelecimentos de ensino superior da Capital, Escola politécnica e Faculdade de medicina”.

<sup>121</sup> Constatou uma declaração de voto contrário nos anais, do senador Luiz Delphino.

<sup>122</sup> A Comissão era composta por Costa Machado (presidente), João Vieira (relator do projeto da Câmara), Santos Pereira, Frederico Borges, Alvaro Botelho, Paula Guimarães e Erico Coelho (este último assinou o parecer favorável com restrições).

Logo no início da 3ª discussão, o deputado Fileto Pires requereu que o projeto voltasse à Comissão de Instrução Pública. O deputado Cupertino de Siqueira iniciou o debate atacando a uniformidade que o Código conferia a todas as escolas superiores. Entendendo necessário, o deputado apresentou algumas emendas ao Código de Ensino de 1892 e assim também o fizeram os outros deputados. As oferecidas pelos deputados Paranhos Montenegro, Medeiros e Albuquerque, Erico Coelho, Oscar Godoy e Cupertino de Siqueira foram votadas e rejeitadas. O projeto nº 267, que fora encaminhado do Senado, foi aprovado em 3ª discussão e enviado à sanção presidencial.

Ainda que aprovado nas duas Casas Legislativas, o projeto foi vetado pelo presidente Floriano Peixoto por julgá-lo inconstitucional e contrário aos interesses da nação, em especial a violação aos direitos adquiridos dos funcionários públicos no § 4º. A revogação do art. 34 do Código seria contrária ao art. 75 da Constituição Federal e o presidente também via com reservas os §§ 2º e 5º do projeto. Em face da elevada função social que os membros do magistério oficial exerciam, importava que houvesse “homogeneidade e nexos lógicos nas disposições de natureza administrativa que lhes são atinentes” (DPIP, 1919d, pp. 53-55).

Apresentadas as razões do veto em 25 de julho, apenas na sessão de 24 de outubro a Comissão de Instrução Pública apresentou seu parecer pela aprovação da resolução, na forma do art. 37, § 3º da Constituição, assinado pelos senadores Virgílio Damasio, Manoel Victorino e Antonio Baena. O veto do Governo foi rejeitado no Senado (30 votos contra 3) e na Câmara dos Deputados (81 votos contra 29) e foi enviado à promulgação na forma do decreto nº 230, de 7 de dezembro de 1894<sup>123</sup> (MOACYR, 1916, pp. 167-168).

Ainda no mesmo ano, a Câmara dos Deputados debruçou-se sobre uma possível reforma atinente às Faculdades de Direito, cujo debate, acalorado, prolongou-se por mais de dois meses. Com certeza, este foi o principal debate parlamentar sobre ensino jurídico de toda a Primeira República<sup>124</sup>.

Na sessão de 19 de setembro de 1894, uma Comissão Especial, constituída com o fim de elaborar um projeto de reforma do ensino nas Faculdades de Direito, apresentou um

---

<sup>123</sup> O processo de elaboração das leis seguia o rito definido nos arts. 36 a 40 da Constituição de 1891. Em caso de veto do Presidente, o art. 37, § 3º dispunha que o projeto voltaria à Casa Legislativa de origem e, após discussão e votação nominal, seria aprovado se obtivesse dois terços dos votos dos presentes. Aprovado, seguiria para a outra Casa, na qual seguir-se-ia o mesmo procedimento. Caso obtivesse os votos necessários em ambas, o veto do Presidente seria afastado e o projeto enviado para promulgação.

<sup>124</sup> Para uma tabela comparativa entre todas as grades curriculares apresentadas nas discussões do Congresso Nacional entre 1894 e 1895, ver Apêndice.

projeto de lei<sup>125</sup> cujo parecer à Câmara pedia sua aprovação “como meio seguro de impedir a marcha progressiva e rápida de triste decadência a que as reformas decretadas nestes últimos tempos arrastaram o ensino do Direito no país” (DPIP, 1919e, p. 3). Em palavras do relator da Comissão Especial, o deputado Augusto de Freitas,

“À sombra de um régimen de falsa liberdade, comprometedora da difusão regular e eficaz do ensino e da elevação moral dos institutos, estabeleceu-se a anarquia em prejuízo da disciplina e desproveito da Nação, destarte privada do maior, talvez, dos elementos de transformação social – o conhecimento vasto do Direito” (MOACYR, 1916, p. 31).

Propunha-se a unificação do curso de ciências jurídicas e sociais, extinguindo-se os cursos de ciências sociais e notariado, a volta da frequência obrigatória, o maior desenvolvimento do curso de Direito, a criação de cursos complementares obrigatórios para algumas matérias, a criação de novas cadeiras de Direito Civil e Criminal, a elevação do curso de cinco para seis anos, a impossibilidade dos alunos prestarem exames de um ano na 1ª época e do ano subsequente na 2ª e o aumento na fiscalização das Faculdades livres, cujo direito de serem fundadas continuaria em vigor. A grade curricular dos cursos jurídicos ficaria assim composta: 1º ano – Filosofia do Direito (1ª cadeira) e Direito Romano (2ª cadeira); 2º ano – Direito Público e Constitucional (1ª cadeira), Direito Civil (2ª cadeira) e Direito Criminal (3ª cadeira); 3º ano – Direito Civil (1ª cadeira, continuação da 2ª cadeira do 2º ano), Direito Criminal, especialmente Direito Militar e Regimes Penitenciários (2ª cadeira, continuação da 3ª cadeira do 2º ano), Direito Internacional Público e Diplomacia (3ª cadeira) e Economia Política (4ª cadeira); 4º ano – Direito Civil (1ª cadeira, continuação da 1ª cadeira do 3º ano), Direito Comercial (2ª cadeira), Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado (3ª cadeira, continuação da 4ª cadeira do 3º ano) e Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal (4ª cadeira); 5º ano – Direito Comercial e especialmente Direito Marítimo, Falências e Liquidação Judiciária (1ª cadeira, continuação da 2ª cadeira do 4º ano), Prática Forense (2ª cadeira) e Medicina Pública (3ª cadeira); 6º ano – Ciência da Administração e Direito Administrativo (1ª cadeira), Legislação comparada sobre Direito Privado (2ª cadeira) e História do Direito e especialmente do Direito Nacional (3ª cadeira) (DPIP, 1919e, pp. 3-10, e MOACYR, 1916, p. 31).

---

<sup>125</sup> Assinaram o projeto, além do deputado Augusto de Freitas, os deputados Francisco L. da Veiga (Minas Gerais, presidente da Comissão), Dino Bueno (Minas Gerais), Pedro Vergne (Bahia), Gonçalves Ferreira (Pernambuco), Augusto Montenegro (relator, Pará), Paulino de Souza Junior (Rio de Janeiro), Anizio Auto de Abreu (Piauí) e Adolpho Gordo (São Paulo), este último com algumas restrições.



Em voto separado, o deputado Adolpho Gordo mostrava-se contrário a dois aspectos do projeto: a divisão em seis anos e a inclusão das cadeiras especiais de Legislação Comparada, de História do Direito Nacional e de Higiene Pública. Ele acreditava que o curso deveria ser feito em cinco anos, excluindo-se aquelas cadeiras, porque o professor deveria fazer o estudo da história do direito nacional à medida que expusesse sua dogmática, da mesma forma com o estudo da Legislação Comparada, quando estudasse as instituições e as regras do Direito brasileiro. No lugar da Medicina Pública, e conquanto não fosse imprescindível o estudo da Higiene Pública, dever-se-ia estabelecer no programa apenas uma cadeira de Medicina Legal. O deputado achava ainda mais conveniente denominar o estudo do Direito Romano de “Elementos do direito romano”, porque esta cadeira (a 3ª do 1º ano) deveria abranger os elementos essenciais ao conhecimento do direito privado, e o ensino do Direito Civil Pátrio deveria ser feito por meio de curso complementar. Aos cursos complementares que a Comissão Especial entendeu serem obrigatórios para o Direito Romano, o Direito Público e Constitucional, o Direito Comercial (2ª cadeira) e a Medicina Pública, o deputado entendia ser melhor a instituição de cursos diários (excetuando-se as quintas-feiras) daquelas disciplinas pelos respectivos catedráticos, aumentando-se sua gratificação (DPIP, 1919e, pp. 10-13).

Na primeira discussão do projeto, em 24 de setembro, Adolpho Gordo ressaltou os aspectos que a Comissão já havia esclarecido em seu parecer e foi além, explicando que o projeto adotava o sistema de emissão de diplomas pelas Faculdades oficiais e livres, mas instituíam um exame profissional para o exercício de qualquer profissão, tentava impedir a transferência desenfreada entre as Faculdades, com o intuito dos alunos conseguirem examinadores menos severos (a guia de transferência só seria concedida após os exames finais), e dava especial atenção aos exercícios práticos, que eram conhecidos como “chamada às lições e às sabatinas”. Além disso, Gordo combatia a vitaliciedade dos professores, propondo um regime de contratação temporário. O projeto foi aprovado na sessão de 10 de outubro (DPIP, 1919e, pp. 13-19).

Em 2ª discussão, o deputado Almeida Nogueira, professor de Direito e representante de São Paulo, apresentou uma proposta de emenda que reduzia o curso de seis para cinco anos e modificava o programa das disciplinas elaborado pela Comissão Especial. O deputado Bricio Filho discursou contra a obrigatoriedade de frequência, que seria “em algumas aulas de maus mestres, o ensejo de prolongados sonos dormidos pelos alunos que escutarem certos professores que são verdadeiros morfins”, defendendo que o ensino livre era uma conquista

da reforma de 1879. O projeto também foi acusado de inconstitucional pelo deputado Erico Coelho. Comentando-o, o deputado Nilo Peçanha, futuro Presidente da República, defendeu sua aprovação, avaliando que a frequência estava em consonância com a evolução do ensino, sendo contrário à abolição dos cursos oficiais e da eliminação da cadeira de Legislação Comparada, referindo-se “ao valor do confronto, do cotejo, no estudo dos mais robustos institutos jurídicos e da internacionalidade das relações no direito comercial, o direito civil, limitando o campo do próprio direito privado, instruindo o juiz, instruindo o legislador e instruindo a própria ciência” (DPIP, 1919e, p. 28). Em votação, foram reprovadas algumas emendas ao projeto<sup>126</sup> (DPIP, 1919e, pp. 19-34)(DPIP, 1919e, pp. 19-34).

Em 3ª discussão, o deputado Gabriel Ferreira criticou o projeto nº 97 de 1894, defendendo o ensino livre e a liberdade de frequência, baseando-se em sua própria experiência: com 31 anos, mulher e filhos, funcionário público e morando na capital do Piauí – longe das duas Faculdades oficiais, portanto – ele conseguiu formar-se graças à possibilidade de prestar exames e não precisar frequentar as aulas. Filho do ensino livre, deveria defendê-lo:

“[...] estudando sem professor, mas com perseverança e gosto, não direi que tivesse conseguido grandes conhecimentos jurídicos, mas posso afirmar a V. Ex. que sempre obtive aprovações plenas nos meus exames, sem mendigá-las por favor, e disso podem dar testemunho meus examinadores que foram diversos lentes e os meus contemporâneos, que são em grande número. Sou, portanto, Sr. Presidente, um exemplo vivo de que em matéria de instrução superior, a vontade pode mais que o rigor [da] disciplina escolar; e que o régimen da liberdade, sobre o mais digno, e o que melhor se concilia com o estado intelectual do estudante, é também o que lhe desperta estímulos mais alevantados” (DPIP, 1919e, p. 36).

Gabriel Ferreira continuava sua defesa perseverante do ensino livre, afirmando que “uma Faculdade de Direito não é um liceu, um lente de Direito não é um pedagogo, um estudante de Direito não é uma criança” (DPIP, 1919e, p. 37). Em sua visão, não era o sistema de ensino que deveria mudar, mas quem era encarregado de fiscalizá-lo e executá-lo “com toda a imparcialidade e justiça” – neste caso, os lentes. As cadeiras das Faculdades de Direito deveriam ser ocupadas por professores hábeis e os exames, julgados por comissões examinadoras compostas por homens competentes, estranhos às Faculdades, se necessário.

---

<sup>126</sup> As emendas foram apresentadas por Bricio Filho, que requeria a supressão do § 4º e cláusula a do § 6º, ambas do art. 2º, e por Martins Junior e Medeiros e Albuquerque, que solicitavam no art. 9º a postergação para 1896 da exigência do exame de madureza do curso do Ginásio Nacional para o ingresso nas Faculdades de Direito.

Em seguida, afirmou que, se o edifício não tivesse “alicerces largos e profundos” – os ensinos primário e secundário –, sua cúpula – o ensino superior – não haveria de ser muito alta. Em relação ao secundário, o deputado acreditava que este estava muito aquém do preparo necessário ao ingresso no ensino superior: possuía como disciplinas obrigatórias, por exemplo, grego, astronomia, história natural, música e desenho, matérias estas estranhas ao Direito, ao passo que esquecia de ciências elementares, como a filosofia e a retórica. O exame de madureza, necessário para completar esta etapa do ensino, e a exigência do curso do bacharelado em letras (alternativo ao término do ensino secundário, segundo o art. 265 do decreto nº 1.232-H, de 2 de janeiro de 1891) também eram considerados absurdos (DPIP, 1919e, pp. 34-44).

Continuando seu discurso na sessão de 23 de outubro, o parlamentar compreendia que as disciplinas que constituíam propriamente a “habilitação profissional do bacharel em Direito” eram Direito Romano, Direito Público Constitucional, Direito Administrativo, Direito Internacional, Teoria do Processo, Prática Forense e Economia Política (DPIP, 1919e, pp. 45-46). E continuava sua exposição, afirmando que

“É uma utopia pretender-se que das Faculdades de Direito saiam juriconsultos e sábios.

As faculdades o mais que podem fazer, e fazendo isto têm feito muito, é dar os elementos, é ensinar os princípios, é fornecer os utensílios mais indispensáveis de que o espírito carece para o trabalho vastíssimo da ciência. Os sábios não se formam nas Academias, formam-se pelo estudo reiterado e constante no silêncio do gabinete, e si nem todos se entregam a este labor com perseverança e tenacidade, contentemo-nos em geral com o que é rigorosamente preciso para o bom desempenho da profissão a que cada um se destina” (DPIP, 1919e, p. 46).

Baseando-se nestas ideias, o deputado posicionava-se contrariamente à unificação dos dois cursos de ciências jurídicas e sociais e, se o fizessem, que o curso então tivesse cinco anos, acompanhando o voto do deputado Adolpho Gordo. Assim ele concluía seu discurso:

“O nobre Relator da Comissão [Augusto de Freitas] que aqui revelou conhecimentos tão vastos, tão profundos sobre antropologia criminal, sobre a alta filosofia da evolução jurídica e sobre tantos outros assuntos que, [sic] entendem com a ciência do Direito, não adquiriu estes conhecimentos frequentando aulas especiais dessas matérias, adquiriu-os no silêncio de seu gabinete, jogando com um certo número de noções elementares e pondo em ação os recursos poderosos do seu espírito” (DPIP, 1919e, p. 48).

Não é de estranhar-se, assim, que em sua visão os Teixeiras de Freitas, os Nabucos, os Ribas, os Lafayettes vieram das modestas Faculdades de Olinda e São Paulo... (MOACYR, 1916, p. 32). Ainda na 3ª discussão, o deputado Adolpho Gordo apresentou duas emendas ao projeto nº 97, com a inclusão das ideias expostas em seu voto, isto é, curso em cinco anos, exclusão de algumas disciplinas e contratação de docentes por dez anos, combatendo-se a vitaliciedade. Na sessão de 24 de outubro, outras emendas foram apresentadas e o projeto original foi modificado pela Comissão Especial, passando o curso a ser feito em cinco anos.

O deputado Medeiros e Albuquerque sugeriu a divisão do curso em dois, totalizando seis anos: bacharelado (quatro anos, de frequência obrigatória) e doutoramento (dois anos, de frequência livre). O bacharel poderia, com seu diploma, exercer funções da advocacia particular, e o doutor, a magistratura e a admissão sem concurso a todos os lugares da administração federal e das carreiras diplomáticas e consular. O curso de doutoramento teria caráter de especialização e o candidato deveria escolher três das seguintes cadeiras complementares, sem prejuízo de outras que se instalassem (nos termos do art. 3º da emenda): Direito Comercial Comparado, Economia Política, Legislação Financeira Comparada, História e Filosofia do Direito, Direito Público Comparado, Antropologia Criminal, Direito Internacional Público ou Direito Administrativo Comparado. Havia ainda a previsão de que o lente particular que lecionasse, na forma do art. 3º, durante seis anos consecutivos com assiduidade e distinção, poderia, a juízo da Congregação da Faculdade, ser nomeado professor honorário desta, “gozando de todas as honras dos lentes efetivos e tendo como eles, embora sem voto, assento nas Congregações” (art. 3º, § 1º). Quando da votação do projeto, contudo, o deputado retirou as emendas que oferecera (DPIP, 1919e, pp. 49-63; 98).

A discussão na Câmara dos Deputados continuou. Os deputados Erico Coelho e Bricio Filho apresentaram suas emendas, este último requerendo a supressão da frequência obrigatória. O primeiro era partidário do princípio da absoluta não-intervenção do Estado no ensino superior (desoficialização do ensino): “aprenda quem quiser, ensine quem souber” e “nada de ensino oficial, nada de títulos ou diplomas oficiais, plena liberdade oficial” (DPIP, 1919e, pp. 66-67, e MOACYR, 1916, p. 33).

Anizio de Abreu, por sua vez, procurou diferenciar a liberdade de ensino (entendida como a liberdade de ideias e o direito da livre escolha do mestre) da liberdade profissional e da liberdade de frequência – “que cada um tenha a liberdade de procurar o seu saber onde quiser e achar o que melhor lhe convém adquirir” (DPIP, 1919e, p. 73) –, defendendo a intervenção estatal no ensino e o projeto apresentado pela Comissão Especial. Em sua visão, confundia-se a liberdade científica com a liberdade de frequência e o direito de não aprender.

A restrição de inscrição nos exames também era algo a ser aplaudido, ao contrário do que pensava o deputado Erico Coelho – “os bacharelamentos faziam-se de um jato, muitos em menos de anos, de forma que a regra passou a ser a exceção e a exceção a regra” (DPIP, 1919e, p. 82). O ensino deveria aliar teoria e prática, pois de nada serviria, por exemplo, um médico que possuísse o exato conhecimento da estrutura do corpo humano se não soubesse introduzir o bisturi no lugar que o reclamasse. Continuando seu discurso, explanava o funcionamento das universidades alemãs, modelo no qual a reforma havia se inspirado, e que são “centros onde se avigora o sentimento político-nacional” (DPIP, 1919e, p. 96).

Quando da votação do projeto nº 97 de 1894, foi aceito o substitutivo proposto pela Comissão que reduzia o curso de seis para cinco anos, sendo também aprovadas as emendas dos deputados Martins Junior e Bricio Filho: acrescentava-se “desde que vaguem os lugares de preparadores atualmente providos” após “medicina pública”, no § 3º do art. 1º, e suprimia-se o § 4º e a cláusula 1ª do § 6º, do art. 2º<sup>127</sup>. Com esta última medida, aprovou-se a retirada da frequência obrigatória, o que desnaturou o projeto apresentado originalmente. O deputado Adolpho Gordo retirou as emendas que oferecera ao projeto e foram rejeitadas as emendas dos deputados Leovegildo Filgueiras e Erico Coelho (DPIP, 1919e, p. 44).

Em função da adoção do ensino livre e da deturpação do projeto original, a Comissão Especial tentou retirar o projeto de discussão, mas, não sendo possível fazê-lo, decidiu votar contrariamente a ele. Posto em votação, o projeto nº 97 de 1894 foi rejeitado<sup>128</sup> (DPIP, 1919e, pp. 98-100, e MOACYR, 1916, pp. 31-35).

### 2.2.5. 1895

Menos de um ano depois, em junho de 1895, o Congresso Nacional debruçou-se novamente sobre o tema, desta vez conseguindo aprovar uma reforma, mas não sem muito debate antes. É interessante notar que em 3 de maio, o presidente Prudente de Moraes afirmou sobre os estabelecimentos a cargo da União que “dos melhoramentos de que carecem [...],

<sup>127</sup> “Art. 2º No régimen das Faculdades de Direito serão observados os seguintes preceitos: [...]

§ 4º Os alunos matriculados serão chamados diariamente e as suas faltas publicadas mensalmente.

§ 6º Na primeira época somente serão admitidos a exame os estudantes matriculados. Na segunda época de exames serão admitidos:

a) o aluno que em qualquer das aulas do curso que frequentar, compreendidas as suplementares, der 40 faltas, o qual por tal motivo não poderá ser admitido a exame na primeira época; [...].”

<sup>128</sup> Em 1895, o deputado Pedro Moacyr lembrou que apenas a congregação da Faculdade de Direito de São Paulo, por iniciativa do professor Manoel Pedro Villaboim, congratulou a Comissão Especial pela restituição da obrigatoriedade de frequência; os alunos foram contrários (DPIP, 1919e, p. 162).

alguns pertencem à alçada do Poder Executivo, que procurará atendê-los nos limites dos recursos orçamentários; outros, porém, só poderão ser levados a efeito mediante prévia autorização do Congresso Nacional” (BARROS, 1895, p. 12). Assim, percebe-se que os melhoramentos em matéria educacional subordinavam-se, necessariamente, aos recursos do erário.

Em um caso raro na Primeira República, era a segunda vez na mesma legislatura em que se constituía uma Comissão Especial encarregada de elaborar um plano de reforma, ainda que esta Comissão fosse constituída majoritariamente pelos mesmos deputados da Comissão que um ano antes apresentara seu projeto<sup>129</sup>. Em seu parecer, assim a Comissão pronunciava-se:

Cercada a investidura nos cargos do professorado de garantia da competência científica, unificado o curso do direito, estabelecida a obrigatoriedade da frequência, perfeitamente compatível com a existência do ensino livre, proveitosa conquista das instituições democráticas, observado o regímen de ensino proposto no projeto elaborado, exercida uma criteriosa fiscalização sobre os institutos de ensino livre, evitando-se destarte o falseamento de seu fim, ampliado o estudo pelo conhecimento das novas disciplinas, que, mudando a face do direito, vão inf[lu]indo na organização social – acredita a Comissão que as Faculdades de Direito serão estabelecimentos de instrução superior e o ensino não mais será uma fantasia (DPIP, 1919e, p. 102).

Segundo o projeto submetido pela Comissão, o curso de Direito seria feito em cinco anos, com 19 lentes catedráticos e 8 substitutos, divididos nas seguintes disciplinas: 1º ano – Filosofia do Direito, Direito Romano e Direito Público e Constitucional; 2º ano – Direito Civil (1ª cadeira), Direito Criminal (1ª cadeira), Direito Internacional Público e Diplomacia e Economia Política; 3º ano – Direito Civil (2ª cadeira), Direito Criminal (especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário) (2ª cadeira), Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado (continuação de Economia Política) e Direito Comercial (1ª cadeira); 4º ano – Direito Civil (3ª cadeira), Direito Comercial (especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária), Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal e Medicina Pública; 5º ano – Prática Forense (continuação de Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal), Ciência da

---

<sup>129</sup> Do ano anterior, Francisco L. da Veiga (Presidente da nova Comissão Especial), Augusto de Freitas (Relator), Dino Bueno, Pedro Vergne de Abreu, Augusto Montenegro e Paulino de Souza Junior; de 1895, Alberto Torres (do Rio de Janeiro), Martins Costa Junior (de São Paulo) e Martins Junior (de Pernambuco). Este último assinou o projeto, mas com restrições quanto aos §§ 4º e 6º, alínea a, do artigo 2º.

Administração e Direito Administrativo, História do Direito e especialmente do Direito Nacional e Legislação Comparada sobre o Direito Privado.

Haveria sempre cursos complementares sobre parte do programa de Direito Romano, Direito Público e Constitucional, Direito Comercial (2ª cadeira) e Medicina Pública. Além disso, o projeto previa o regime das Faculdades de Direito (art. 2º) e das Faculdades livres, bem como algumas disposições transitórias.

Na sessão de 11 de junho, o projeto foi aprovado em 1ª discussão, sem debate (DPIP, 1919e, p. 107). Em 17 de junho, foi aberta a 2ª discussão do projeto e o deputado Bricio Filho reafirmou o que dissera no ano anterior, atacando a obrigatoriedade de frequência e apresentando duas emendas no sentido de defender a liberdade dos alunos de frequentarem os cursos. O deputado Martins Junior, que neste ano compusera a Comissão Especial, afirmou que, apesar de concordar com tudo no projeto apresentado, ainda assim discordava em relação à frequência – para ele, o ensino deveria ser livre. Havia, para o deputado Martins Junior, uma confusão entre os conceitos que juntos constituíam o ensino livre: (i) liberdade do ensino propriamente dita, (ii) liberdade no ensino e (iii) liberdade perante o ensino. Ele também apresentou emendas no sentido de mitigar a frequência obrigatória.

O deputado Serzedello Corrêa, em 25 de junho, após tecer algumas considerações sobre o projeto – a inclusão de Filosofia do Direito, o estudo do Direito Civil e a nomeação da disciplina de “Medicina Pública” –, fez dois apontamentos sobre o projeto: questionava qual seria “a soma de conhecimentos necessários para abordar-se o estudo jurídico social” e a possibilidade de criação de Faculdades livres (DPIP, 1919e, pp. 120-129).

Na mesma sessão, o deputado Aureliano Barbosa (Rio Grande do Sul) – liberal, mas não democrata – defendeu a desoficialização do ensino, sendo da opinião de que o Congresso votasse “uma lei assim concebida: fica de hoje em diante suprimido todo e qualquer ensino por parte do Estado, fica suprimido o ensino oficial” (DPIP, 1919e, p. 129). Contrário à obrigatoriedade de frequência e favorável às Faculdades livres, ele apresentou uma série de emendas ao projeto, dentre as quais se destacam a redução (i) do curso para quatro anos, (ii) do número de disciplinas (onze em vez de dezenove) e (iii) do número de lentes, tanto catedráticos quanto substitutos. O curso de Direito passaria a ser assim constituído: 1º ano – Direito Romano (1º cadeira), Direito Público e Constitucional (2ª cadeira) e Direito Criminal (3ª cadeira); 2º ano – Direito Internacional, Público e Privado (1ª cadeira), Direito Administrativo (2ª cadeira) e Direito Civil (1ª cadeira da disciplina, 3ª cadeira); 3º ano – Direito Civil (1ª cadeira, continuação) e Direito Comercial (1ª cadeira); 4º ano – Direito

Comercial (especialmente Marítimo, Falências e Liquidação Judiciária) (1ª cadeira), Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal, praxe forense (2ª cadeira) e Economia Política, Finanças e Contabilidade do Estado (3ª cadeira)<sup>130</sup>. Dando continuidade à votação do projeto (superados já os arts. 1º e 2º), em 27 de junho as emendas foram rejeitadas e o projeto foi aprovado em 2ª discussão.

Em 3º discussão (18 de julho), o deputado Aureliano Barbosa retomou a palavra e defendeu o ensino livre – mais especificamente a liberdade do ensino –, em consonância com o pensamento em voga à época: afastarmo-nos da organização educacional europeia e constituir nossas instituições conforme nosso passado histórico, circunscrição territorial e vocação nacional.

“A nossa Constituição não pode pôr em dúvida a sua existência. Liberdade de ensino quer dizer garantia legal constitucional e de lei ordinária para que cada um possa ensinar as ideias de que está possuído. A nossa Constituição neste ponto, senhores, é libérrima porque garante a liberdade de pensamento, de exposição e de discussão” (DPIP, 1919e, p. 143).

Para ele, liberdade do ensino era sinônimo de implantação das Faculdades livres, “onde se cultivam e se ensinam as diversas ciências que constituem este ramo dos conhecimentos humanos [o Direito]” (DPIP, 1919e, p. 144) – para Aureliano, o projeto proibia esta implantação ao exigir um capital de 50 contos das Faculdades livres, bem como a fiscalização de um cidadão nomeado pelo Governo. Católico fervoroso que era, também defendia a eliminação da Filosofia do Direito dos bancos escolares, por entender que os princípios racionalistas, “anárquicos”, substituíram os princípios do catolicismo – era o individualismo prevalecendo sobre o coletivismo: “se o Estado subsidia a um lente para ensinar a filosofia do direito, de acordo com a doutrina racionalista, subsidie a outro para ensiná-la [sic] também direito natural, de acordo com a doutrina positivista” (DPIP, 1919e, p. 147). Ele entendia, assim, que o Estado, por meio do ensino oficial, não podia consagrar uma única disciplina – daí a importância do ensino livre, no qual o professor poderia escolher

---

<sup>130</sup> Assim justificava o deputado a distribuição das matérias: “Não faço grande questão da classificação em anos e cadeiras. Os senhores especialistas em Direito podem depois arrumar isso. A questão é que sejam 11 as cadeiras.

No primeiro ano coloco em primeiro lugar o direito romano, e assim faço porque foi o primeiro código de que houve conhecimento, código onde estão completas e acabadas as instituições sobre direito civil privado, e onde estão esboçados todos os grandes princípios de Direito que tem tido influência na nossa evolução histórica. [...]

A razão pela qual faço o 3º ano só com duas cadeiras é de simples intuição para quem quer que tenha estudado Direito; o direito civil e o direito comercial constituem a especialidade do direito, é aquilo que há de verdadeiramente positivo, certo, obrigatório na regulamentação da vida civil” (DPIP, 1919e, p. 132).



livremente o que lecionar: “pelo lado filosófico, pelo lado moral, não há necessidade de que a União mantenha o ensino oficial, porque a verdadeira liberdade do ensino nunca se poderá realizar com as Academias e Universidades” (DPIP, 1919e, p. 149).

Em defesa da supressão de outras nove disciplinas, Aureliano Barbosa entendia que somente se aprende exercendo atividades no ramo do conhecimento, pois “a teoria segue a prática, nada triunfa sem o exemplo” (DPIP, 1919e, p. 149). Ainda defendendo a liberdade de ensino, o deputado utilizou o exemplo do senador Erico Coelho, seu mestre em Recife, que quando da promulgação da reforma Leoncio de Carvalho, em 1879, dissera:

“Não sou adversário do ensino livre. O melhor juiz que um lente pode ter de sua capacidade é o seu aluno; só ele pode saber se o ensino é bom, se lucra com a preleção do professor. O bom professor não pode ser contrário à liberdade do ensino, tem em sua capacidade e competência o penhor seguro de frequência nas suas aulas” (DPIP, 1919e, p. 151).

Concluindo seu pensamento, Barbosa afirmava que o ensino só poderia desenvolver-se “pela liberdade completa do ensino, no ensino e perante o ensino, pela liberdade completa de pensamento, pela liberdade completa de exposição e discussão” (DPIP, 1919e, p. 155).

No dia seguinte, 19 de julho, o deputado Pedro Moacyr acompanhou a opinião de Aureliano Barbosa – “a absoluta, a completa liberdade de ensino não é simplesmente uma consequência da doutrina filosófica positiva, verdadeira, grande, na atmosfera da ciência moderna, é também uma consequência da liberdade moral e intelectual estabelecida pela Constituição” (DPIP, 1919e, p. 158). A liberdade de frequência, existente há quinze anos e pela qual passaram três gerações de estudantes, havia de ser mantida, seja pelo ridículo de exigir que o professor fizesse as vezes de bedel e controlasse a frequência dos alunos, seja porque os alunos menos abastados poderiam estudar em seus Estados de origem e fazer os exames nas Faculdades oficiais ou livres; se assim não o fosse, continuar-se-ia a reproduzir os excessos nas Faculdades de Direito, isto é, “o nepotismo, a afilhadagem e o patronato escandaloso” (DPIP, 1919e, p. 167). O deputado Moacyr também relutava em aceitar a caução de 50 contos de réis e a fiscalização governamental referentes às Faculdades livres.

Apresentadas as propostas de emendas<sup>131</sup>, a controvérsia do ensino livre continuava. O deputado baiano Eduardo Ramos afirmava que

---

<sup>131</sup> Foram apresentadas três propostas de emenda: supressão do § 4º e da cláusula a do § 6º do art. 2º; revogação do art. 438 do decreto nº 1.232-H, de 2 de janeiro de 1891; e aumento dos vencimentos dos lentes das Faculdades do Recife e de São Paulo.

“A digna Comissão julgou ter resolvido o problema do ensino jurídico no Brasil decretando-se a frequência obrigatória. Isso equivaleria um fabricante de locomotivas que se dispensasse de atender à rigidez do aparelho, às condições de resistência, de celeridade, às necessidades de sua propulsão e movimento, para tratar somente do freio, do mecanismo adequado a travar-lhe as rodas, a detê-lo enfim” (DPIP, 1919e, p. 176).

Em 22 de julho, os deputados Eduardo Ramos e Arthur Orlando apresentaram uma emenda interessante: acrescentavam as disciplinas (i) Propedêutica Jurídica, (ii) Direito Constitucional dos Estados Unidos do Brasil, comparado com o Federal, e (iii) Organização Judiciária e Leis Processuais dos mesmos Estados, comparadas com as Leis Federais análogas, dividindo-se o ensino em três seções – ciências políticas, jurídicas e notariado (as duas primeiras terminariam pelo diploma de bacharelado ou doutorado e a terceira pelo de licença, que habilitaria também para o exercício das funções de procurador judicial). As matérias seriam divididas em semestres, cujo programa deveria “compreender o seu conhecimento fundamental”. Somente se estenderiam por mais de um semestre Direito Civil Pátrio (três semestres), Direito Comercial Pátrio (três semestres), Direito Criminal (dois semestres) e Direito Romano (dois semestres) e o exame seria único (mesmo se a matéria se prolongasse por mais de um semestre), e sua ordem poderia ser escolhida livremente pelo aluno. Eles previam a inclusão do ensino livre no art. 2º, com vantagens aos alunos matriculados e assíduos (§ 1º), cuja assiduidade seria comprovada pelos boletins semestrais. No art. 5º, as Faculdades livres somente seriam equiparadas às oficiais com o preenchimento de determinados requisitos. Por fim, incluía-se um artigo que previa a aplicação aos professores das Faculdades livres de Direito, existentes e futuras, reconhecidas e equiparadas às oficiais, as disposições honoríficas e as graduações estatuídas para os professores de hierarquia análoga às das Faculdade da União (DPIP, 1919e, pp. 177-179).

Em 24 de julho, nova emenda foi apresentada pelo deputado Erico Coelho, no sentido da desoficialização do ensino que ele vinha defendendo. Desta vez, propunha a independência total das Faculdades oficiais, que deveriam adotar o sistema de instrução e o regime escolar que suas congregações determinassem, cada qual a seu modo. Com exceção dos funcionários e dos lentes que até o momento pertenciam às Faculdades, a partir da promulgação da lei a administração do pessoal ficaria a cargo delas próprias. A discussão foi adiada pelo adiantado da hora (DPIP, 1919e, pp. 180-181).

Retomados os debates, nos dias 25 e 26 de julho, foi o deputado mineiro Valladares quem tomou a palavra. Iniciou seu discurso defendendo-se das críticas de que nenhum lente

da Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro compunha a Comissão especial designada para a confecção do projeto<sup>132</sup>. Quanto ao projeto, e apoiado em dados sobre os estudos na Alemanha e principalmente na França, o deputado era contrário à supressão da divisão do curso em ciências jurídicas e ciências sociais, pois entendia ser uma demanda desejada já havia alguns anos. A divisão fazia-se necessária por uma série de fatores, pois “reforma é coisa séria; não é um mister de caprichos”: ao abreviá-los, os estudos e as formaturas tornavam-se menos onerosos para as famílias dos estudantes, o que não poderia ser ignorado pelo legislador, além de reduzir o número de matérias objeto de cada especialidade, o que facilitaria os estudos dos candidatos. Na esteira do que ele vinha desenvolvendo, entendia que a Comissão fazia mal em abolir o curso de tabelionato. Ao contrário da Europa, “nós, os homens de letras, somos os proletários de casaca [...]” e aqui a incompetência do professorado era “a verdadeira úlcera que está depauperando o organismo do ensino nas Faculdades superiores” (DPIP, 1919e, pp. 186-187). Mais uma vez, pugnava-se pelo caráter prático do ensino, pois “mais profícuo é um ano de prática forense em escritório de advocacia hábil, que tenha causas, do que três de estudo meramente acadêmico ou especulativo” (DPIP, 1919e, p. 187).

Contrário à cadeira de Direito Natural, que não correspondia à “verdadeira e moderna noção de direito”, Valladares propunha a criação, tal qual já ocorria nas Academias francesas, da Cadeira de Introdução Geral ao Estudo do Direito. No segundo ano, ele entendia que a Comissão não fora feliz ao colocar apenas o estudo do Direito Internacional Público, esquecendo-se do Direito Internacional Privado; ele propunha então a substituição de Diplomacia por este, ficando a cadeira denominada “Direito Internacional Público e Privado”. Ele era contrário também às diversas subdivisões no estudo do desenvolvimento da riqueza pública, propondo que se criasse uma única cadeira de Economia Política, Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado (esta última por condescendência com a Comissão). No terceiro ano, era contrário à especialização da cadeira de Direito Criminal em “especialmente militar”, devendo ser ensinado “o direito criminal, inclusive ou compreendendo o direito militar”.

Ele também demonstrava preocupação com a administração da justiça, em especial com a criação de processos estaduais ao lado dos federais, uma cópia da organização americana (lembramos que até o Código de Processo Civil de 1939, cada Estado possuía seu

---

<sup>132</sup> Ele, lente inclusive, entendia que havia mais motivos para sua exclusão que para sua inclusão.

próprio código processual e, na época dessa discussão (1895), utilizavam-se o Regulamento nº 737, de 1850, e o Código de Processo Criminal do Império). Em vez do processo civil, comercial e estadual, ele entendia que se deveria criar uma cadeira de “Estudo da legislação processual da República, tanto federal como estadual”. Para ele, a confusão ultrapassava a esfera da administração da justiça, havendo a invasão de competências entre os entes federativos e a confusão de direito processual e substantivo.

Em vez da cadeira de Medicina Pública, a Comissão poderia ter colocado uma cadeira especial de processo estadual, facilitando a vida dos advogados. A existência mesma de uma cadeira que não fosse de Medicina Legal e Higiene Pública causava estranhamento ao deputado, ainda mais sem o concurso prévio de ciências preparatórias, como fisiologia, anatomia, física, química da patologia, etc. Ele continuava, afirmando que “não é possível que o estudante consiga aprender tal disciplina no prazo de um ano, e será sempre um superficialão ou charlatão” e o professor que não fosse ao mesmo tempo médico e jurisconsulto, havia de ser sempre um professor deficiente (DPIP, 1919e, pp. 196-197).

No que concernia ao quinto ano, o deputado mostrava-se contrário à criação de uma cadeira de Prática Forense, argumentando novamente no sentido de que, por ser prático, o Direito deveria exercer-se e não ser teorizado. Ele também era contrário à criação da cadeira de Legislação Comparada, cujo estudo deveria ser feito ao longo do curso, pelos professores de Direitos Civil e Direito Comercial, principalmente.

“Este grande aparato de cadeiras só serve para dificultar as formaturas, consumir tempo e dinheiro, e o estudo cada vez diminui mais, porque, na razão das muitas exigências, cresce a condescendência e a superficialidade das preleções; porque se cada lente tomasse muito a sério os programas, ninguém se formaria” (DPIP, 1919e, p. 199).

Valladares continuava seu discurso combatendo as reformas propostas pela Comissão, no que ele entendia ser um desrespeito ao “antigo edifício”, é dizer, às expectativas que os estudantes das Faculdades de Direito nutriam pela manutenção do regime jurídico do ensino do Direito tal qual ele era. Ao contrário da liberdade de frequência, ele entendia que a decadência dos estudos no Brasil era causada pela decadência do professorado, forjado em concursos ilusórios ancorados em vínculos familiares e interesses políticos – já em seu tempo de estudante, final da década de 1860, os melhores professores não cobravam presença e, se um estudante excedia as faltas permitidas, se arranjava com o bedel. Isso quando não se

falavam das nomeações sem concurso, principalmente para os recém-bacharelados que não tinham experiência nem cabedal teórico para lecionar<sup>133</sup>.

Ao apontar os erros da reforma de 1879 (Leoncio de Carvalho), o deputado criticou a supressão da exigência de doutoramento para tornar-se lente, em que pese ter havido à época a exigência de dois concursos para tanto (um para o doutoramento e outro para ocupar a cadeira). Sobre a frequência livre instituída nessa reforma, ele dizia que ela não era a culpada pela decadência do ensino, pois “antes desse decreto já os lentes, em detrimento dos moços que eram obrigados a frequência de suas aulas, *exerciam o direito de não lhes ensinar coisa séria*, malbaratando-lhes o tempo com puras declarações” (DPIP, 1919e, p. 210, grifo no original) e sugeria que a culpa por essa decadência sempre caía nos estudantes, nunca nos professores, mas estes seriam os verdadeiros responsáveis, pois não havia obrigação de cumprirem seus programas, tampouco de explicá-los de modo útil e prático<sup>134</sup>. O deputado era incisivo neste ponto, fazendo um relato que ainda hoje é atual:

“Por via de regra, os professores limitam-se a exposições declamadas com ênfase e as vezes muito brilhantes, sobre introdução das matérias que vão explicar; leva-se o ano inteiro, dando-se noções gerais de direito, noções ou definições de leis, ensinando-se ao discípulo o que é lei, com ostentação de falsa erudição, mas deixando de explicar as leis pátrias, que o futuro advogado ou magistrado deixará a Academia ignorando; discursam durante meses, sobre a não retroatividade das leis, e, no fim desses longos meses de bonitos discursos sobre o que seja lei, seu domínio no espaço e no tempo, o

<sup>133</sup> Convém lembrar que o deputado Valladares fizera concurso para o cargo de professor, mas não fora nomeado (DPIP, 1919e, p. 203).

<sup>134</sup> Para dar força a sua argumentação, o deputado Valladares referia um fato de quando era estudante em São Paulo: um lente de Direito Criminal, o Dr. José Joaquim de Almeida Reis, que “explicando um ano inteiro não concluía a explicação do art. 3º do Código [Penal]; o professor, a propósito da explicação do primeiro artigo do Código, onde se lia ‘não há crime ou delito sem lei anterior que o qualifique’, expôs a seus discípulos todo o 8º volume da obra de Savigny, volume esse em que o escritor ocupa-se da não retroatividade das leis”. O deputado Bueno de Andrada afirmou que isto era um ataque à liberdade de ensino, mas Valladares continuou: “Mas, pergunto à Câmara, se terminado o 5º ano, o bacharel formado em ciência jurídica for nomeado promotor público, de uma comarca, e não conhecer o art. 4º do Código Criminal, quem é o culpado, é ele, ou o lente que tomou-lhe o tempo do ano letivo a expor-lhe o 8º volume de Savigny sobre não retroatividade das leis? [...] Não querendo organizar seus pontos para exames, incluindo matéria não explicada, teve de formular pontos consistentes em quesitos, criando questões fúteis sobre a não retroatividade das leis, e ainda assim viu-se em sérias dificuldades para organizar os pontos.

O Sr. Erico Coelho: - Mas deu-os?

O Sr. Valladares: - Deu-os, mas deu pontos que se prestaram ao ridículo dos estudantes, porque teve necessidade de multiplicar perguntas ou questões fúteis, fazendo de cada pergunta um ponto relativamente ao art. 3º, cuja explicação apenas iniciou.

Isto deu lugar até a que os estudantes procurassem parodiar seus pontos com o ridículo a que não escapamos maus lentes.

Entre outros pontos ou quesitos formulados, parodiando com o ridículo que formulara o professor, lembro-me ainda o seguinte: o homem que mata e é condenado à morte e executado deixa fama? (*risadas*)” (DPIP, 1919e, pp. 212-216, grifo no original).

infeliz acadêmico termina, termina é um modo de dizer, porque ele, rigorosamente falando, não começou; termina o respectivo curso de direito civil, ou de direito criminal, ou comercial, sem conhecer o Código Filipino, ou a Consolidação das leis civis, sem conhecer o Código Penal, nem o Código Comercial” (DPIP, 1919e, p. 214)<sup>135</sup>.

A falta de fiscalização nas instituições de ensino por parte das diretorias das Faculdades e por parte dos Poderes Públicos era um dos principais motivos para a decadência do ensino ou a proliferação do “ensino negativo”, como a ele o deputado referia-se. Esta falta de fiscalização ocasionava muitas vezes o êxodo de professores capacitados, que viam melhores oportunidades na política, no exercício da advocacia e nas empresas industriais e faziam da Academia uma rotina, repetindo ano após ano as mesmas preleções.

Em 30 de julho tomou a palavra o deputado Eduardo Ramos, preocupado que estava com a gravidade da questão da reorganização do ensino jurídico. Ele refutava a preocupação com as quarenta faltas, achando que o aluno não deveria perder o ano por causa disso, além de ser contrário à ideia do deputado Paulino de Souza Junior de abolir a divisão tripartite dos cursos jurídicos, pugnando pelo regime então vigente<sup>136</sup>. O deputado Bricio Filho manteve as mesmas posições que vinha sustentando sobre o projeto desde 1894, principalmente no que concernia à manutenção da liberdade de frequência. Algumas emendas foram propostas<sup>137-138</sup>.

A discussão foi retomada uma semana depois, quando em 7 de agosto o deputado Arthur Orlando, que concorrera a uma cadeira na Faculdade de Direito de Recife, começou seu discurso defendendo a instalação de uma cadeira de Propedêutica Jurídica, necessária para o ensino da Hermenêutica Jurídica e a manutenção do curso de notariado, indispensável para as profissões de procurador judicial, escrivão e tabelião. É interessante notar que ele negava o caráter científico ao Direito, o qual considerava ser, ao lado da Política, uma arte.

---

<sup>135</sup> Valladares afirma que o mesmo ocorria com direito comercial, no qual o professor aparentava estar mais preocupado com o desenvolvimento do comércio na Fenícia e o gênio empreendedor de seus habitantes que com a explicação sistemática do Código Comercial de 1850 (DPIP, 1919e, pp. 214-215).

<sup>136</sup> O deputado Paulino de Souza Junior falou nos dias 27 e 29 de julho, mas seus discursos não constam nos anais (DPIP, 1919e, p. 226).

<sup>137</sup> Em 29 de julho, o deputado Frederico Borges propôs uma emenda ao art. 3º do projeto nº 38 de 1895. Em 31 de julho, uma emenda do deputado Paranhos Montenegro propunha que os vencimentos dos secretários das Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife fossem aumentados na proporção dos vencimentos dos lentes e dos substitutos. Em 1º de agosto, o deputado Eduardo Ramos propôs duas emendas: uma promovendo viagens de delegações das Congregações a Congressos internos e externos, “determinando-se viagens periódicas, aos melhores estabelecimentos da América e Europa, [e] a publicação, a expensas da União, das obras jurídicas, consideradas de alto saber científico pela maioria das respectivas Congregações” e outra permitindo a prática então vigente de transferência de estudantes entre as Faculdades de Direito, durante o ano letivo, mediante guia da respectiva diretoria (DPIP, 1919e, p. 233).

<sup>138</sup> O deputado Augusto de Freitas falou nos dias 31 de julho e 1º de agosto, mas seus discursos não constam nos anais, assim como os discursos do deputado Erico Coelho em 2 e 3 de agosto (DPIP, 1919e, p. 233).

Influenciado por Spencer, para ele ciência era a Sociologia. O deputado também defendia a criação das duas cadeiras propostas em emendas dias antes, a de Direito Constitucional dos Estados comparado com o da União e a de Organização Judiciária e Leis Processuais dos Estados comparadas com a Organização da Justiça e Leis do Processo Federal, bem como a liberdade de frequência, diferente da liberdade de ensino.

Em 22 de agosto, após a apresentação de novas emendas<sup>139</sup>, o deputado mineiro Luiz Detzi teceu duras críticas ao projeto, em especial ao caráter “mágico” que alguns deputados queriam imprimir a ele, no sentido de que iria transformar de uma vez por todas o ensino no Brasil e os males da educação estariam extintos. Assim como Paulino de Souza Junior, Detzi era contrário tanto à frequência obrigatória, pois “o estudo para ser proveitoso não pode ser obrigado”, quanto aos concursos, que representavam “uma ilusão da metafísica democrática” (DPIP, 1919e, p. 255; 257). Ele apoiava também a desoficialização do ensino superior e a manutenção da divisão do curso em ciências jurídicas e sociais, finalizando seu discurso combatendo a ideia do deputado Arthur Orlando de Direito e Política como arte e concordando quanto à necessidade da Propedêutica Jurídica, condenando assim a manutenção da cadeira de Filosofia do Direito no 1º ano<sup>140</sup>.

No dia seguinte, 23 de agosto, Anizio de Abreu subiu à tribuna para defender o projeto. Ao falar contra o deputado Aureliano Barbosa, que, à luz do positivismo, entendia ser impossível conciliar liberdade de ensino e intervenção do Estado no ensino superior (ensino oficial), o deputado fez uso justamente das ideias daquela corrente filosófica para justificar a íntima relação entre ambos, citando largamente Émile Littré, pensador positivista francês. Ele sintetizava de modo pleno a forma como os debates vinham sendo travados:

“A discussão em geral tem se circunscrito a um trabalho de documentação e quase todos os oradores que me precederam, combatendo ou defendendo o projeto, têm tido por objetivo – não explanar teorias, discutir teses e opiniões já vantajosamente conhecidas, mas selecionando as ideias capitais,

<sup>139</sup> O deputado Sá Peixoto propôs uma emenda que previa a supressão do parágrafo único do art. 5º do projeto nº 38 (“Às atuais Faculdades livres é concedido o prazo de cinco anos para a constituição deste patrimônio [de 50 contos de réis]”) e o deputado Frederico Borges propôs, também por meio de emenda, que as Faculdades livres de Direito conferissem o grau de doutor nas respectivas matérias aos lentes proprietários e substitutos já nomeados e que não tivessem esse título, no mesmos termos da lei nº 34, de 16 de setembro de 1834.

<sup>140</sup> “Voto contra o projeto, porque não corresponde às exigências atuais de uma boa organização do ensino de ciências jurídicas e ciências sociais; voto contra o projeto, que, sobretudo, aspira ser o atentado à liberdade, decretando a frequência obrigatória a 40 pontos (*apoiados*), que é ainda um atentado à liberdade nas dificuldades de que cerca a criação das Faculdades livres; voto contra o projeto que nada estabeleceu no sentido das garantias de um professorado competente para levantamento do ensino; voto, finalmente, contra, porque não acredito nas fagueiras esperanças que nutre a distinta Comissão, porque estou convencido de que o seu projeto será prejudicial à mocidade da minha terra. [...]” (DPIP, 1919e, p. 267, grifo no original).

corroborá-las com a autoridade dos competentes e a sanção da experiência e da prática nos países cultos, habilitando a Câmara a decidir o pleito com perfeito conhecimento de causa” (DPIP, 1919e, p. 270).

Em sua defesa da oficialização do ensino, Abreu fazia questão de salientar a possibilidade de convivência entre ensino livre e cursos oficiais, principalmente no tocante à colação de grau, uma preocupação constante de quem era contrário ao projeto. Para o deputado, citando Jules Simon, “a liberdade de ensino não implica a cessação de privilégios que tem o Estado de colar os graus de ensino e nem a eliminação do ensino oficial” (DPIP, 1919e, p. 280) e a ele mesmo competia custear a educação, pois nenhum particular iria fazê-lo. Assim, “o ensino não constitui entre nós uma carreira: raramente dá honras; proveitos – nunca!” (DPIP, 1919e, p. 295). Outrossim, Abreu era ferrenho defensor da intervenção do Estado no ensino, ao que se opunha aos deputados Erico Coelho, partidário da mínima participação estatal nos assuntos de ensino e para quem o Estado deveria exercer simplesmente a função de polícia e nada mais, e Pedro Moacyr, que se apoiava em Émile de Lavelley.

A transferência dos alunos entre Faculdades também foi alvo de reflexão, ainda mais quando o deputado foi interpelado por Eduardo Ramos, para quem a exigência de que o estudante devesse acabar seu curso na Faculdade que começou, sem poder pedir transferência, era “medonha”.

Anizio de Abreu insistia que a frequência obrigatória era necessária, pois garantia ao aluno o reconhecimento de seus esforços e habilitava o professor a julgar, com consciência, o conhecimento do discípulo (DPIP, 1919e, p. 301). Do contrário, continuariam a obter os resultados de sempre: superficialismo, bacharelismo instantâneo (os bacharéis “elétricos”) e mau preparo para os exames. Além disso, o professor não deveria ter capacidades de orador, como alguns queriam. Ele precisava saber somente ensinar.

Em seguida, tomou a palavra o deputado Frederico Borges que, na qualidade de professor da Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro, apresentou dados do relatório de 1895 sobre a referida instituição. Partidário da liberdade de frequência, o deputado tratou de justificar as duas emendas por ele submetidas<sup>141</sup>. Contrário à proposta da Comissão especial,

---

<sup>141</sup> A impossibilidade de retroatividade da lei (somente os novos alunos deveriam ser incluídos no novo regime escolar) e a expedição do grau de doutor aos lentes e aos substitutos das Faculdades livres, em respeito à equiparação delas com os institutos oficiais e à lei n° 34, de 16 de setembro de 1834.



ele acreditava que “em matéria de reforma de instrução pública é preferível não fazer-se coisa nenhuma, a fazer-se uma reforma mais atrasada, mais prejudicial” (DPIP, 1919e, p. 311)<sup>142</sup>.

Encerradas as discussões, em 3 de setembro a Comissão de orçamento examinou as emendas propostas na 3ª discussão do projeto (apresentadas em 19 e 31 de julho de 1895) e opinou pela não aprovação do aumento dos vencimentos dos lentes das Faculdades de Direito e dos secretários, sob pena de prejuízo à despesa pública, pois o aumento deveria ser repassado também para os vencimentos dos outros institutos oficiais de ensino.

Em 5 de setembro, entrou em discussão única o parecer nº 38-A, que reorganizava o ensino das Faculdades de Direito. Em regime de votação, todas as emendas propostas em 3ª discussão foram rejeitadas<sup>143</sup>. Apenas foi aprovada a emenda da Comissão Especial, que dispunha sobre o provimento de catedrático e substituto de Medicina Pública. Por fim, a redação final do projeto foi aprovada em 9 de setembro de 1895 e passou ao exame do Senado<sup>144</sup> (DPIP, 1919e, pp. 322-327). Primitivo MOACYR lembra-nos que “as ideias positivistas, corporificadas nas emendas do Sr. Erico Coelho, só mais tarde, 17 anos depois, graças a uma época de atordoamento nacional, tornaram-se realidade... por três anos apenas [referindo-se à Reforma Rivadavia Corrêa]” (MOACYR, 1916, p. 40).

Em 17 de setembro de 1895, o projeto foi remetido à Comissão de Instrução Pública do Senado, cujo parecer de 5 de outubro foi favorável a ele (com um aditivo)<sup>145</sup>. Em 9 de outubro, a proposição com o aditivo da Comissão foi aprovada, sem debate.

O senador paranaense Vicente Machado, em 14 de outubro, fez um discurso focado não na liberdade de frequência, da qual era contrário, mas na distribuição das matérias dos

---

<sup>142</sup> O deputado Sá Peixoto aproveitou o ensejo e também justificou sua proposta de emenda que suprimia a necessidade de constituição de patrimônio de 50 contos de réis no prazo de cinco anos.

<sup>143</sup> O substitutivo apresentado pelo deputado Erico Coelho, as emendas oferecidas pelos deputados Eduardo Ramos e Arthur Orlando (ao art. 1º), Bricio Filho e Aureliano Barbosa (ao art. 2º, algumas de Bricio consideradas prejudicadas), e as emendas oferecidas aos demais artigos por Aureliano Barbosa, Frederico Borges, Sá Peixoto, Luiz Detzi e Arthur Orlando. A emenda do deputado Paranhos Montenegro foi considerada prejudicada.

<sup>144</sup> A emenda da Comissão Especial que foi aprovada passou a figurar no art. 10º da redação final do projeto, que passou a contar com doze artigos em vez dos onze originais.

<sup>145</sup> O parecer foi assinado pelos senadores Aquilino do Amaral (de Mato Grosso), Virgílio Damasio (da Bahia) e Antonio Baena (do Pará). O aditivo era o seguinte:

“Art. Aos atuais alunos dos cursos de ciências jurídicas ou sociais será permitido adotarem o regímen de ensino estabelecido nesta lei; matriculando-se na série imediata àquela que tiverem cursado, não podendo, porém, ser examinados, sem prévia aprovação nas matérias que por esta lei tiverem sido distribuídas pelas séries anteriores.

§ 1.º O exame das disciplinas das séries poderá ser feito em qualquer das épocas.

§ 2.º Em relação às matérias distribuídas pelas séries anteriores, das quais não tenham os alunos feito exame, subsistem as disposições desta lei, quer quanto ao pagamento da taxa da matrícula, quer quanto à frequência” (DPIP, 1919e, p. 334).

cursos de ciências jurídicas e sociais, que não tinha sido feita “do modo mais conveniente às necessidades do ensino do direito” no projeto da Câmara dos Deputados: dezenove cadeiras, divididas em cinco anos, dentre as quais considerava algumas inúteis, bem como desnecessárias algumas subdivisões em cadeiras distintas, “com prejuízo para o trabalho escolar e para o aproveitamento do ensino” (DPIP, 1919e, pp. 335-336), além de considerar o acúmulo de matérias prejudicial aos alunos, cujo dispêndio de tempo seria inútil – como no caso do terceiro ano, que acumulava Direito Civil (2ª cadeira), Direito Criminal (especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário, 2ª cadeira), Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado (continuação da 4ª cadeira do 2º ano) e Direito Comercial (1ª cadeira). Tudo isso sem contar os cursos complementares, que serviriam para aumentar ainda mais a carga horária a que os alunos estariam submetidos.

Autorizado pelas opiniões dos senadores e dos lentes de direito Coelho Rodrigues e Corrêa de Araujo, Machado apresentou então sua proposta de redistribuição das matérias nos anos, suprimindo apenas a cadeira de História do Direito, especialmente do Direito Nacional, cujo estudo em cadeira especial julgava inútil. A redução do número de lentes catedráticos, de dezenove para quinze, e de substitutos, de oito para sete, também era uma modificação que ele considerava importante. As cadeiras passariam a ser assim distribuídas: 1º ano – Filosofia do Direito (1ª cadeira), Direito Romano (2ª cadeira) e Direito Público Constitucional (3ª cadeira); 2º ano – Direito Civil (1ª cadeira, *primeira cadeira*), Direito Criminal (2ª cadeira, *primeira cadeira*) e Direito Internacional Público e Diplomacia (3ª cadeira); 3º ano – Direito Civil (1ª cadeira, *segunda cadeira*), Direito Criminal (2ª cadeira, *segunda cadeira*) compreendendo Direito Militar, Regime Penitenciário e Legislação Comparada sobre Direito Penal e Direito Comercial (3ª cadeira, *primeira cadeira*); 4º ano – Direito Civil, especialmente legislação comparada sobre direito privado (1ª cadeira, *terceira cadeira*), Direito Comercial, especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária (2ª cadeira, *segunda cadeira*) e Medicina Pública (que consta de Medicina Legal e Higiene Pública) (3ª cadeira); 5º ano – Teoria e Prática do Processo Civil, Comercial e Princípios de Hermenêutica Jurídica (1ª cadeira), Economia Política, Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado (2ª cadeira) e Ciências de Administração e Direito Administrativo (3ª cadeira) (DPIP, 1919e, pp. 347-348)<sup>146</sup>.

Percebe-se que, além da supressão da cadeira de História do Direito, especialmente do Direito Nacional, suprimiram-se as palavras “Diplomacia” e “Direito Nacional” em “Direito

---

<sup>146</sup> Sobre a razão desta disposição das matérias, cf. DPIP, 1919e, pp. 335-348.

Público Constitucional e Diplomacia e Direito Nacional”. O curso de Direito Civil, dividido em três cadeiras, deveria abarcar, na opinião do senador, o estudo das pessoas (1ª cadeira), das coisas (2ª cadeira) e das obrigações e de legislação comparada sobre direito privado (3ª cadeira) – neste ponto, ele lamentava que o projeto não criasse uma cadeira especial de Legislação Comparada, tal qual existia nas universidades europeias.

Combatendo a proliferação dos bacharéis “elétricos”, aqueles que conseguiam se formar em dois ou três anos porque o regulamento de ensino de então permitia, o projeto da Câmara dispunha que “os alunos que tiverem prestado exame das matérias de um ano na primeira época não poderão ser admitidos à exame nas matérias do ano subsequente, na segunda época” (§ 7º do art. 2º, em DPIP, 1919e, p. 105). O senador Vicente Machado, contudo, entendia que isso prejudicava aqueles que, esforçadamente, conseguiam avançar no curso de Direito rapidamente, inclusive aproveitando o tempo de férias escolares para estudar, por isso sugeria uma emenda substitutiva<sup>147</sup>. Além disso, apresentou também outras emendas ao projeto<sup>148</sup>.

Havia o receio de que, se incorporadas as emendas, quando o projeto voltasse à Câmara, já ao final da sessão legislativa, fosse barrado por não mais corresponder aos anseios dos deputados que o criaram e o aprovaram. Este receio também se dava em sede tanto da emenda apresentada pela Comissão de Instrução Pública do Senado quanto das apresentadas por Vicente Machado.

O senador mineiro Gonçalves Chaves manifestou-se, elogiando o projeto elaborado pela Câmara dos Deputados e a distribuição das matérias, no que se colocava contrariamente à proposta do senador Machado. Em sua opinião, o estudo da História do Direito era uma necessidade “para a boa interpretação das leis e para o esclarecimento das matérias” (DPIP, 1919e, p. 349), bem como o estudo da Legislação Comparada, julgado desnecessário pelo senador do Paraná. Ele impugnava também os pontos referentes aos cursos complementares, explicando sua conveniência e utilidade e mostrava que, como os cursos das Faculdades não eram diários, mas alternados, não havia o problema do excesso de horas de trabalho.

---

<sup>147</sup> “O aluno que tiver prestado exame das matérias de um ano na primeira época, só poderá ser admitido à exame vago das matérias do ano subsequente, na segunda época, desde que tenha obtido aprovação plena em todas as matérias do ano anterior e satisfazendo a respectiva taxa de matrícula” (DPIP, 1919e, p. 343).

<sup>148</sup> Vicente Machado emendou o parágrafo único do art. 5º, demonstrando a mesma preocupação que o deputado Sá Peixoto demonstrara quando dos debates na Câmara. A referida emenda dispunha que durante o prazo de cinco anos, desde a data da execução da lei, as Faculdades livres iriam providenciar a formação do patrimônio de 50 contos de réis, entrando com a 5ª parte anualmente. Por fim, ele também disse que pretendia emendar o art. 9º do projeto, aumentando o ordenado do fiscal do Governo junto às Faculdades livres, que passaria de 2:400\$ para 6:000\$ por ano (DPIP, 1919e, pp. 344-346).

A discussão foi retomada em 15 de outubro, quando o senador piauiense Coelho Rodrigues manifestou-se a favor da ideia de uma Universidade na Capital, ele também era partidário da redução do número de matérias, oferecendo emendas que suprimiam três cadeiras: Direito Civil (3ª cadeira), Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado e, reunindo a de História do Direito com a de Legislação Comparada, transferia para o lugar de uma delas a de Direito Criminal do 2º ano. As cadeiras ficariam reduzidas de 19 para 16: três no 1º ano, três no 2º ano, quatro no 3º ano, três no 4º ano e três no 5º ano. Além disso, ele era favorável à emenda apresentada pela Comissão, por resguardar os direitos adquiridos pelos alunos que já estivessem matriculados quando se promulgasse a reforma. Por fim, ele propunha a supressão do art. 9º, pois acreditava que deveriam ser modificadas as disposições do projeto referentes ao patrimônio das Faculdades livres e ao pagamento dos fiscais, que não devia ser feito por estas, porque, utilizando como exemplo a falta de fiscalização sobre o contrato dos bondes da Capital, “os fiscais pagos pelas companhias, julgam-se seus empregados, e servem mais aos interesses das companhias, que lhes pagam, do que ao interesse público e ao Governo” (DPIP, 1919e, p. 350).

O senador Gonçalves Chaves retomou a palavra, concordando e discordando de Coelho Rodrigues – concordava com as ideias, mas negava sua eficácia, sendo contrário à sua ideia de constituição de uma Universidade<sup>149</sup>. Favorável à união das ciências jurídicas e sociais, Chaves era contrário, porém, à supressão da cadeira de Direito Civil<sup>150</sup>, à separação do “estudo do direito da história e da legislação comparada” e à não nomeação de fiscal para o ensino superior. Comentando o segundo ponto levantado, o senador entendia que a legislação comparada sintetizava o desenvolvimento universal da civilização, “aproximando os povos por todos os pontos de suas relações”, e a história descrevia a evolução e o progresso do direito (DPIP, 1919e, pp. 351-353).

Em 17 de outubro, o senador Corrêa de Araujo, fazendo uma incursão histórica pelas reformas de 1865 e 1891, destacou as duas alterações que julgava notáveis: (i) a supressão do curso de notariado e a unificação dos cursos de ciências sociais e jurídicas e (ii) o término da

---

<sup>149</sup> Ver o item 2.3.

<sup>150</sup> Quanto a este ponto, o senador era enfático ao afirmar que “só a introdução ao direito, as matérias que constituem o princípio do direito e o direito da família constituem um curso muito largo.

O assunto da sucessão, as obrigações e o direito das cousas, a propriedade e todos os ônus reais, requerem grande espaço para seu desenvolvimento, e o nobre Senador pelo Piauí sabe perfeitamente que três anos [s]ão apenas suficientes para que o aluno se retire da Faculdade com ideias gerais, porque não se pode exigir mais.

O estudo do direito não pode ser isolado e por isso é necessário o estudo simultâneo em diversas matérias. O jurista não pode ser empírico, é necessário que ele conheça diversas ciências nas suas diversas ramificações, isto é, precisa conhecer as razões filosóficas e fundamentos do direito” (DPIP, 1919e, p. 353).

liberdade de frequência, ou seja, a obrigatoriedade de frequência para os alunos matriculados. No tocante à primeira, o senador dizia que o curso de notariado não havia rendido frutos, e, baseando-se na experiência da França de proposta de divisão do doutorado e aprofundamento do estudo das ciências políticas, para ele o melhor mesmo seria juntar novamente os cursos de ciências sociais e jurídicas, como o projeto propunha. Falando com conhecimento de causa, pois havia sido lente na Faculdade de Direito do Recife, o senador atribuía a crise do ensino à benevolência com que eram julgados os exames – “é nos exames que está a causa do mal com que lutamos, não hoje; mas, há muitos anos” (DPIP, 1919e, p. 359) – e, para remediar isto, propunha o estabelecimento de programas, que constituiriam os pontos para as provas escritas dos exames<sup>151</sup>. A respeito da facilidade destes, ele mesmo confessou que sempre facilitara o quanto pudera os exames e somente reprovava quando fosse escandaloso aprovar, quando o aluno nada sabia<sup>152</sup>.

Lente na época do ensino obrigatório, considerava a “quase criminosa” condescendência nos exames como a principal causa da decadência do ensino superior. Assim, não era a obrigatoriedade de frequência o grande mal a ser combatido, vez que mais dia, menos dia a liberdade voltaria, “porque uma vez feita a conquista é difícil firmar-se o regímen oposto” (DPIP, 1919e, p. 360). É importante lembrar que Corrêa de Araujo, além de lente e senador, também foi governador de Pernambuco e deputado na Câmara e já havia discutido o tema em 1877, antes da reforma Leoncio de Carvalho ter sido promulgada. Isso explica sua posição no sentido de permitir-se que qualquer um fizesse os exames nas Faculdades, mesmo que não matriculados, com a condição de que as referidas avaliações fossem rigorosas.

Provando que o temor de que o projeto voltasse à Câmara e não fosse convertido em lei era verdadeiro, Corrêa de Araujo submeteu uma emenda que suprimia o aditivo

<sup>151</sup> “Por esse modo o aluno conhecerá a necessidade que tem de preparar-se diariamente nas lições que lhes forem explicadas, pois não lhe será possível estudá-las em poucos dias para prepararem-se para os exames” (DPIP, 1919e, p. 358).

<sup>152</sup> “Eu vou confessar um pecado que por vezes cometi: despedindo-me dos meus discípulos, por ocasião do encerramento das aulas, mais de uma vez eu lhes disse: os senhores estudemos pontos sobre que versará a prova escrita e queimem os seus livros de direito; salvem do incêndio um pequeno dicionário de sinônimos e com ele procurem entender as palavras do programa que lhes foi distribuído por ocasião da abertura das aulas e não receiem fazer os seus exames, pois que é extraordinária a benevolência com que julgamos; nos exames orais apenas exigimos que o aluno revele ter entendido o programa, ter noções das palavras que aí se empregam.

E assim era efetivamente, Sr. Presidente, o estudante que tinha uma prova escrita julgada sofrível, somente era reprovado se não entendia as palavras do programa, sorteado para a prova oral.

Lembro-me de que uma vez no quarto ano, foi sorteado o programa – dos *Codicilos – das substituições* –; vendo que o estudante não conhecia as definições de nenhuma dessas palavras, eu lhe pedi que as trocasse por outras, de modo que eu pudesse conhecer que ele tinha qualquer noção do assunto. – Nada consegui (*Risos*)” (DPIP, 1919e, p. 359, grifos no original).

apresentado pela Comissão Especial, para que o Senado aprovasse o projeto da primeira Casa. Em seu entendimento, a matéria a que se referia o aditivo era decorrência da própria mudança de regime, daí porque não deveria ser incluído.

O senador João Barbalho, antigo Diretor de Instrução de Pernambuco e futuro Ministro do Supremo Tribunal Federal, entendendo que o estudo do Direito era uma necessidade, qualquer que fosse o caráter atribuído a ele (como ciência ou arte), discursou contrariamente ao projeto, que estava aquém do desejado. A reforma radical de 1891 não havia ainda demonstrado resultado e o projeto apresentado vinha “com a disciplina dos velhos estatutos da Universidade de Coimbra”, ao retirar a liberdade de estudar que os estudantes tinham. Em realidade, Barbalho fez um discurso muito combativo à reforma e em defesa do ensino livre:

“Acusa-se o régimen vigente de ter contribuído para a decadência dos estudos jurídicos; de balde, porém, procuro a prova disto; quer nas discussões parlamentares, quer na imprensa, quer nos documentos oficiais, não tenho podido achá-la.

Se percorro os relatórios do Ministério do Interior, onde vem notícias dos trabalhos relativos à instrução pública, encontro estatísticas que absolutamente não provam contra a frequência livre” (DPIP, 1919e, p. 364).

O argumento central do senador girava em torno das reprovações: se a frequência livre fosse efetivamente a causa do abandono e da decadência do ensino jurídico, as reprovações nos exames haveriam de ser em número elevado. Contudo, não era isso que os dados oficiais indicavam<sup>153</sup>. Para ele, se se aceitasse que as provas foram avaliadas com rigor, a causa da decadência não seria a liberdade de frequência, mas antes o grande número de matérias. Em sua opinião, o curso deveria ter quatro anos e o número de cadeiras poderia ser reduzido para 14, a saber: 1º ano – Introdução ao Estudo das Ciências Jurídicas, Hermenêutica e História do Direito (1ª cadeira), Direito Civil comparado com o Romano e com os Códigos estrangeiros (2ª cadeira) e Direito Público Constitucional comparado com o das Nações Americanas (3ª cadeira); 2º ano – continuação do estudo de Direito Civil, Organização Judiciária e Processo Civil (1ª cadeira), Direito Criminal, estudo do Código Penal comparado com a legislação estrangeira e Processo Criminal (2ª cadeira), Direito Internacional, Público, Privado,

---

<sup>153</sup> Segundo os dados do relatório do Ministro do Interior, em maio de 1894, em São Paulo, só tiveram 101 aprovações e 11 reprovações no início do ano e 106 aprovações e 5 reprovações dos matriculados e 74 aprovações e 5 reprovações dos não matriculados no final do ano; no Recife, na primeira época, houve 168 aprovações e 29 reprovações na primeira época e 220 aprovações e 29 reprovações na segunda. Na Escola Politécnica, por sua vez, dos 494 inscritos na primeira época, apenas 31 reprovaram e, na segunda, dos 774 inscritos apenas 71 reprovaram (DPIP, 1919e, p. 365).

Marítimo e Diplomacia (3ª cadeira); 3º ano – Continuação do Direito Civil (1ª cadeira), continuação do Direito Criminal, Regime Penitenciário (2ª cadeira), continuação do Direito Internacional (3ª cadeira); 4º ano – Continuação do Direito Comercial, Seguros, Falência, Liquidação Judiciária (1ª cadeira), Direito Administrativo (2ª cadeira), Medicina Pública (3ª cadeira), Economia Política e Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado<sup>154</sup>.

A distribuição das matérias que pertenciam a dois ou mais anos seria feita por regulamento, ao passo que a distribuição da matéria de ensino de cada cadeira, por lições correspondentes aos dias letivos do ano, seria feita mediante programa organizado por cada professor e aprovado pela congregação. Estes programas seriam impressos anualmente e distribuídos de forma gratuita entre os alunos e os ouvintes.

O senador Barbalho, baseado no relatório do Ministro do Interior e para rebater a fala de seu antecessor na tribuna, disse ainda que o curso de notariado em São Paulo teve 21 inscrições em exames e, em Recife, três. Se comparado com as outras nações europeias, ele entendia que o Brasil, por ser uma nação nova, estava indo no caminho certo em relação ao ensino do Direito, sendo necessárias paz e estabilidade para que ele frutificasse.

Barbalho, então, perguntava-se: se o mal não estava nem na frequência, nem na acumulação de matérias, onde poderia estar? Já em 1882 diziam os professores Dr. Alvaro de Oliveira (Escola Politécnica) e João Monteiro (Faculdade de Direito de São Paulo): nos exames. O primeiro atribuía a falha dos exames (i) aos poucos pontos cobrados, conhecidos anteriormente pelos alunos, (ii) dificuldade de examinar, em um curto espaço de tempo, um grande número de provas escritas e (iii) intervenção, nos exames, de lentes não especialistas – estes dois últimos pontos permaneciam em 1895. Já João Monteiro acreditava que a culpa era a facilidade destes, que dependia essencialmente do regime do exame, portanto a solução seria sua reforma.

Aproveitando o ensejo, ele sugeria o seguinte para a solução da crise no ensino: simplificação dos cursos, constituição de um júri de exames composto por professores de fora da instituição de ensino (ou pelo menos por um júri em que a maioria o fosse), especialistas de cada uma das matérias a serem avaliadas e nomeados anualmente pelo Governo de acordo

---

<sup>154</sup> O senador Barbalho atacou algumas proposições do projeto original: a Filosofia do Direito, por exigir o conhecimento de todo o Direito, deveria estar alocada no último ano e não no primeiro – a não ser que sob este nome se continuasse a estudar o Direito Natural, o que ocorria até a reforma de 1891. À introdução ao Estudo do Direito era necessário acrescentar o estudo da Hermenêutica, pois ela forneceria o instrumental necessário à boa interpretação do direito positivo. Entre os estudos de Direito Público e Constitucional, à cadeira de mesmo nome o senador acrescentaria o Estudo Comparado das Instituições Políticas das Nações da América. Além disto, o senador era contra a inserção de Direito Criminal Militar como disciplina especial no estudo do Direito Penal (DPIP, 1919e, pp. 366-368).

com um sistema a ser estabelecido (indicação da congregação, proposta do diretor, o que fosse) e o estímulo ao magistério, com aumento dos ordenados e o estabelecimento de um sistema de incompatibilidades. Por fim, ele endossou a posição contrária ao estabelecimento de uma Universidade no país (DPIP, 1919e, pp. 362-374).

Na falta do relator do parecer elaborado acerca do projeto, tomou a palavra o senador Virgílio Damasio, da Comissão de Instrução Pública do Senado, para defendê-lo e contrargumentar o senador pernambucano que acabara de discursar. Decorrido dezesseis anos da reforma do ensino livre de 1879, Damasio acreditava que já houvera prazo suficiente para “experimentar qualquer régimen disciplinar” e afirmava que o senador Barbalho confundia liberdade de ensino, que correspondia à liberdade de aprender, com liberdade de frequência pelo estudante, inexistente nos países que poderiam servir como modelo em matéria educacional, como a Alemanha, por exemplo. Damasio concordava com a obrigatoriedade de frequência, cujas vantagens ele assim recordava:

“Aos 20 anos, é fácil ao estudante ceder aos impulsos da vontade, dizendo: ‘É verdade que eu devia comparecer a esta lição; mas tenho tempo; estudarei depois dobradamente, e estou certo de que vencerei qualquer dificuldade.’ Entretanto, dias depois, acontece a mesma cousa; e de embaraço em embaraço, de tentação em tentação, o estudante chega ao fim do ano, e é obrigado a recorrer, não a livros, não à memória, não a estudos já feitos, mas ao empenho, que vale tudo entre nós?” (DPIP, 1919e, p. 375).

Sobre a colocação das matérias, o senador entendia que a Filosofia do Direito compreendia o estudo do direito filosófico, quase sinônimo de direito natural, e fazia sentido, então, estar logo no início dos estudos do curso de direito. Sobre a fundação de uma Universidade, ele mostrava-se favorável à intervenção do Estado e entendia que o melhor seria adotar o modelo suíço, no qual as universidades eram cantonais. Por fim, ele defendeu o projeto, mostrando a conveniência de ser mantida a divisão das matérias nele estabelecida. Foi o fim da discussão no Senado.

No dia seguinte, 18 de outubro de 1895, foi posta em votação a proposição da Câmara dos Deputados nº 55. Todas as emendas apresentadas ao longo da discussão foram rejeitadas<sup>155</sup>. A proposição foi finalmente aprovada e sancionada pelo presidente, sendo

---

<sup>155</sup> As emendas apresentadas por Vicente Machado e Coelho Rodrigues foram rejeitadas, assim como a emenda aditiva que impedia a retroatividade da lei aos alunos já matriculados. Sobre esta última, vinte e seis senadores submeteram declaração de voto à mesa do Senado, explicando o porquê da rejeição: era manifestamente regulamentar e sua aprovação apenas retardaria a “decretação de medida tão urgentemente reclamada pelas necessidades do ensino do Direito” (DPIP, 1919e, p. 378).



publicada como a lei nº 314, de 30 de outubro 1895 (DPIP, 1919e, pp. 377-378, e MOACYR, 1916, pp. 35-41).

### **2.2.6. 1896**

Após a promulgação da lei nº 314/1895, a desoficialização do ensino, que desde meados do século XIX vinha sendo discutida e atingiria seu ápice com a Reforma Rivadavia Corrêa (1911), recomeçou a ser ventilada na República em um projeto de lei apresentado em 19 de setembro de 1896 por Francisco Glycerio, líder da Câmara e “chefe do mais poderoso agrupamento político da época” (MOACYR, 1916, p. 19). O projeto objetivava transferir a diferentes Estados e associações civis os institutos de instrução superior e outros, à época a cargo da União. Também havia a previsão de constituição de uma Universidade no Rio de Janeiro que reuniria a Escola de Medicina e Farmácia, a Escola Politécnica e uma das Faculdades livres de Direito, bem como de uma Superintendência Geral do Ensino dependente do Ministério do Interior, composta de três cidadãos e subvencionada pelo orçamento federal (art. 2º, §§ 3º e 5º). No mais, a Universidade reger-se-ia “livremente quanto à disciplina, planos e programas de ensino, à sua administração econômica, investidura de seus lentes, nomeação e demissão de seus empregados e aplicação de penas disciplinares aos funcionários e aos alunos” (art. 2º, § 5º) (DPIP, 1919c, pp. 6-10). O projeto não teve andamento e sequer foi aprovado por alguma das Comissões da Câmara. Fora do Parlamento, foi duramente criticado pelo professor Francisco de Castro (MOACYR, 1916, pp. 7; 19-20).

A referida lei nº 314, aprovada no ano anterior, trazia em seu bojo a tentativa de mitigar a frequência livre, conforme seu art. 2º, que previa exigências para o atestado de frequência tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores. Entretanto, já em 1896, em 5 de junho, acadêmicos de São Paulo entraram com uma representação na Câmara dos Deputados, por intermédio do deputado paulista Moreira da Silva, pedindo que fossem mantidos os privilégios e as regalias do regime anterior, a saber: mais de uma época para as inscrições nos exames, possibilidade de prestarem exames da série subsequente àquela em que haviam sido aprovados, independentemente do intervalo de um ano letivo, e direito de frequência livre – em realidade, a liberdade de frequência parecia ser a principal preocupação dos estudantes. O pedido específico referia-se a “consentir que os alunos do curso superior das Faculdades da República, matriculados anteriormente ao regímen estabelecido pela lei

que atualmente regula-as, prestem nas épocas legais, novembro e março, exames de mais de uma série do mesmo curso” (DPIP, 1919e, p. 380).

Em 7 de julho, a Comissão de Instrução e Saúde Pública<sup>156</sup> emitiu parecer contrário ao projeto de lei oferecido por Moreira Alves, por entender que a lei nº 314 havia revogado implicitamente os efeitos da legislação anterior, devendo-se manter o respeito às leis e a criação de uma “lei de exceção” promoveria desigualdade no tratamento de “coletividades subordinadas a um regímen disciplinar pelo método e ordem na distribuição e regularidade do ensino” (DPIP, 1919e, p. 383).

Em 28 de agosto, o deputado Moreira da Silva subiu à tribuna em defesa de seu projeto, argumentando pela irretroatividade das leis que a Constituição de 1891 garantia (o art. 11, § 3º, vedava aos Estados e à União prescrever leis retroativas) e na garantia de direitos individuais preexistentes (art. 72, §§ 13, 14, 15 e 16). No caso, havia tanto a questão dos direitos adquiridos, não aproveitados pela retroatividade, quanto a “irretroatividade relativa” das leis de garantias individuais, que só não retroagiam se desfavorecessem a liberdade individual.

Em realidade, o deputado argumentava que se tratava desigualmente uma coletividade em posse do direito de aprender livremente e feria, assim, sua isonomia (art. 72, § 2º): a obrigatoriedade de frequência somente foi atribuída aos estudantes de Direito, ao passo que os das Escolas Politécnica e de Medicina continuavam “na posse das regalias liberalizadas pela legislação vigente, entre os quais está o direito de livre frequência às aulas” (DPIP, 1919e, p. 388). Para combater esta desigualdade, que seria mais visível nos exames (para quem superasse as quarenta faltas previstas), Moreira da Silva propunha o restabelecimento da igualdade de posição entre os alunos de Direito e os das outras escolas de ensino superior, ou que se garantisse, para aqueles que já estavam matriculados, o direito de fazer os exames conforme a lei anterior e nas épocas por ela designadas. Impugnando cada um dos pontos levantados no parecer contrário da Comissão Especial (DPIP, 1919e, pp. 389-393), o deputado entendia que essa medida era constitucional e conveniente. Se não, estar-se-ia contrariando o interesse público e os direitos individuais, pois

“muitos estudantes das Faculdades de Direito, aproveitando-se da liberdade de frequência, adquiriam os meios da sua subsistência, dando sua atividade aos empregos públicos e aos de casas de comércio e de outras indústrias;

---

<sup>156</sup> Composta pelos deputados Helvecio Monte (relator), Oscar Godoy (presidente), Paula Guimarães, José Americo de Matos e Pinto da Rocha, que assinou o parecer com restrições.

alguns entraram profissionalmente para o jornalismo; outros, já habilitados, em ciências jurídicas, praticavam a advocacia em escritórios na Capital; outros entregavam-se por conta própria a esta profissão nos municípios do interior; e alguns, ainda que poucos, receberam nomeações de promotor público, cargo a que sabiam honrar.

Inapreciada [sic] e muito valiosa consideração contra a obrigatoriedade de frequência!

O estudante, aprendendo consigo e com os seus livros, ou com os seus livros e com seu mestre particular, quando o tolhiam as necessidades da vida de ouvir as preleções do mestre oficial!

E enquanto assim davam os alunos das Faculdades de Direito no labor diário as provas da sua vontade de aprender teórica e praticamente as ciências a que se iam devotar, iam eles se preparando para os novos exames, para as novas formaturas, que lhes faltavam.

Quantos de entre eles pela obrigatoriedade de frequência e pela redução dos três cursos em um só de ciências jurídicas e sociais, vêm-se nesta contingência: ou socorrer-se a chorados recursos de pais pobres, a cautelosos adiantamentos da filantropia de estranhos; ou abandonar a aspiração acalentada da formatura nos cursos das Faculdades de Direito com perda de tempo e das despesas feitas. A causa, as dificuldades no tempo e na forma, criadas para a prestação dos exames; em fundo, a obrigatoriedade de frequência!” (DPIP, 1919e, p. 392).

Tomando a palavra o relator do projeto na Câmara, o deputado Helvecio Monte defendeu a rejeição do projeto, pois precisariam de tempo para verificar os resultados da lei aprovada no ano anterior. Tendo votado contra a referida lei, ele não considerava oportuno o projeto, pois seria injusto com os matriculados posteriormente a ela e desvirtuaria a intenção original do legislador. No caso da Escola Politécnica, por exemplo, quando a lei reformou seu regime, dispôs em seu próprio corpo a excepcionalidade dos matriculados anteriormente nela, o que a lei nº 314 de 1895 não fez em relação aos cursos de Direito. Contrariamente à tese dos direitos adquiridos, o deputado afirmava que a nova lei não criava direitos, apenas os regulava. Ainda, em oposição às “peias do oficialismo”, Helvecio Monte era partidário do ensino livre, adaptado aos recursos financeiros e à mentalidade de cada um.

Em 4 de setembro, o projeto foi aprovado em 1ª discussão. Em 16 de novembro iniciou-se a 2ª discussão, e foi novamente Moreira da Silva quem tomou a palavra. De início ele endossou sua argumentação sobre a irretroatividade das leis, mas logo avançou para a análise dos diversos precedentes legislativos dos anos de 1827, 1854, 1869, 1879, 1891 e 1892, que corroboravam com a tese dos direitos adquiridos pelos acadêmicos de Direito, tanto de quem ingressaria (preparatorianos) quanto de quem já cursava (cursistas) as Faculdades de Direito (DPIP, 1919e, pp. 398-401). Sua defesa deu-se basicamente no ataque à “malsinada lei que restabeleceu o vergonhoso e improfícuo régimen do ponto nas faculdades de direito do Brasil, na parte em que ela interessa ao projeto em discussão” (DPIP, 1919e, p. 401).

Aprovado em 2ª discussão em 24 de novembro, o projeto nº 12-A foi aprovado em 3 de dezembro em 3ª discussão e no dia 4 do mesmo mês foi enviado ao Senado.

Sem parecer da Comissão de Instrução do Senado, o projeto entrou em 2ª discussão já na sessão de 6 de dezembro de 1896. O senador Severino Vieira discursou contrariamente a ele, por entender que havia algo nas entrelinhas: se o projeto fora apresentado pelos acadêmicos de Direito, encerrando nele um “epigrama” contra os erros dos parlamentares em matéria de ensino jurídico, então os congressistas haviam falhado em legislar para o interesse geral. É dizer: ou a lei era boa, ou era má. Vieira questionava: se fosse boa, por que estabelecia a distinção entre estudantes matriculados antes e depois da lei nº 314? Ela aumentava o trabalho dos estudantes já matriculados? O senador acreditava que não. Ele mesmo, quando era estudante de Direito, presenciara a mudança no modo como os pontos dos exames eram escolhidos – eles passaram a ser escritos, após os quais viria a prova oral em que o ponto era tirado na hora. No seu tempo, ninguém cogitara em pedir que a lei fosse derogada. Ele concluía, então, que se os estudantes queriam derogar a lei do ano anterior, ela era uma má lei e deveria ser derogada por inteiro. A questão da obrigatoriedade de frequência deveria ser deixada a cargo das congregações, como decorrência do próprio regime democrático em que viviam.

No dia seguinte, em 7 de dezembro, o senador voltou a tomar a palavra, mas apenas para defender sua emenda ao projeto: assim como os alunos já matriculados dos cursos jurídicos, os da Escola Politécnica também tinham sofrido com uma reforma. Por isso, Severino Vieira apresentou a seguinte emenda: “a disposição desta lei será igualmente aplicável aos alunos da Escola Politécnica que se acharem em situação análoga aos dos cursos jurídicos” (DPIP, 1919e, p. 407). Em 8 de dezembro o projeto e a emenda foram aprovados.

### **2.2.7. 1897**

Por falta de quórum e pelo encerramento do ano legislativo no Congresso, apenas em 3 de junho de 1897 a proposição da Câmara dos Deputados e a emenda foram novamente apreciados, em função da provocação do senador Gonçalves Ferreira, que requereu o envio do projeto à Comissão de Instrução Pública para interposição de parecer. O senador Joaquim de Oliveira Catunda falou dos males que a demora em aprovar-se o projeto poderia causar aos estudantes matriculados das Faculdades de Direito e da Escola Politécnica, mas no fim acreditava que ele deveria ser rejeitado e votava contra o requerimento. Gonçalves Ferreira era contrário à aprovação do projeto em relação à Faculdade do Recife, mas favorável em

relação à Escola Politécnica, daí a necessidade de um parecer da Comissão, para que o Senado se manifestasse de forma qualificada.

Em 12 de junho, a Comissão apresentou seu parecer favorável à aprovação do projeto, assinado pelos senadores Domingos Vicente e Aquilino do Amaral, com a emenda oferecida pelo senador Severino Vieira. Em 16 de junho, a proposição e a emenda foram aprovadas, sem debate, e, no dia 19, a redação final foi aprovada e a proposição foi devolvida à casa legislativa original.

Na Câmara dos Deputados, a Comissão de Instrução e Saúde Pública apresentou, em 21 de julho, parecer contrário à emenda que estendia aos alunos da Escola Politécnica as regalias da legislação anterior, no tocante às épocas (para inscrições e exames) e em relação ao regime dos exames e à frequência<sup>157</sup>. As razões aduzidas pela Comissão referiam-se à diferença de regime entre a Escola e as Faculdades de Direito, o que tornava inaplicáveis aos alunos da primeira as regalias que a lei quis garantir aos alunos das segundas. No final, dizia-se que a Comissão, em projeto separado, “procurará tornar efetivo o pensamento do Senado, no sentido de atender às justas reclamações dos alunos da Escola Politécnica” (DPIP, 1919e, p. 410). Em 7 de agosto, a discussão única do parecer foi encerrada e a emenda, rejeitada.

De volta ao Senado Federal, em 19 de agosto, a Comissão de Instrução Pública emitiu parecer, assinado por Aquilino de Amaral e Virgílio Damasio, contrário ao posicionamento da Comissão da Câmara, opinando pela adoção da emenda.

A proposição foi aprovada e a emenda mantida por dois terços dos senadores, em sessão de 23 de agosto. Deste modo, os projetos converteram-se em decretos e foram sancionados pelo Presidente: as regalias foram permitidas aos estudantes de Direito matriculados antes da reforma de 1895 pelo decreto nº 444, de 3 de setembro de 1897, e aos estudantes da Escola Politécnica pelo decreto nº 450, de 13 de outubro do mesmo ano (MOACYR, 1916, pp. 41-43).

Vale destacar que, conforme lembra-nos Primitivo MOACYR (1942, p. 335), nos anos de 1896 e 1897, os Ministros da Justiça Gonçalves Ferreira e Amaro Cavalcanti sugeriram ao Congresso Nacional uma revisão do Código de 1892. Chegou-se a discutir, em lei

---

<sup>157</sup> Assinavam o parecer os deputados Eduardo de Berredo (presidente da Comissão), Anizio de Abreu, Malaquias Gonçalves, Martins Junior, Rodrigues Lima, Juvenal Lamartine, Bernardes Dias e Gustavo Godoy.

orçamentária, uma emenda autorizativa da revisão do Código de 1892 pelo Poder Executivo<sup>158</sup>, mas tal autorização ficou prejudicada em 3º discussão.

### 2.2.8. 1898

Menos de um ano depois, em 18 de julho de 1898, a Comissão de Instrução Pública do Senado, composta por Francisco Machado (relator), Virgílio Damasio e Jonathas Pedrosa, emitiu parecer contrário à demanda de vinte estudantes do 4º ano de Direito, que queriam a concessão das mesmas regalias que foram permitidas aos estudantes das Faculdades de Direito e da Escola Politécnica. Em realidade, eles queriam poder prestar os exames dos 4º e 5º anos, aproveitando-se das duas épocas, tal qual ocorria antes de 1895. Com base no art. 2º, § 6º do regulamento nº 2.226, de 1º de fevereiro de 1896, os congressistas afastaram a pretensão dos alunos. Em 20 de julho, a discussão foi encerrada sem debate e o parecer foi aprovado.

Em 12 de setembro do mesmo ano, os deputados Moreira Alves (de Pernambuco) e Marcos de Araujo (do Piauí) apresentaram um projeto de lei que pretendia dar as bases para a revisão do Código Fernando Lobo de 1892. O regime escolar e cursos especiais seriam regidos pelos arts. 2º e 3º da lei nº 314/1895, seriam eliminadas do Código as disposições sobre direção dos estabelecimentos, atribuições do pessoal administrativo, congregação e pessoal docente, nomeações, provimento de lugares, processo dos concursos, regime escolar, exame, polícia, licenças, faltas, gratificações e patrimônio. Manter-se-ia o ensino das matérias então adotadas em cada estabelecimento, criando-se nas Faculdades de Direito as cadeiras de

---

<sup>158</sup> Segundo Primitivo MOACYR (1942, p. 335), o teor da emenda autorizativa era o seguinte: “Congresso Nacional toma em consideração e autoriza o governo a revê-lo, observando-se as seguintes regras: a) aplicar o regime da frequência obrigatória a todos os estabelecimentos de instrução; b) eliminar do Código todas as disposições que não entendam expressamente com a administração dos estabelecimentos, as atribuições do diretor, pessoal administrativo, congregação e pessoal docente, nomeações, provimentos dos lugares, processo de concurso, regime escolar, exames, polícia, licenças, faltas, gratificações e patrimônio; c) as atribuições da congregação limitar-se-ão ao seguinte: organização dos programas de ensino e dos pontos para o concurso, sob proposta dos respectivos catedráticos; expedição de regulamentos especiais, que vigorarão independentemente da referenda do governo salvo ao mesmo governo a faculdade de suspendê-los no todo ou em parte quando verificar que suas disposições violam o Código de ensino; indicação de medidas concernentes à organização científica dos estabelecimentos, julgamento dos concursos e dos delitos dos lentes e professores, bem assim dos delitos escolares, cuja pena exceder a um ano de suspensão de estudos, eliminada a pena de expulsão indefinida, por ser contrária à Constituição; d) os diretores dos estabelecimentos de ensino serão investidos de todas as atribuições não mencionadas acima; e) a interferência do governo em matérias de concurso limitar-se-á a regular o processo dos mesmos e verificar as nulidades respectivas, que serão declaradas por decreto fundamentado; f) aos institutos de ensino superior e secundário, fundados pelos Estados, municipalidades, instituições livres ou por particulares, aplicar-se-á o que se acha estatuído no art. 5º da lei 314 de 1895 (frequência obrigatória), determinando o governo o conveniente processo para o reconhecimento e representação civil dos referidos institutos”.

Direito Internacional Privado e Direito Romano (complementar à outra cadeira de Direito Romano, de modo que fossem estudadas as duas partes daquele ramo do Direito, referentes à teoria das ações e das obrigações). O curso de Direito seria dividido em seis anos letivos, na forma indicada na *Memória Histórica da Faculdade de Direito do Recife* de 1897, as atribuições das congregações e dos diretores seriam reduzidas e a interferência do Governo em matéria de concurso limitar-se-ia a regular os processos destes e a verificar possíveis nulidades. Às instituições livres, seria aplicado o art. 5º da lei nº 314/1895, sendo possível a livre nomeação pelo governo dos lentes das novas cadeiras a serem criadas. Segundo Primitivo MOACYR, o projeto foi apenas impresso (DPIP, 1919c, pp. 65-67, e MOACYR, 1916, p. 168).

Em 25 de novembro, alunos da Faculdade de Direito de São Paulo pediram, tal qual haviam feito em julho, que o Congresso Nacional derrogasse a lei nº 314, para que eles pudessem cursar simultaneamente as aulas dos 4º e 5º anos. Uma vez aprovados nas matérias do 4º ano, eles queriam prestar exame do 5º ano na segunda época de exames, que começaria em 15 de março do ano seguinte. Com base neste pedido, foi submetido à Câmara dos Deputados o projeto Barbosa Lima, que pretendia transferir a direção das respectivas congregações às Faculdades de ensino superior mantidas pela União, sem conferir nenhum privilégio aos diplomas por elas expedidos, e declarar a liberdade profissional – o exercício de qualquer profissão, seja de ordem moral, intelectual ou industrial independeria da exibição e do registro de certificado de estudos feitos em escolas oficiais. O projeto não teve andamento e o pedido dos alunos não foi aceito (DPIP, 1919c, pp. 18-35, e MOACYR, 1916, p. 7).

Em 30 de novembro do mesmo ano, o deputado Moreira da Silva, novamente, apresentou uma emenda ao projeto de orçamento do Interior, acrescentando às autorizações do Poder Executivo a possibilidade de “emancipar as Faculdades de Direito de S. Paulo e do Recife, [...] autorizando-as a que se convertam em sociedades de ensino científico profissional, livre e leigo, com diretoria da sua eleição e com leis orgânicas, estatutos e programas que adotarem, garantindo a União [...]”. Era mais uma tentativa em desoficializar-se o ensino superior no Brasil. A Comissão de Finanças emitiu parecer contrário e a emenda foi rejeitada pela Câmara (DPIP, 1919c, pp. 11-17).

Somente em 1900 o Governo obteve a autorização para rever o decreto nº 1.159, de 3 de dezembro de 1892, por intermédio da lei nº 746, de 29 de dezembro de 1900, que fixava a despesa geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1901. No ano

seguinte, foram expedidos os decretos nº 3.890 (Código Eptacio Pessôa) e 3.903 (regulamento das Faculdades de Direito).

Depois de decretada a Reforma Eptacio Pessôa, projetos houve que tentaram reformar o ensino superior: Gastão da Cunha (1903), Rodrigues Lima (1904), Tavares de Lyra (1907) e Erico Coelho (1908); como quase todos focam a criação de Universidades, serão apreciados quando se tratar do tema<sup>159</sup>.

### 2.2.9. 1902

Em 1902, um ano após a promulgação do Código Eptacio Pessôa, o Congresso Nacional novamente se debruçou sobre o tema da reforma do ensino superior. Constituiu-se uma Comissão Mista de deputados e senadores<sup>160</sup>, responsável por revisar o Código de Ensino (decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901) e os regulamentos especiais dos diferentes institutos de ensino superior e secundário<sup>161</sup>.

Na discussão, umas das mais acaloradas do período, participaram os deputados Martins Teixeira, Rodrigues Doria, João Vieira, Agapito dos Santos, Eduardo Pimentel, Nelson de Vasconcellos, José Bonifácio, Affonso Costa, Felix Gaspar e o relator Augusto de Freitas. É importante ressaltar que a maioria dos oradores era professor de Faculdades (Medicina e Direito) e de Ginásio e Liceus estaduais. Foram oferecidas mais de cem emendas ao projeto, em sua maioria “acobertando interesses de corpos docentes” (MOACYR, 1916, p. 168), sendo de destacar-se as emendas dos deputados Rodrigues Doria, que mandava tornar vigente novamente o Código de 1892, e a de Felix Gaspar, que, analisando o projeto sob a ótica constitucional, mandou incluir uma emenda equiparando os institutos estaduais aos federais.

Vamos à discussão, de modo detalhado.

Em 28 de agosto, após minucioso estudo, a Comissão apresentou o projeto de lei à Câmara dos Deputados. Com 42 artigos, pretendia-se reformar o ensino por meio de

---

<sup>159</sup> Ver item 2.3.

<sup>160</sup> Compunham a Comissão Virgilio Damasio (presidente, com restrições ao projeto), Augusto de Freitas (relator), Lauro Sodré (com restrições ao projeto), Moraes Barros, Valois de Castro e Eduardo Pimentel (com restrições ao projeto).

<sup>161</sup> A Comissão trabalhou com base nas representações que haviam sido dirigidas ao Congresso Nacional pelos lentes e pelos substitutos da Faculdade de Medicina da Bahia; pela Congregação da Escola Politécnica; pelos antigos preparadores da Faculdade da Bahia e pelos preparadores da Escola Politécnica; pela Federação dos Estudantes Brasileiros; com o projeto apresentado no Senado por Virgilio Damasio; e com o projeto apresentado em 1901 na Câmara dos Deputados, por Viriato Mascarenhas (DPIP, 1919d, pp. 67-89).



supressões e acréscimos aos artigos do Código de Ensino vigente, alterando-o em várias disposições. De início, a Comissão apreciou todas as representações que chegaram a seu conhecimento. Quanto à legislação então vigente, a Federação dos Estudantes Brasileiros impugnara “a verificação da frequência, a eliminação dos exames cumulativos e, finalmente, a proibição do exame na segunda época, quando reprovado o aluno na primeira em mais de uma matéria do ano respectivo” (DPIP, 1919d, p. 73). Assim a Comissão manifestou-se sobre a questão do ensino livre, impugnado pela Federação:

O que foi o ensino superior após o decreto de 19 de Abril [de 1879], qual o espetáculo que ofereciam as aulas abandonadas pelos alunos, entregues à inexperiência própria dos seus anos, qual a rapidez com que conquistavam diplomas, acumulando exames de séries diversas em um só ano, favorecidos pela condescendência de professores, então esquecidos dos seus deveres, sabem-no todos, porque a experiência foi triste e longa e de todos os pontos partiam os clamores contra a decadência da instrução, prenuncio seguro da decadência nacional.

Foi em plena atividade desse regímen, quando mais abatido o ensino, quando com pungente sarcasmo *doutores e bacharéis* em aluvião recebiam a alcunha de *elétricos*, tal a rapidez com que transitavam por longos cursos acadêmicos, que o Congresso Nacional interveio, decretando, em 1895, com aplausos de todos, o restabelecimento do regímen da frequência obrigatória e a abolição dos exames cumulativos nos cursos jurídicos, primeiro passo para a restauração do ensino decaído.

Desde então o ensino do direito começou a ser uma realidade (DPIP, 1919d, pp. 73-74, grifos no original).

As emendas que a própria Comissão destacava em seu parecer referiam-se à suspeição do lente, às exigências impostas à troca de cadeiras entre os membros do magistério e as que regulavam o patrimônio e a fiscalização dos estabelecimentos livres (institutos equiparados aos oficiais) e ao aumento de vantagens aos membros do magistério.

Em 17 de outubro, o deputado fluminense Martins Teixeira iniciou a 2ª discussão do projeto de lei, tecendo ideias sobre provimento do cargo do diretor, modo de provimento dos cargos docentes, regime dos preparadores, cursos livres e regime escolar. Sobre este último assunto, Teixeira tratou da diferenciação que parecia fugir ao Código de Ensino entre alunos matriculados e alunos não matriculados e também da liberdade de ensino, cuja adoção considerava uma conquista: “posso bem julgar na espécie, porque fui aluno no tempo do regímen ferreamente obrigatório, em que se perdia o ano por 40 faltas. [sic] embora justificadas ou por 10 não justificadas; sou do tempo em que imperava despoticamente a caderneta do bedel” (DPIP, 1919d, p. 112). Defensor ferrenho da liberdade, ele afirmava ter conhecido vários estudantes

“que passam o dia presos a uma repartição ou a qualquer outro mister, onde ganham para si, para suas irmãs, para suas mães, o pão quotidiano; o que lhes não impede de, em ato de exames, darem de si provas vantajosíssimas. É justo, louvável e necessário mesmo, que os que lutam pela subsistência diária, sentindo em si o amor da ciência, e fazendo o mais prudente uso de sua liberdade, achem na lei o necessário amparo, e possam, sem a condição de impossível frequência, passar por provas, receber o prêmio do seu esforço, ficando assim habilitados a ganhar a vida em mais vantajosas condições e a conquistar o apreço dos seus concidadãos. Nada de mais nobre conhecimento do que a conduta de um mancebo, que, sentindo-se habilitado em qualquer ramo científico, vem aos seus juizes oferecer provas do que sabe; nenhum maior atentado se pode cometer contra esta aspiração, do que condenar e punir tão belo exemplo de iniciativa particular, negando-lhe a eficácia para o desejado fim” (DPIP, 1919d, pp. 112-113).

O deputado afirmava que não se devia confundir ensino livre com liberdade de frequência: ele queria liberdade para todos, do estudante – para escolher os mestres e o regime de ensino que mais lhe conviria – às Faculdades. Por isso que propôs a seguinte emenda ao art. 112: “O ensino superior é completamente livre, podendo cada um aprender com quem quiser, sem que daí lhe advinha maiores dificuldades quanto aos atos de exames”, além de várias outras emendas aos artigos do Código Epitacio. O deputado Hosannah de Oliveira também apresentou duas emendas (DPIP, 1919d, pp. 115; 116-120).

Em 20 de outubro, o deputado sergipano Rodrigues Doria, docente da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito da Bahia, apoiava a frequência livre (tempo que, em sua opinião, tivera seus melhores alunos) e opunha-se à acusação de ser um insuflador da “livre vadiação”. Em seu discurso, Doria também defendeu o aumento dos vencimentos para os docentes (que ainda eram os mesmos de quando haviam sido arbitrados em janeiro de 1890) e a competência do Governo para nomear o diretor dos estabelecimentos de ensino superior. Além disso, apresentou inúmeras emendas ao projeto da Comissão Mista, como a questão das gratificações adicionais, e de publicação de uma obra considerada de assinalado mérito para percepção de maior gratificação (art. 31, § 1º do Código). Ele finalizou sua participação fazendo um histórico sobre o provimento dos cargos docentes, ferrenho defensor dos concursos públicos que era. Ao final da sessão, foram apresentadas algumas emendas<sup>162</sup>.

No dia seguinte, o deputado Rodrigues Doria retomou a palavra, e, acerca da frequência livre, apresentou a seguinte emenda ao art. 112, parecida com a que fora proposta

---

<sup>162</sup> As emendas foram apresentadas pelos deputados Henrique Lagden, Barbosa Lima e Carlos de Novaes, separadamente, e Celso de Souza, Henrique Lagden e Celso dos Reis, em conjunto (DPIP, 1919d, pp. 143-144).

pelo deputado Martins Teixeira: “será livre a frequência nos estabelecimentos superiores de ensino, que, além dos alunos matriculados, poderão admitir assistentes ou ouvintes” (DPIP, 1919d, p. 150). Ele apresentou inúmeras emendas, sendo de destacar-se as referentes aos estabelecimentos livres de ensino<sup>163</sup> e de supressão de artigos do Código Epitacio, além de uma substitutiva que dispunha ficar em pleno vigor o Código de Ensino de 1892. Ao final da sessão, mais emendas foram apresentadas<sup>164</sup>.

Em 23 de outubro, o deputado João Vieira, professor da Faculdade de Direito do Recife, manifestou-se e teceu considerações de ordem econômica sobre o projeto. Várias emendas foram apresentadas por ele<sup>165</sup> e por outros parlamentares<sup>166</sup>.

Uma semana depois, em 30 de outubro, o deputado Agapito dos Santos subiu à tribuna e de início declarou-se um “franco e decidido partidário da frequência livre”, entendendo que a solução para a crise do ensino jurídico de então eram “bons mestres e bons exames”:

“Em matéria de instrução pública, Sr. Presidente, sigo sem hesitação o lema: ensine quem souber, aprenda quem quiser e com quem lhe aprover. Destarte nenhuma questão me parece tão capital para aquele que quer aprender, como a escolha do mestre e o direito a semelhante escolha só a frequência livre o pode dar.

Há ainda uma circunstância poderosa que me faz pugnar pela frequência livre e para a qual não posso deixar de chamar a atenção da Câmara. Vivemos num país sumamente pobre, onde as fortunas são bem raras e, portanto, onde quase todos aqueles que se destinam aos estudos superiores lutam com mil dificuldades para frequentar os cursos obrigatórios, sendo de notar que muitos deles se vêm mesmo na impossibilidade de fazê-lo, porque nas horas destinadas às aulas são forçados a empregar-se em outros misteres donde tiram a sua subsistência” (DPIP, 1919d, p. 184).

O deputado lembrou que para tentar dirimir essa desigualdade foram criadas as categorias de aluno “matriculado” e “não matriculado”, mas em sua opinião isto não resolvia o problema, pois estes estavam em clara desvantagem em relação àqueles. Por isso, ele apresentava uma emenda que buscava equipará-los.

Além disso, Santos combatia de forma veemente aqueles que acreditavam ser a frequência livre “a porta aberta à vadiagem”, acreditando na dureza dos exames como forma

<sup>163</sup> Ele apresentava emendas no sentido de suprimir as restrições relativas ao regime, ao programa, ao modo de fazer os exames e ao tempo do curso (DPIP, 1919d, p. 161).

<sup>164</sup> Cf. DPIP, 1919d, pp. 162-167.

<sup>165</sup> As emendas por ele apresentadas versavam sobre vencimentos e licença de diretores, lentes e pessoal administrativo dos diversos estabelecimentos oficiais e também em relação aos lentes e aos professores do Ginásio Nacional.

<sup>166</sup> Quatro emendas por Henrique Salles e Nelson de Vasconcellos, referentes ao projeto de lei e ao Código de Ensino, e uma emenda por Salles, Vasconcellos e Olegario Maciel (DPIP, 1919d, pp. 181-183).

de repressão aos alunos relapsos. Ele finalizou seu discurso apresentando algumas emendas<sup>167</sup> e outras tantas vieram à mesa<sup>168</sup>.

No dia seguinte, 31 de outubro, o deputado Eduardo Pimentel tomou a palavra para justificar sua adesão com restrições ao projeto da Comissão Mista. O principal ponto de discórdia entre seus membros foi a questão da liberdade de frequência – metade da Comissão apoiava a obrigatoriedade e a outra metade, a liberdade. O deputado, professor há vinte anos, pertencia a este segundo grupo. Por sua prática de ensino, percebia que “não é a presença obrigatória do aluno perante o professor que lhe dá resultado no ensino, que o leva a aprender de um modo profícuo e vantajoso”, pois “muitas vezes o aluno está com os olhos fitos no professor, mas com o pensamento em outra parte, não percebendo nada do que diz o professor, não tirando o mínimo proveito da aula à que está presente” (DPIP, 1919d, p. 200). Outros pontos de divergência de Pimentel em relação aos outros membros da Comissão foram os direitos dos professores transferirem-se de uma cadeira para outra (ouvida a congregação), para pedirem provimento quando houvesse cadeira vaga, e a questão da polícia acadêmica (disciplina escolar). As emendas que ele apresentou ao projeto da Comissão Mista, pois, combatiam justamente estes pontos.

Quanto ao ensino livre propriamente, ele não opunha-se à conveniência de alunos frequentarem aula, mas sim da pena que lhes era imposta – o aluno passaria automaticamente para o exame de março (2ª época)<sup>169</sup>. Ele não apresentou emenda sobre liberdade de frequência porque o deputado Rodrigues Dória já o havia feito (de forma mais ampla).

Dentre outros assuntos, ele propunha a derrogação do dispositivo do Código de Ensino que previa a exclusão indefinida dos institutos de ensino superior, por ser contrário à Constituição, que não estabelecia penalidade por tempo indefinido e a maior pena de prisão era 30 anos. Por fim, ele<sup>170</sup> e outros deputados<sup>171</sup> apresentaram suas emendas.

Em 1º de novembro, foi a vez do deputado Félix Gaspar discursar. Ele principiou por acusar os que governavam de tratar a questão do ensino de forma centralizadora, tal qual

<sup>167</sup> Sobre concurso para lente, exames, fiscalização do governo nos exames e equiparação dos institutos oficiais ao Ginásio Nacional.

<sup>168</sup> Foram emendas dos deputados Camillo de Hollanda, duas de Nelson de Vasconcellos sozinho e uma acompanhada do deputado Henrique Salles e, por fim, uma do deputado Henrique Lagden, referentes tanto ao projeto de lei quanto ao Código de Ensino então vigente.

<sup>169</sup> “[...] A frequência é conveniente quando o aluno se convence de que ali aprender [sic], quando o professor lhe inspira confiança, quando a capacidade do professor é reconhecida por todos os alunos” (DPIP, 1919d, p. 204). Sua proposta era que o aluno que ultrapassasse quarenta faltas pudesse prestar os exames, desde que pagasse taxa de inscrição dupla, permitindo-se, inclusive, que qualquer pessoa os prestasse.

<sup>170</sup> Sua emenda ia no sentido de permitir a transferência entre institutos, por motivo de moléstia ou conveniência, e outra referente aos vencimentos dos professores.

<sup>171</sup> Affonso Costa e Irineu Machado (cf. DPIP, 1919d, pp. 209-211).

ocorria no Império, em vez de tratá-la do modo correto, respeitando o pacto federativo criado com a Constituição de 1891. Haveria, assim, uma verdadeira usurpação por parte do Governo Federal em relação à competência para legislar sobre ensino secundário e superior. Quanto a este último, o deputado entendia que a questão da liberdade de frequência estava intimamente relacionada à liberdade profissional, daí porque expunha as razões pelas quais entendia que esta “não é tão ampla que dispense o exame da questão de saber a quem pertence legislar sobre ensino superior” (DPIP, 1919d, pp. 209-213). Nesta esteira, Gaspar defendia que a liberdade profissional, desde a Constituinte de 1890, não era ampla e irrestrita, mas comportava restrições por parte do Estado. A liberdade de frequência e o ensino superior, por sua vez, incumbiam ao Estado, em função do princípio social da independência fundamental das ciências e do princípio social do interesse coletivo. Ele examinou também a quem competia regular o ensino secundário e superior, com base nos arts. 34, § 30, 35, §§ 2º e 3º, e 65, nº 2 da Constituição de 1891, em discursos proferidos por juristas na Assembleia Constituinte e posteriores a ela, e em acórdão do Supremo Tribunal Federal de 24 de abril de 1897, concluindo que competia tanto ao Governo Federal quanto ao Estadual<sup>172</sup>. Por isso, ele acusava o primeiro de estar legislando privativamente sobre a matéria, o que era contrário à Carta de 1891 e, nesta lógica, era favorável ao reconhecimento dos diplomas expedidos por Faculdades criadas nos Estados, como vinha ocorrendo no Rio Grande do Sul. Por isso, ele apresentou uma emenda a ser incluída entre as Disposições Gerais do Código de Ensino (projeto nº 188, de 1902), que equiparava institutos federais e estaduais<sup>173</sup>.

Em 6 de novembro, José Bonifácio (Minas Gerais) tomou a palavra e fez algumas considerações sobre o ensino secundário e o superior. Sobre este, o deputado mostrava-se contrário à desoficialização do ensino, devendo-se o Estado, pois, manter as Faculdades oficiais, inclusive sob a tutela da União e não dos Estados. Em sua visão, o Código de 1901 não atentava contra a liberdade do ensino e reconhecia-se o ensino livre ao lado do oficial, possibilitando a criação de cursos particulares de ensino secundário e superior. Não é difícil

<sup>172</sup> A discussão sobre a constitucionalidade da Reforma Epitácio Pessoa ainda se estendeu por algum tempo. Em 1907, cinco anos depois, o deputado Dunshee de Abranches trouxe à Câmara uma indicação para que a Comissão de Constituição se manifestasse sobre a questão levantada pelo deputado Felix Gaspar em 1902 (MOACYR, 1916, pp. 169-178). Na opinião de Abranches, do exame dos textos constitucionais, concluía-se pela competência dos Estados para legislar sobre o ensino superior. Contudo, lembra Primitivo MOACYR (1916, p. 178) que “não consta que o apelo do representante do Maranhão tivesse resposta. É verdade que a Câmara, no momento, estudava o projeto Tavares de Lyra, cujo parecer fora oferecido pela Comissão de Instrução no mesmo dia em que o orador justificava da tribuna as suas dúvidas constitucionais”.

<sup>173</sup> “Os estabelecimentos de ensino superior ou secundário criados e mantidos pelos governos dos Estados gozam dos mesmos direitos e privilégios dos institutos federais congêneres, sem dependência destes ou do Governo da União” (DPIP, 1919d, p. 236).

perceber que Bonifácio era um ferrenho defensor do decreto de 1879. Por fim, ele atacou a emenda oferecida por Felix Gaspar e apresentou outras<sup>174</sup>, sendo de destacar-se a que possibilitava o preenchimento de vaga de substituto sem concurso (art. 51, 1º e 2º) e a de ampla liberdade de ensino (art. 112)<sup>175</sup>.

No dia seguinte, o deputado Nelson de Vasconcellos, professor de uma Escola Militar, discursou e defendeu as emendas apresentadas até então por ele em conjunto com outros colegas. Como não podia deixar de ser, a questão do ensino livre apareceu novamente na discussão – e o orador o defendia: “O ensino livre foi uma das mais belas conquistas do Império. Com o advento da República, essa ideia de liberdade de instrução, que já estava enraizada no espírito público, foi pouco a pouco sofrendo reações contrárias e assim é que foi levantada a bandeira da frequência obrigatória” e prosseguia, afirmando que “o mal, o vício do nosso ensino está no espírito de reformar, na balburdia das reformas, o que tem feito com que todos os Ministros queiram ter a vaidade de fazer uma reforma” (DPIP, 1919d, pp. 243-244). Ele defendia o Código de Ensino, com as modificações necessárias, pois entendia que não se devia ferir a estabilidade de leis que dizem respeito a certas instituições, como era o caso dos estabelecimentos de ensino. Ele e outros deputados apresentaram suas emendas ao projeto.

No dia seguinte, 8 de novembro, o deputado Augusto de Freitas subiu à tribuna e fez um longo discurso a favor da reforma. Para ele, a instrução e a justiça eram os dois polos em torno dos quais girava a vida constitucional de uma nação, não se podendo descuidar de nenhum deles. A oposição à reforma de 1901, em sua opinião, não passava de “grita”: “a mocidade das escolas, transviada pela natural irreflexão dos seus anos, reunia-se, protestava, ouvia discursos de professores, que mais pareciam demagogos do que os guias dos moços, e acusava o Governo que decretara esse Código” (DPIP, 1919d, p. 259). A questão da possibilidade dos Estados legislarem cumulativamente com a União também foi apreciada pelo deputado, uma vez que também dizia respeito à emissão de diplomas e, conseqüentemente, à liberdade profissional. O deputado também tocou em dois pontos que vinham sendo alvo de polêmica: (i) remuneração dos professores, defendendo ser desigual em função do cargo, e (ii) o concurso para provimento dos cargos do magistério, defendendo como melhor meio de ingresso na carreira (e contrário à proposta apresentada por Martins Teixeira). Mais algumas emendas foram apresentadas.

---

<sup>174</sup> Em relação aos arts. 2º, n.ºs 3 e 9, aos arts. 15, 47, 52 e outros do projeto.

<sup>175</sup> “O ensino superior é completamente livre, podendo cada um aprender com quem quiser, sem que daí lhe provenham maiores dificuldades, quanto às provas de exames” (DPIP, 1919d, p. 242).

Em 11 de novembro, novamente Augusto de Freitas discursou na Câmara e desde logo retomou a questão do provimento dos cargos, defendendo que, ao lado dos concursos, se permitisse a investidura no magistério mediante “exibição de trabalhos, que revelem a competência científica do candidato, tanto no ponto de vista teórico, como no ponto de vista prático e em todas as disciplinas, que constituem a seção” (DPIP, 1919d, p. 277)<sup>176</sup>. Sobre o ensino livre, para o deputado a questão dividia-se em liberdade de ensino e liberdade de frequência, fazendo-se a diferenciação entre alunos matriculados e alunos livres (os alunos não matriculados) e as épocas de exames de cada um. Para Freitas, a frequência havia de ser obrigatória: “nós não pretendemos que a presença do aluno na aula vá determinar a bonomia no seu julgamento; não queremos que o critério do juiz seja desvirtuado pela simples presença do aluno; queremos a frequência como um meio para obrigá-lo ao estudo” (DPIP, 1919d, p. 299). Ele atacou também a diferenciação em alunos matriculados, ouvintes e livres, a qual não considerava igualitária, bem como a majoração de taxa que o deputado Eduardo Pimentel pretendia instituir para os alunos que fizessem uso da frequência livre ou os que houvessem extrapolado o número de faltas: “tributa-se o pai, a pretexto de ensino livre; pune-se a falta, obrigando o aluno a maiores ônus” (DPIP, 1919d, pp. 304-305). Por fim, ele falou algumas palavras sobre as gratificações adicionais dos professores.

Em 24 de dezembro, o deputado Affonso Costa, lente do Ginásio Pernambucano, discursou sobre o ensino secundário, base do superior, uma vez que seu fim último era garantir a matrícula do estudante em alguma Academia. Comentando o ensino na França, na Alemanha e nos Estados Unidos, o deputado fez um longo comentário acerca do latim e grego ensinados no ensino secundário, em especial sobre sua necessidade. Para ele, o ensino da língua latina era imprescindível ao estudante de Direito, em especial no estudo do direito romano. Portanto, era favorável à supressão do grego e à manutenção do latim, menos por uma questão de tradição e mais por achar-se plenamente convencido de sua necessidade. Por fim, José Augusto Neiva apresentou uma emenda referente aos assistentes de clínica.

Após o discurso do deputado Costa, o projeto da Comissão Mista, cuja discussão arrastou-se entre agosto e dezembro de 1902, teve sua discussão adiada. Entretanto, este

---

<sup>176</sup> Para ele, isso se daria mediante o voto de dois terços da congregação, sujeito ainda à aprovação do Governo, que dela poderia divergir e decidir pela realização do concurso. Em sua defesa, o deputado impugnou vários pontos levantados por Martins Teixeira: a redução das provas orais nos concursos, a investidura dos preparadores por concurso, a escolha, pelo Governo, dos dois melhores candidatos habilitados no concurso e o regime de disciplinas e de frequência dos alunos.

adiamento tornou-se definitivo e o projeto não teve andamento na Câmara dos Deputados (MOACYR, 1916, pp. 168-169).

### **2.2.10. 1906**

Em 26 de outubro de 1906, Juvenal Lamartine, deputado pelo Rio Grande do Norte, submeteu um projeto que autorizava o Presidente da República a reorganizar as Faculdades de Direito e nelas criar uma cadeira de Noções de Sociologia e Enciclopédia Jurídica, outra de Direito Internacional Privado e a restabelecer a cadeira de História do Direito, especialmente de Direito Nacional (art. 1º). Feito em cinco anos, o curso compreenderia as seguintes disciplinas: 1º ano – Noções de Sociologia e Enciclopédia Jurídica (1ª cadeira), Economia Política e Finanças (2ª cadeira), História do Direito, especialmente do Direito Nacional (3ª cadeira); 2º ano – Direito Civil (parte geral e família) (1ª cadeira), Direito Romano (2ª cadeira) e Direito Público Constitucional e Administrativo (3ª cadeira); 3º ano – Direito Civil (cousas) (1ª cadeira), Direito Comercial (terrestre) (2ª cadeira), Direito Penal (3ª cadeira) e Medicina Pública (medicina legal e higiene) (4ª cadeira); 4º ano – Direito Civil (obrigações e sucessões) (1ª cadeira), Direito Comercial Marítimo (2ª cadeira), Direito Penal (sistema penitenciário e direito penal militar) (3ª cadeira) e Direito Público Internacional (4ª cadeira); 5º ano – Legislação Comparada sobre o Direito Privado (1ª cadeira), Direito Internacional Privado (2ª cadeira), Teoria e Prática do Processo, inclusive Falência (3ª cadeira) e Filosofia do Direito (4ª cadeira). Haveria 18 lentes catedráticos e substitutos, distribuídos em sete seções. Os graus de bacharel em ciências jurídicas e sociais habilitariam para os cargos da magistratura, da diplomacia, da administração e para o exercício da advocacia (art. 4º). Médicos poderiam concorrer à cadeira de Medicina Pública juntamente com os diplomados em direito (art. 6º), as regalias da legislação anterior seriam mantidas para os estudantes já matriculados (art. 7º) e seria permitida a fundação de Faculdades livres de Direito, equiparadas às oficiais (arts. 8º e 9º), mediante autorização do Poder Legislativo, desde que preenchidas as seguintes condições: (i) funcionar regularmente por 10 anos, sob fiscalização de um representante do Governo e (ii) rigorosa observância da mesma ordem do ensino e do regulamento das Faculdades oficiais. Por fim, nos termos do art. 10º, se fossem constatadas a prática de abusos ou não fossem observados os regulamentos das Faculdades livres, o Governo poderia multá-las em até 50 contos de réis e, mediante aprovação do Poder Legislativo, cassar-lhes o título de Faculdade livre com todas as prerrogativas da lei (DPIP, 1919e, pp. 417-419). Remetido às Comissões de Instrução Pública e de Finanças, segundo



Primitivo MOACYR “o projeto foi impresso, somente” (1916, p. 43). Aurelino LEAL, em sua obra *A Reforma do Ensino do Direito no Brasil*, publicada no mesmo ano de 1907, discute justamente o projeto apresentado por Juvenal Lamartine, propondo-lhe algumas alterações<sup>177</sup>.

### 2.2.11. 1907

Em junho de 1907, o presidente Affonso Penna submeteu ao Congresso Nacional uma mensagem de Augusto Tavares de Lyra, então Ministro da Justiça e Negócios Interiores, na qual pedia autorização para uma nova reforma do ensino. Segundo Primitivo MOACYR (1916, p. 109), “pela primeira vez, no regímen republicano, a Legislatura recebe um documento deste gênero com ideias definidas sobre instrução integral, desde a primária até o curso superior”.

Em setembro, a Comissão de Instrução Pública<sup>178</sup> apresentou à Câmara um projeto de reforma, o qual autorizava o Governo a reformar os ensinos secundário e superior e a promover o desenvolvimento e a difusão do ensino primário de acordo com as bases que estabelecia. O art. 1º, alínea e, tratava das escolas de ensino superior, concedendo-lhes autonomia didática e personalidade jurídica; previa-se também a criação da livre-docência. A alínea f previa a criação de um Conselho de Instrução, responsável pelos assuntos do ensino (DPIP, 1918b, pp. 3-26).

Tomaram parte nos debates, também muito agitados, os deputados Castro Pinto, Arthur Orlando, Affonso Costa, Ferreira Braga, Augusto de Freitas, Serzedello Corrêa, Teixeira Brandão, José Bonifácio, Virgílio de Lemos, Pedro Moacyr, Manoel Bomfim, Graccho Cardoso, Graciano Neves, Passos Miranda e James Darcy. Para Augusto de Freitas, que opunha-se ao projeto, este tinha “cousas boas e cousas novas; as novas não são boas e as boas não são novas” (DPIP, 1918b, p. 200). Ao todo, foram propostas mais de cem emendas ao projeto, cuja votação pela inclusão ou pela exclusão durou cinco sessões (MOACYR, 1916, p. 121), tendo inclusive se dissolvido a Comissão de Instrução Pública por vontade de seus membros.

---

<sup>177</sup> Ver o Capítulo 3.

<sup>178</sup> Composta por Teixeira Brandão (Presidente), Leão Velloso, José Bonifácio, Campos Cartier, Anthero Botelho, João Vieira, Passos de Miranda e Affonso Costa. Este último ofereceu um substancioso parecer, cf. DPIP, 1918b, pp. 26-80.

Em que pese as discussões, que duraram quatro meses, terem se centrado nos ensinos primário e secundário<sup>179</sup>, alguns aspectos do ensino superior também foram discutidos, a saber: autonomia didática e personalidade civil às escolas superiores, exame de admissão às Faculdades, criação da livre-docência, supressão da classe dos professores substitutos, vitaliciedade dos lentes, admissão à carreira docente sem concurso e o Conselho de Instrução a ser criado.

O ensino livre também esteve presente, principalmente no tocante à liberdade de aprender e de ensinar e a possibilidade de particulares abrirem estabelecimentos de ensino, o que resultava em debates sobre a desoficialização, a equiparação e a fiscalização pelo Governo. Em nenhum momento o projeto apontou qual o regime de frequência a ser adotado, mas nas discussões o relator afirmou que achava que deveria ser o obrigatório (DPIP, 1918b, p. 189), o que não agradou a todos os deputados: não faltaram emendas ao projeto que facultavam a frequência livre. Graciano Neves, partidário da liberdade profissional e do ensino livre, considerava a obrigatoriedade de frequência a forma mais grosseira do ensino obrigatório<sup>180</sup>: “não é a obrigatoriedade que faz a sapiência, assim como não é a liberdade que faz a ignorância” (DPIP, 1918b, p. 443). Nesta esteira, ele acreditava que o ensino obrigatório era o sucedâneo imediato e natural da palmatória, bem como o complemento fornecido pelo Estado ao pátrio poder (DPIP, 1918b, p. 443). Ferreira Braga apresentou um projeto de lei que permitia aos estudantes prestarem exames sem terem frequentado os cursos (DPIP, 1918b, p. 198).

Em relação ao ensino jurídico, os deputados entendiam que o latim deveria estar presente na seriação do ensino secundário, pois, segundo Castro Pinto, “a base do direito propriamente dito, do direito civil, é o direito romano. Aprender os fragmentos do *Digesto* em tradução francesa ou portuguesa é beber a ciência pelas meias medidas” (DPIP, 1918b, p. 114, grifo no original). Esta opinião era compartilhada por outros deputados, como Affonso Costa (DPIP, 1918b, p. 165). Outro tema que tangenciava o ensino jurídico era a inclusão da disciplina “direito pátrio” na grade curricular do ensino secundário, mas esta iniciativa foi combatida pelos deputados, pois consideravam a expressão muito vaga.

---

<sup>179</sup> Da fala dos deputados, destacam-se a negligência quanto ao ensino primário, relegado às municipalidades, e a seriação e o papel subalterno do ensino secundário, considerado como mero preparatório ao ensino superior.

<sup>180</sup> Contrário à frequência obrigatória, ele contou a seguinte anedota: “Quem não conhece dos seus tempos de estudante aquilo que se chamava o banco dos músicos, a orquestra, onde alguns estudantes praticavam o engrossamento por saberem que ele era capaz de atrair a benevolência dos lentes?”

Muitas vezes diversos alunos ouviam religiosamente lições banais, que sabiam muito mais bem expostas em bons compêndios e, entretanto, fingindo na aula a máxima atenção, colhiam com papel e lápis as palavras do lente, que eles pareciam querer apanhar com o seu ouvido mais apurado” (DPIP, 1918b, p. 445).

No que concernia ao ensino superior de Direito, lembrava-se a pouca assiduidade dos professores, que preferiam a advocacia à docência (DPIP, 1918b, p. 173). Virgílio de Lemos entendia ser necessário extinguir-se o ensino de Filosofia do Direito ou então alocá-la no último ano do curso jurídico. Além disso, ele defendia o estudo da ciência política comparada, versando sobre as Constituições do Brasil, da França, dos Estados Unidos, da Alemanha e da Inglaterra (DPIP, 1918b, p. 373). O deputado Pedro Moacyr apresentou um substitutivo ao projeto da Comissão, no qual constava que nas Faculdades de Direito seriam organizados três cursos (arts. 41 a 44): (i) de ciências jurídicas e sociais, (ii) de diplomacia e administração, e (iii) de notariado e procuradoria. O curso de ciências jurídicas e sociais contaria com seis anos: 1º ano – Propedêutica jurídica e noções de sociologia (1ª cadeira), Direito Público e Análise da Constituição (com estudos comparativos) (2ª cadeira) e Direito Romano (Institutos) (3ª cadeira); 2º ano – Direito Internacional Público e Diplomacia (1ª cadeira), Direito Civil Pátrio (Família) (2ª cadeira) e Direito Romano (3ª cadeira); 3º ano – Direito Civil (Cousa) (1ª cadeira), Direito Comercial (2ª cadeira) e Direito Criminal (3ª cadeira); 4º ano – Direito Civil (Obrigação e Sucessão) (1ª cadeira), Direito Comercial (Falência e Direito Marítimo) (2ª cadeira), Direito Criminal (Sistemas Penitenciários e Direito Penal Militar) (3ª cadeira) e Finanças e Contabilidade do Estado e Estatística (4ª cadeira); 5º ano – Teoria do Processo (1ª cadeira), Direito Administrativo (2ª cadeira) e Medicina Pública (Medicina Legal e Higiene) (3ª cadeira); 6º ano – Prática do Processo (Civil, Comercial e Criminal) (1ª cadeira), Direito Internacional Privado (2ª cadeira) e Legislação Comparada sobre Direito Privado (3ª cadeira). O curso de diplomacia e administração contaria com três anos: 1º ano – Propedêutica jurídica (1ª cadeira) e Direito Público, Análise e estudo comparativo das Constituições (2ª cadeira); 2º ano – Direito das Gentes, Diplomacia e História dos Tratados (1ª cadeira), Finanças (2ª cadeira) e Higiene Pública (3ª cadeira); 3º ano – Ciência da Administração e Direito Administrativo (1ª cadeira), Finanças e Contabilidade do Estado (2ª cadeira) e Legislação Comparada sobre Direito Privado (Noções) (3ª cadeira). O curso de notariado e procuradoria contaria com dois anos: 1º ano – Exposição sucinta do Direito Pátrio Constitucional e Administrativo (1ª cadeira) e Exposição sucinta do Direito Pátrio Criminal, Civil e Comercial (2ª cadeira); 2º ano – Exposição sucinta do Direito Pátrio Processual (1ª cadeira) e Prática de Processo Civil, Comercial e Criminal (2ª cadeira).

Após o debate, o projeto e as emendas aprovadas foram remetidos à Comissão de Redação, que apresentou a redação final em 24 de dezembro. Entretanto, ela só foi aprovada em junho de 1908.

### 2.2.12. 1908

O projeto foi encaminhado ao Senado e em novembro a Comissão de Instrução Pública da Casa manifestou-se, sugerindo várias modificações. Ela mostrava-se “pouco inclinada, antes infensa, ao velho sistema, aceitável na monarquia unitária e parlamentar, mas não na República federativa, e do qual já temos amarga experiência, de delegar o Congresso ao Governo, sob a forma de autorização, funções e atribuições que são privativamente suas”<sup>181</sup> (DPIP, 1918b, p. 599). Em relação ao ensino superior, a Comissão modificou completamente o projeto original, prevendo a adoção do regime universitário<sup>182</sup>. O projeto não teve andamento e dois anos depois a Comissão de Finanças mandou arquivá-lo (DPIP, 1918b, p. 610).

### 2.2.13. 1909

O deputado João Simplicio apresentou uma emenda ao orçamento do interior que daria bases para uma reforma dos ensinos secundário e superior pelo Poder Executivo. Pela autorização, conceder-se-ia às Faculdades, às Academias e às Escolas de ensino superior competência (i) para organizar, livremente (e sem aumento de pessoal), os programas de seus cursos; (ii) instituir as condições de admissão à matrícula, com o estabelecimento do exame prévio de admissão e a exigência de certificado de conclusões de estudo em um instituto de ensino secundário; (iii) estabelecer o regime de seus exames e o de sua disciplina escolar; e (iv) administrar o patrimônio que lhes proviesse de donativos e legados. Ainda, ficaria o Executivo autorizado a codificar as disposições comuns aos estabelecimentos de ensino superior mantidos pela União, em relação a alguns assuntos específicos (discriminação das competências dos diretores e das congregações; preenchimento dos cargos de diretores e de lentes ou professores; e deveres e direitos de lentes ou professores). Além de algumas disposições sobre o ensino secundário, criar-se-ia também o Conselho Nacional de Educação, presidido pelo Ministro do Interior e cuja composição e competência também vinham expressos na emenda, sendo de destacar-se sua atribuição de “estudar o problema da educação

---

<sup>181</sup> Primitivo MOACYR lembra que, contraditoriamente, “esta mesma Comissão, dous anos depois, no crepúsculo de uma sessão parlamentar, aprova, em cauda orçamentária, uma outra amplíssima autorização para o Ministro Rivadavia Corrêa remodelar o ensino público...” (MOACYR, 1916, p. 124).

<sup>182</sup> Ver item 2.3.

nacional em todas as suas modalidades e relatar detalhadamente em anais as organizações da instrução em todas as circunscrições da União e os seus progressos” (MOACYR, 1916, pp. 182-183). No mais, previa-se também que os institutos de ensino superior equiparados gozariam das vantagens da reforma e seus diplomas seriam válidos em todo o país. A emenda, que também foi assinada por Rivadavia Corrêa, Vespucio de Abreu, Pinheiro Machado, Homero Baptista, Germano Hasslocher e Soares dos Santos (todos do Rio Grande do Sul), foi rejeitada pela Comissão de Finanças (MOACYR, 1916, pp. 181-183). Na opinião de Primitivo MOACYR, tal rejeição era lamentável, pois “em suas linhas gerais, ao menos na parte relativa ao ensino superior e secundário, os seus dispositivos não se afastavam muito do projeto Tavares de Lyra, aprovado pela Câmara em 1907, e no ano seguinte remetido ao Senado” (MOACYR, 1916, p. 183). No mais, a adoção desta emenda talvez teria “evitado ao país o *anarquismo* do ensino em que nos debatemos, como já foi dito em relatório na Câmara, em 1915” (MOACYR, 1916, p. 183, grifo no original). Mesmo com a recusa da Comissão de Finanças, no ano seguinte o deputado João Simplicio apresentou nova emenda ao orçamento do interior e, desta vez, ele foi bem-sucedido.

#### **2.2.14. 1910**

O Ministro do Interior Esmeraldino Olympio Torres Bandeira enviou à Câmara um projeto elaborado por uma Comissão que ele presidira e nomeara, composta por diretores das escolas de ensino superior e do Ginásio Nacional<sup>183</sup>. No âmbito do ensino do Direito, previa o art. IV que as cadeiras do Código de 1901 permaneceriam as mesmas, com as seguintes alterações: (i) criação da cadeira de Enciclopédia Jurídica, (ii) desdobramento da cadeira de Teoria e Prática do Processo Civil, Comercial e Criminal em duas, (iii) autonomia das cadeiras de Direito Internacional Privado, de Ciências de Finanças e Contabilidade do Estado e Estatística e (iv) organização de seções para substitutos e distribuição das cadeiras por tantas séries quantas fossem precisas para fazer-se metodicamente o estudo das matérias, respeitando a ordem de dependência, sem demasiado acúmulo de trabalho na mesma série.

Entretanto, o projeto Esmeraldino Bandeira não teve andamento naquela Casa parlamentar, pois o novo Ministro, Rivadavia Corrêa, pediu autorização para proceder a uma

---

<sup>183</sup> Compunham a Comissão Luiz da Cunha Feijó Junior, João Baptista Ortiz Monteiro, José Candido de Albuquerque Mello Mattos, José Bernardino Paranhos da Silva, Paulo Tavares, Leoncio de Carvalho, Conde de Affonso Celso e Alfredo Gomes (DPIP, 1918a, p. 201).

nova reforma do ensino (DPIP, 1918c, pp. 297, 302). Tal autorização, sob a forma de emenda ao orçamento do Interior, apresentada novamente pelo deputado João Simplicio, assinada também por Carlos Garcia e Carlos Cavalcanti (MOACYR, 1916, pp. 183-184), veio na forma do art. 3º, II da lei nº 2.356, de 31 de dezembro de 1910.

### 2.2.15. 1911

Após a expedição do decreto nº 8.662 de 5 de abril de 1911 (Reforma Rivadavia Corrêa)<sup>184</sup>, houve a tentativa de retornar ao regime anterior à reforma mediante o Projeto Irineu Machado, apresentado em 17 de novembro de 1911 e que beneficiaria parte dos alunos:

Artigo único: todos os alunos matriculados, até 5 de abril de 1911, na primeira série das escolas superiores de ensino, poderão concluir os seus cursos de acordo com as leis e regulamentos que vigoravam até aquela data; revogadas as disposições em contrário (DPIP, 1918c, p. 6).

A Comissão de Finanças, que aprovara no ano anterior a autorização para reforma do ensino pelo Executivo, deu um parecer contrário a esta proposta, preocupada tanto em não ferir a autonomia do Governo quanto em fazer vingar a reforma recém-efetuada. Assim, a proposta de retroatividade não foi aceita pela Câmara.

Além deste ponto, a reforma foi duramente criticada (MOACYR, 1916, pp. 184-188), em especial no tocante aos seguintes temas (DPIP, 1918c, pp. 11-44): desoficialização do ensino, não exigência de diploma para habilitação profissional e autonomia das instituições de ensino, tanto superior quanto secundário. Além disto, sua constitucionalidade também chegou a ser posta à prova por alguns deputados<sup>185</sup>.

---

<sup>184</sup> Primitivo MOACYR fornece-nos um quadro interessante sobre a confecção e a execução da Reforma Rivadavia, que apenas uma leitura dos anais do Congresso Nacional não revelaria: “Pela primeira vez, sem estudo no plenário, no apagar das luzes, para repetir uma frase de sabor parlamentar, a Legislatura concedia ao Executivo poderes implícitos para a desoficialização do ensino. A crítica vigorosa que sofreu a reforma em três anos consecutivos, com tentativas de mutilação do seu plano, por meio de emendas ao projeto de orçamento do interior, a despeito da defesa não menos vigorosa da bancada rio-grandense, prova que o régimen novo infringiu uma certa tradição parlamentar. O Executivo fora talvez além da autorização legislativa” (MOACYR, 1916, pp. 9-10).

<sup>185</sup> A discussão girava em torno da legitimidade do decreto nº 8.662, de 5 de abril de 1911: como a lei que o autorizou afirmava que o Poder Executivo ficava autorizado a “reformular a instrução superior e secundária mantida pela União [...]”, algumas vozes insurgiram-se contra o referido decreto, alegando que ele extrapolara a delegação legislativa ao dispor sobre todas as instituições de ensino, não somente às mantidas pela União. Em um relatório apresentado em 1912, o Ministro Rivadavia Corrêa defendia-se destas acusações, cf. DPIP, 1918c, pp. 283-296.

O deputado José Bonifácio acompanhava as críticas à reforma, afirmando que, como a Constituição de 1891 previa a exigência de habilitação por meio de títulos ou de diploma, a desoficialização escapava da alçada da delegação legislativa conferida ao Executivo, pois a lei autorizadora do decreto nº 3.890/1901 (Reforma Epitácio Pessoa) previa expressamente que o Congresso permitia a reforma da instrução superior e secundária mantida pela União (e somente por esta) e o ensino secundário não poderia continuar sendo apenas um preparatório para o ensino superior (DPIP, 1918c, pp. 11-22; 29-36). Sua crítica era tão contumaz que ele chegou a proferir estas palavras na Câmara:

“O que aí está não é reforma; é o sacrifício dos mais constantes esforços em prol de uma organização de ensino; é o recuo de muitos anos na obtenção de grandes conquistas. Precisamos viver para combatê-la, desrespeitá-la, estraçalhá-la, afim de surgir uma outra que respeita as aspirações do país e se conforme com as tradições e os sentimentos dos Brasileiros” (DPIP, 1918c, p. 183).

#### **2.2.16. 1912**

Segundo Primitivo MOACYR, foi em 1912 que a Reforma Rivadavia Corrêa “sofreu os mais rudes golpes de crítica parlamentar e teve também a sua mais ardorosa defesa da representação rio-grandense do sul” (MOACYR, 1916, p. 191).

Quando da discussão do orçamento do interior para 1913, Ferreira Braga fez um longo estudo da Reforma Rivadavia Corrêa sob o ponto de vista constitucional, didático e científico, afirmando que ela produziria “os mais funestos resultados” (DPIP, 1918c, p. 45). Na ocasião, ele também requereu que a Comissão de Finanças e a Comissão de Constituição e Justiça se manifestassem sobre a Reforma de 1911.

Em seguida, Carlos Maximiliano (Rio Grande do Sul) assumiu a palavra e elogiou a Reforma levada a cabo por Rivadavia, defendendo-a dos ataques a sua constitucionalidade. Ele também se referiu a outros temas da Lei Orgânica, como a liberdade profissional, os concursos para provimento de docentes e o ensino prático nas Faculdades de Direito (DPIP, 1918c, pp. 46-66). Ferreira Braga retomou a palavra e discursou contrariamente à Maximiliano.

No dia seguinte, o deputado Calogeras fez questão de ressaltar os pontos em que, segundo seu entendimento, a Reforma havia acertado: a livre-docência, firmada de um modo mais prático que no sistema antigo, a personalidade civil conferida às escolas e, ainda, a maior autonomia didática conferida aos corpos didáticos. Para ele, mais preocupante que o ensino

superior era a situação dos graus inferiores de ensino (primário e secundário) (DPIP, 1918c, pp. 66-73).

Para Gumercindo Ribas, a reforma era constitucional, pois, sendo o Congresso o Poder competente para legislar sobre o ensino superior, ele era o responsável por eventuais erros que havia cometido. Em sua opinião, o Min. Rivadavia Corrêa nada mais havia feito do que reconhecer e proclamar o princípio da ampla liberdade profissional, consagrado na Constituição de 1891 (MOACYR, 1916, pp. 200-201). Além disso, ele lembrava que a Reforma não havia tratado do ensino primário porque ele era de competência dos Estados, então a acusação dos parlamentares, neste ponto, não havia razão de ser (DPIP, 1918c, pp. 73-80).

O deputado Joaquim Ozorio demonstrava preocupação com a “caça ao diploma”, “vício que não é só do nosso povo, mas dos países latinos”, e com a “mania pela doutorice” – o que estava em jogo, neste caso, era a contraposição da liberdade profissional em face da reserva de mercado dos diplomados pelos institutos oficiais. Ele também era da opinião de que o ensino secundário não deveria ser um mero preparatório para o ensino superior, vendo com bons olhos, pois, a adoção do exame vestibular, bem como a superioridade do concurso de obras e documentos em relação ao concurso de provas (DPIP, 1918c, pp. 99-108).

É interessante notar que já em 1908 o então senador fluminense Erico Coelho submetera um projeto que defendia a liberdade profissional independentemente “de grau ou título científico, diploma ou certificado de habilitações, conferidos por institutos de ensino oficial ou a ele equiparado” (art. 1º). Em relatório de 1912, Rivadavia Corrêa defendeu que a liberdade profissional já fora positivada na Constituição de 1891, art. 72, § 24: “é garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial” (DPIP, 1918c, pp. 126-127; 291-296).

A discussão sobre a criação efetiva de um Conselho Superior de Instrução Pública (ou de Ensino) também foi alvo de preocupação por parte dos parlamentares, principalmente em função do prejuízo que sua constituição causaria ao erário – daí porque se discutir se o pagamento dos integrantes seria feito com dinheiro da União ou com o dinheiro das próprias



instituições de ensino. Percebe-se que a preocupação com a parcela do orçamento destinado à instrução pública foi uma constatação em todo o período<sup>186</sup>.

Há de mencionar-se, ainda, a insistência em transferir o poder de reforma para as congregações: elas seriam as responsáveis pela autonomia didática, econômica e administrativa das instituições de ensino. Esta nova alocação de poder dizia respeito ao destino que cada Faculdade daria às taxas de matrícula e de exame e mais os emolumentos por diplomas e certidões que os alunos pagavam.

É notável que o tema “ensino livre” não passou despercebido – como não poderia sê-lo. O deputado Octavio Mangabeira defendeu a liberdade de ensino mesmo após a aprovação da Lei Rivadavia, o que poderia ser implementado com as Faculdades livres. Por entender que a referida lei aplicava-se apenas às instituições de ensino superior mantidas pela União, conforme constava da autorização legislativa que deu origem à reforma, e desejoso em regulamentar as Faculdades livres, ele submeteu um projeto de lei à Câmara dos Deputados (DPIP, 1918c, pp. 157-166). Contudo, além de não ter tido parecer da Comissão de Instrução Pública, contra ele levantaram-se os deputados Gumercindo Ribas e Ozorio (DPIP, 1918c, pp. 166-187, e MOACYR, 1916, p. 205). A maioria dos deputados via com maus olhos a intervenção do Estado em matéria de ensino, porque, conforme informava o deputado Ozorio,

“1º, não leva a moralidade às escolas, porque foi nesse regímen que a imoralidade brotou; 2º, não é garantia da competência do diplomado, porque os anais judiciários estão a atestar erros crassos desses profissionais; 3º, não evita os males do charlatanismo, os perigos dele decorrentes” (DPIP, 1918c, p. 177).

## 2.2.17. 1914

A reforma Rivadavia foi superada com o advento do decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, autorizado pela lei nº 2.924, de 5 de janeiro de 1915, que dispunha sobre a despesa geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício daquele ano. Esta lei orçamentária, discutida em 1914, foi alvo de ferrenho embate por meio de emendas a partir de dezembro, constituindo-se, assim, como o foro de discussão por excelência da reforma de

---

<sup>186</sup> Para Sud MENNUCCI, escrevendo em 1922, a União só se preocupava, e muito pouco, com o ensino superior, mantendo alguns institutos pelo país. Ele também citava Manoel Bomfim, que em sua obra *América Latina* assim havia se posicionado: “É monstruoso que num tal país, para um orçamento de trezentos mil contos, reservem-se setenta e três mil contos para a força pública e apenas três mil e duzentos contos para tudo o que interessa à vida intelectual – ensino, bibliotecas, museus, escolas especiais, observatórios, etc!” (MENNUCCI, 1932, pp. 57-58).

1911. Tamanho foi o conflito que, como ressalta Primitivo MOACYR (1916, p. 10), “os defensores da desoficialização tiveram que ceder terreno, não sem uma impetuosa resistência”.

A discussão do orçamento do Interior iniciou-se já em outubro, quando o deputado Freire de Carvalho Filho teceu suas considerações sobre a reforma de 1911, abordando temas como o Conselho Superior do Ensino e criticando a desoficialização do ensino, a pretensa liberdade profissional que a reforma pretendia criar, o provimento dos docentes e a livre-docência (DPIP, 1918c, pp. 187-205, e MOACYR, 1916, p. 206).

Em 6 de dezembro, apresentaram-se emendas relativas ao projeto de orçamento do Interior que dispunham sobre o CSE e as subvenções a institutos de ensino. A Comissão de Finanças, cujo relator era o deputado Felix Pacheco, emitiu um parecer sobre as emendas, no qual estudou a reforma da Lei Rivadavia e cujas passagens merecem ser aqui transcritas. Crítico ao ensino superior<sup>187</sup>, ele próprio confessava que o não havia frequentado, e só chegou onde estava com muito esforço autodidata. Pacheco lembrava, então, o deputado Gabriel Ferreira, seu pai, o primeiro bacharel formado pela lei do ensino livre de 1879 e que

não poderia mesmo ter-se formado, se o Conselheiro Leoncio de Carvalho não houvesse aberto esse sulco de luz no nosso ensino superior, até então fechado na rotina da frequência obrigatória, que impedia os homens com residência forçada em pontos distantes no interior do país e com encargos de família a prover, de concorrerem ao banquete acadêmico, em cujo final se serve o fino e merecido néctar do diploma com o privilégio inconstitucional subsequente.

Foi essa lei benemérita e liberal que lhe permitiu, a esse homem do interior, estudar o seu direito consigo mesmo no longínquo Piauí, só vindo ao Recife fazer os seus atos de exame nas épocas próprias. Com o regímen antigo não poderia ele ter-se formado, nem lho consentiriam os encargos de funcionário estadual e chefe de família em Teresina (DPIP, 1919a, p. 10).

Ele continuava o parecer defendendo o que entedia ter sido o principal avanço da reforma de 1911, a desoficialização do ensino, pois a autonomia, uma vez dada, jamais poderia ser retirada. Além disso, Pacheco chamava a atenção para o que parece ter sido a principal pauta por trás do ensino na Primeira República: a falta de recursos financeiros, ou, antes, a falta de interesse em investir-se no ensino. Em sua opinião, um país que dispndia

---

<sup>187</sup> “O ensino superior, este é, não resta dúvida, uma bela cousa, um ornamento esplêndido capaz de envaidecer com justos títulos o país que o possuir perfeito e organizado; mas de que vale uma nação nova, como o Brasil, mantê-lo e ampliá-lo, quando as camadas de baixo continuam no escuro e nenhum passo se dá para libertá-las das trevas e favorecê-las com um pouco de luz que superabunda no menor número, entre os privilégios que a democracia em tese repele, mas que a praxe e a boa polícia social inata à própria ideia da responsabilidade consagram e adotam?” (DPIP, 1919a, pp. 8-9).

seis mil réis por ano com a instrução militar não tinha o direito de regatear os quatro mil e poucos contos destinados aos seis institutos oficiais. A questão dos vencimentos dos professores era, pois, central ao ensino superior.

A receita geral orçada para 1913, como a Câmara acaba de despachá-la para o Senado, convertida a parte ouro em papel, é de réis 590.857:493\$248.

Essa prodigiosa coleta escoá-se por uma infinidade de sangradouros cada qual mais amplo e mais vasto e não chega e não basta, orçando o apelo ao crédito que é quem acaba sempre suprindo as demasias da voracidade insaciável.

Mas a triste, a tristíssima, a vergonhosa verdade, é que a instrução superior não tem assento à mesa desse fabuloso banquete, de que só lhe dão os restos, verdadeiras sobras e aparas mínimas, cedidas com enfado, por um gesto de piedade e comiseração.

Sendo as subvenções aos institutos de ensino no valor total de 4.745:790\$, as despesas com os estabelecimentos fiscalizados pelo Conselho Superior correspondem estritamente a 803 milésimos por cento ou pouco mais de oito décimos por cento da receita total!!!

Temos as mãos rotas para os melhoramentos de toda ordem, sobram-nos recursos para não importa que desatinos e desperdícios; mas procuram-se sempre contar as moedas e regateá-las quando se trata de ensino. Por isso mesmo é que, se o país cresce e progride pelo lado material, retrocede e recai lamentavelmente no tocante à instrução (DPIP, 1919a, p. 12).

Para Felix Pacheco, o problema da instrução pública reduzia-se simplesmente a interessar o aluno no estudo e o professor no ensino, o primeiro com mestres que de fato assim o fossem e o segundo com um ordenado digno. Portanto, nada mais correto que seu pensamento de que não havia reformas definitivas em matéria de instrução e nada mais verdadeiro que o aparente paradoxo proferido por Rivadavia Corrêa, para quem uma reforma do ensino, apenas começada, precisava já ser reformada: “o movimento renovador, no ensino, é como o das ideias, diário, contínuo, ininterrupto” (DPIP, 1919a, p. 14). Ele também atacava o CSE, pois acreditava que não vinha fazendo o que lhe fora incumbido por lei. Por fim, apresentou um longo substitutivo da Comissão ao art. 2º do projeto de lei do orçamento e que provocou ardoroso debate no momento da votação, mas que ao final foi rejeitado<sup>188</sup>.

A discussão iniciou-se com o deputado Thomaz Delphino, presidente da Comissão de Instrução Pública, que em 8 de dezembro tomou a palavra na hora do expediente. Teceu críticas à Comissão, a qual considerava, de certo modo, relapsa. Isso se dava porque, durante

<sup>188</sup> Duas propostas desse substitutivo eram interessantes: (i) enquanto o Congresso não revogasse as leis que exigiam diplomas aos candidatos a várias funções públicas, o Poder Executivo, depois de ouvir o CSE, organizaria as listas das Faculdades de Direito, Medicina ou Engenharia, cujos alunos poderiam ser aproveitados depois de formados no serviço federal e (ii) a organização e a atribuição do CSE seriam reformadas pelo Governo Federal.

a República, nenhuma modificação séria do ensino havia dela saído, ficando a cargo dos “governos fortes” – Campos Salles e Hermes da Fonseca –, os quais tinham o predomínio ou na opinião pública ou nas forças políticas. A reforma educacional era, antes de mais nada, uma matéria de “natureza altamente política”<sup>189</sup>. Por fim, ele afirmava que a Comissão de Finanças teria mais facilidade para apresentar um projeto de reforma, uma vez que estava alinhada com os interesses governamentais.

Na mesma sessão, a referida Comissão submeteu um substitutivo ao art. 2º do projeto, que em matéria de ensino superior previa, principalmente, o respeito à liberdade profissional, a livre nomeação pelo Governo de diretores dos institutos de ensino superior e o aproveitamento no serviço federal dos formados em Direito, Medicina e Engenharia. Entretanto, o deputado Mauricio de Lacerda (Rio de Janeiro), para encaminhar a votação, opôs-se a esta emenda, entendendo que, além de carecer de parecer técnico, infringia o Regimento da Casa, ao reformar legislação ordinária em cauda de orçamento. Além disso, ele afirmava que surpreender os alunos com uma reforma apenas quatro anos depois da última traria mais prejuízos que benefícios a eles. Deste modo, Lacerda requereu a separação da emenda para que constituísse um projeto à parte. A partir deste ponto, a discussão centrou-se em aceitar ou não tal requerimento.

Em defesa do deputado Lacerda, o próximo a discursar foi o deputado Vespucio de Abreu, membro da Comissão de Finanças que havia analisado o projeto de emenda. Ele entendia que o referido projeto que estava sendo votado ia totalmente de encontro à Lei Orgânica de Ensino: enquanto esta propunha o ensino livre, é dizer, sua desoficialização, a emenda previa a volta ao regime anterior a 1911, “que foi condenado tão acicamente por todo o mundo, que via no régimen da equiparação a maior de todas as chagas da instrução pública” (DPIP, 1919a, p. 31). Em sua opinião, o melhor sistema era o da liberdade de ensino, que vinha dando excelentes frutos. Assim, acompanhando o parlamentar que o antecedeu, também propôs que a emenda fosse separada, sendo considerada um projeto autônomo.

Irineu Machado, então, tomou a palavra para atacar o que entendia ser o “estado de anarquia” em que se encontrava o ensino superior: por um lado, tinha-se a proliferação de fábricas de bacharéis e médicos e, por outro, a contenda em relação à liberdade profissional.

---

<sup>189</sup> Por isso, na instrução pública “entram questões delicadíssimas, questões filosóficas e sociais; entram apreciações de textos ambíguos da Constituição; entram apreciações sobre a situação atual do país; entram apreciações dos recursos pecuniários que se podem dispensar para a organização conveniente e generalizada da instrução pública, etc.” (DPIP, 1919a, p. 24). É válido notar que nesta altura do discurso, o deputado atacava a reforma das forças policiais, utilizando a instrução pública como pretexto para falar de outros assuntos e demonstrando ele mesmo que ela era um assunto tratado lateralmente.

Com o objetivo de moralizar o ensino, ele entendia que a proposta de reoficializar o ensino era correta, pois não havia previsão do princípio da liberdade de ensino na Constituição ou no Regime. Ele mostrava-se cético em relação à Comissão de Instrução Pública, que, em suas palavras, era “a masmorra onde tem morrido todos os projetos de reformas de ensino” (DPIP, 1919a, p. 34). Em que pesasse a autorização ter “cláusulas abertas”, ela previa (§ 9º) desde logo que, uma vez em vigor, o Governo deveria submeter a reforma à apreciação do Congresso em maio de 1915, mitigando assim os eventuais prejuízos que dela decorressem. Um ponto, entretanto, era passível de discussão: a implantação do Exame de Estado (§ 1º do projeto), que carecia de uma boa regulamentação.

A polarização do debate entre aceitar ou não o requerimento não era partilhada por todos os deputados, mesmo por aqueles que ainda defendiam a reforma Rivadavia, como era o caso de Dionysio Cerqueira. O deputado Octavio Mangabeira, por exemplo, entendia que se devia encontrar uma posição intermediária: o Governo ficaria autorizado a fazer uma reforma do ensino em 1915, mas antes deveria submetê-la ao escrutínio do Congresso Nacional.

O deputado Pedro Moacyr, alinhado a Mauricio de Lacerda e Vespucio de Abreu, entendia que, ao tentar colocar lado a lado as doutrinas da liberdade do ensino e do ensino oficial, a emenda “conciliava o inconciliável”. Em realidade, ele acreditava que o que estava mesmo em jogo era a volta do ensino oficial (“reoficialização”), posição do governo (Min. Carlos Maximiliano e o relator), em detrimento da liberdade profissional<sup>190</sup>. Portanto, a emenda só poderia ser aceita pela Câmara com a aplicação de um de dois critérios: “ou modifica apenas em detalhes a Lei Orgânica do Ensino, elaborada pelo Governo passado, ou sai resolutamente fora das fronteiras traçadas por essa reforma, e aconselha ao país que volte ao ensino oficial” (DPIP, 1919a, p. 40). Ele propunha que fosse a Câmara, e não o Governo, a reformar o ensino, com base no art. 34 da Constituição, independentemente da orientação que lhe fosse dada por estes critérios.

Já o deputado Ferreira Braga era favorável à autorização da emenda, pois não só se exigia que a reforma levada a cabo pelo Governo fosse apreciada pelo Poder Legislativo, como também iria revogar a Lei Orgânica de 1911, considerada por ele um ato tumultuário,

---

<sup>190</sup> Como exemplos, ele assinalava os §§ 1º e 3º do substitutivo, que promoviam flagrante antinomia.

inconstitucional e mesmo ridículo<sup>191</sup>. Contudo, seu colega de bancada, o deputado Bueno de Andrada, discordava destas ideias: a Reforma Rivadavia havia consignado dois princípios “francamente republicanos”, o da liberdade do ensino e o da autonomia das congregações. Era justamente este último que vinha causando os problemas na instrução pública.

O deputado Dias de Barros, o próximo a discursar, teceu considerações sobre a Reforma de 1911 e o exercício da medicina, afirmando que “a junção do problema da liberdade do ensino com o da liberdade profissional, era como se nós víssemos andar um coxo sobre os ombros de um cego” (DPIP, 1919a, p. 44). Para ele, a liberdade profissional falhou por completo e a liberdade do ensino sequer foi aplicada. Por isso, votava com o relator da Comissão de Finanças, que foi o próximo a novamente discursar.

Felix Pacheco fez questão de defender seu projeto, rebatendo as críticas que lhe haviam sido postas<sup>192</sup>. Em sua defesa, ele ainda apresentou e juntou aos anais artigos e editoriais de jornais<sup>193</sup>, que atacavam a Reforma Rivadavia e apoiavam a iniciativa da Comissão de Finanças em reformá-la.

O deputado Gumercindo Ribas, lembrando as palavras do Presidente Wenceslau Braz de que não se utilizaria de eventual delegação do Legislativo ao Executivo, era a favor do requerimento de Mauricio de Lacerda, e o deputado Antonio Carlos afirmou que o voto dado naquela sessão pelos congressistas era provisório, pois haveria de chegar-se a uma fórmula conciliatória na 3ª discussão. Esta, entretanto, não era a opinião de Mauricio de Lacerda.

O deputado Dias de Barros, então, sugeriu que a votação do substitutivo se desse por partes, em artigos e parágrafos separadamente, o que foi aceito pelo Presidente da Casa. O substitutivo da Comissão de Finanças foi aprovado na íntegra, sendo que Lacerda retirou de votação seu requerimento.

---

<sup>191</sup> Segundo os anais, Ferreira Braga “reconhece a necessidade imperiosa e urgente de libertar o ensino da nefasta influência dessa lei ridícula; sente que é preciso pôr um fim ao espetáculo carnavalesco que apresenta a instrução secundária e superior, desde a época em que foi decretada a terrível reforma. A orgia do ensino, diz o orador, não pode continuar” (DPIP, 1919a, pp. 41-42). Por exemplo, ele qualificava como imoral a criação de taxas de frequência pagas pelos alunos aos lentes examinadores.

<sup>192</sup> Ele não era pela total “reoficialização” do ensino, mas entendia que alguma intervenção estatal havia de ter. A tríplice autonomia (didática, disciplinar e administrativa) das congregações, conquista essencial da Reforma de 1911, seria mantida. Além disso, ele entendia serem medidas necessárias a volta de taxas, que se daria de modo regulado, e a volta da fiscalização dos institutos livres; a liberdade profissional deveria ser mantida, mas sem extremismos (como alguns queriam). O Exame de Estado, por sua vez, resolvia perfeitamente a questão desta liberdade. Por fim, ele tratou do nivelamento da homeopatia e a alopatia em face do Estado (DPIP, 1919a, pp. 45-47).

<sup>193</sup> Ele apresentou artigos da *Platea* de S. Paulo e *A Notícia* e editoriais de *O Paiz* e *O Imparcial* (DPIP, 1919a, pp. 47-56).

Em 25 de dezembro, a Comissão de Finanças emitiu um parecer sobre as dezenove emendas que haviam sido apresentadas ao projeto de orçamento do Interior<sup>194</sup>. Em realidade, tratou a Comissão de apresentar um novo substitutivo ao art. 2º do projeto, maturado pelas ideias que surgiram na 2ª discussão, bem como pelas emendas apresentadas. Este novo substitutivo, que agora contava com treze parágrafos, incluía a menção a outras profissões e estabelecimentos de ensino (Universidades, por exemplo), tratava de explicar melhor o controverso Exame de Estado, modificava o modo de nomeação dos diretores dos institutos de ensino superior<sup>195</sup> e, em certo sentido, era mais rigoroso na fiscalização das Academias, oficiais e livres. Tratava-se, em realidade, de uma tentativa de conciliação dos vários interesses em jogo (MOACYR, 1916, p. 11).

No dia seguinte, os deputados aproveitaram para criticar (Pedro Moacyr<sup>196</sup>), declarar seu apoio (Ferreira Braga<sup>197</sup> e Dionysio Cerqueira<sup>198</sup>) ou pedir esclarecimentos sobre o novo projeto apresentado (Irineu Machado<sup>199</sup>). Em seguida, deu-se a votação. Apesar do tumulto, a Câmara aprovou todo o substitutivo, salvo o § 7º, que dispunha sobre a relação entre o Estado e as doutrinas médicas. As emendas apresentadas foram consideradas prejudicadas<sup>200</sup>.

---

<sup>194</sup> Propuseram as emendas: Candido Motta, Prudente de Moraes Filho, Simões Lopes, Victor de Britto, Marçal de Escobar, João Benício, Evaristo Amaral, Joaquim Ozorio, Vespucio de Abreu, Gumercindo Ribas, Domingos Mascarenhas, Cardoso de Almeida, Mello Franco, José Bezerra, Octavio Mangabeira, Irineu Machado, Pedro Moacyr, Josino de Araujo, Dias de Barros, Mauricio de Lacerda, Hosannah de Oliveira, Monteiro de Souza e Correia de Freitas (DPIP, 1919a, pp. 61-64).

<sup>195</sup> O diretor não seria mais de livre nomeação do Governo, mas sim escolhido a partir de uma lista tríplice por votação uninominal das congregações (§ 2º do novo substitutivo).

<sup>196</sup> Entendia que a reforma do ensino não poderia “ser feita por uma simples autorização ao Governo, ao apagar das luzes do Congresso” (DPIP, 1919a, p. 73) e, se feita, deveria sê-lo de modo totalmente diferente do que estava sendo proposto, modo este que mais desorganizava que organizava.

<sup>197</sup> Para ele, era “urgente a necessidade de fazer uma tentativa para sair do régimen da anarquia e da desordem, que está comprometendo seriamente a educação mental da mocidade brasileira, incompatível com as mais sagradas e legítimas aspirações de nossa nacionalidade” (DPIP, 1919a, p. 75). Diante de todos os males que a Reforma de 1911 trouxera, melhor seria aprovar o substitutivo que, embora não fosse perfeito, mitigaria alguns dos defeitos da referida Lei Orgânica e, uma vez aprovado, ainda precisaria passar pela chancela do Congresso.

<sup>198</sup> Apoiava o projeto com base na reconhecida capacidade e nos “profundos conhecimentos técnicos, mormente quanto à orientação moderna do ensino” (DPIP, 1919a, p. 77) do Ministro do Interior, Carlos Maximiliano. Contudo, criticava a suposta parcialidade do projeto da Comissão em relação às Escolas de Engenharia e às Faculdades de Medicina.

<sup>199</sup> Pediu esclarecimentos quanto ao direito adquirido dos professores e dos assistentes nomeados em virtude da Lei Orgânica de 1911, ao que o relator, Felix Pacheco, assegurou que o Governo respeitaria. Então, Machado aproveitou para atacar a proposta de criação de um Exame de Estado, o qual considerava que, se realizado no Brasil, seria “um Exame de Estado tipo crioulo, tipo nacional” (DPIP, 1919a, p. 78) e por isso mesmo defendia sua supressão do projeto. Ele também se mostrou contrário à lista tríplice para nomeação dos diretores, os quais deveriam, em sua opinião, ser nomeados pelo Governo.

<sup>200</sup> Para Primitivo MOACYR (1916, p. 11), “convém pôr em relevo o amor que os defensores da lei Rivadavia dispensaram à prerrogativa do Poder Legislativo, quando, três anos atrás, dela não se lembraram, e mesmo a desestimaram quando o Sr. Ferreira Braga, em 1911, meses após a decretação da reforma, pediu a audiência da Comissão de Constituição para sério estudo do caso de exorbitância de autorização e da constitucionalidade mesma da delegação”.

Dada a redação final pela Câmara em 27 de dezembro, no dia 29 foi apresentado ao Senado o parecer sobre o projeto de orçamento do Interior pelo senador Erico Coelho. Nas palavras de Primitivo MOACYR (1916, pp. 11-12), “coerente com as ideias do seu próprio projeto de universidade, de 1908, copiadas em parte na lei Rivadavia, o Senador fluminense não aplaude a Câmara no caminho das concessões...”. Em 3ª discussão, o projeto foi aprovado com algumas supressões e modificações, como, por exemplo, a nomeação, pelo Poder Executivo, dos diretores dos seis institutos oficiais de instrução secundária e superior. Em realidade, tal modificação foi, para Primitivo MOACYR (1916, p. 12), uma mutilação do projeto original que viera da Câmara. Contudo, a Câmara aprovou a emenda do Senado e a Lei nº 2.924 foi publicada em 5 de janeiro de 1915<sup>201</sup>.

### **2.2.18. 1915**

Expedida a autorização legislativa em 5 de janeiro de 1915, em 18 de março o Poder Executivo publicou o decreto nº 11.530, que ficou conhecido como Reforma Maximiliano. Como a autorização, em seu art. 3º, § 7º, previa que a reforma fosse submetida à aprovação do Poder Legislativo, em maio, o presidente Wenceslau Braz enviou uma mensagem ao Congresso Nacional pedindo que ela fosse aprovada (DPIP, 1919a, p. 131). Ele também já havia se manifestado sobre a necessidade de aprovação da reforma em sua mensagem presidencial anual (GOMES, 1915, p. 47).

Em 16 de julho a Comissão de Instrução Pública<sup>202</sup> apresentou seu parecer sobre a reforma, tendo como relator Augusto de Freitas, o mesmo da reforma de 1895. Crítica do procedimento de reformar-se mediante autorização do Legislativo, a Comissão, de início, desaprovava as nomeações para cargos vitalícios feitas pelo Governo sempre que uma nova reforma surgia – eram as chamadas nomeações por “ato de reforma”, que contrariavam a própria razão de ser dos concursos. E continuava:

Bem sabe a Comissão quão difícil é aos Governos como ao Congresso fazer obra proveitosa e duradoura, e que da relativa perfeição não muito se distancie, [...] em um país onde todos os novos ministros sentem a necessidade, se não a obrigação, de reformar a lei do ensino, como atestado eloquente de sua competência para as altas funções em que são investidos, muitas vezes imprimindo a essa lei o cunho de suas opiniões filosóficas, ora

<sup>201</sup> Para mais informações, ver item 1.2.5.

<sup>202</sup> Composta por Rodrigues Lima (presidente), Augusto de Freitas (relator), Torquato Moreira, Thomaz Lins Caldas e Augusto Pestana. Este último, ainda que subscrevesse o parecer, ressaltava que tinha uma opinião contrária à oficialização do ensino.



entregando-se a um liberalismo sem peias prejudicial ao ensino, ora fazendo vingar na lei um misto de ideias que se não ajustam, de princípios que se chocam e se repelem, denunciando a ausência de qualquer sistema na concepção de um plano (DPIP, 1919a, p. 101).

Para a Comissão, a lei de ensino deveria ser forjada de acordo com a experiência das “nações cultas”. Além disso, em consonância com o pensamento de então, a perturbação e a anarquia do ensino no país devia-se à Reforma Leoncio de Carvalho. Combatida pela reforma de 1895, o estímulo para os professores e o real aproveitamento para os alunos, na visão da Comissão, eram a prova viva de que o ensino do Direito tornara-se uma realidade. Contudo, após as desastrosas reformas de 1901 e 1911, a degradação do ensino, na opinião do relator, chegara a tal ponto que o Congresso não tinha outra saída a não ser emitir a autorização que deu ensejo à reforma de 1915<sup>203</sup>.

Apresentadas algumas emendas em 27 e 28 de julho<sup>204</sup>, no dia 29 o deputado Barbosa Rodrigues defendeu o projeto do relator Augusto de Freitas, insistindo na ideia de que o principal agente do ensino era o professor – daí a importância que se dava para o provimento dos cargos docentes. Por isso, ele teceu algumas considerações sobre o concurso e os programas de ensino, que serviriam como verdadeira diretriz aos professores:

“O professor é o contrarregra, o ensaiador, deve estar nos bastidores. Lembro-me, Sr. Presidente, de um notável professor da Faculdade de Direito de S. Paulo, que prelecionando sobre direito marítimo, gastou três longos meses a dizer o que era e o que não era navio, pondo ao lado das mais severas e acertadas, suponho eu, regras de construção naval, considerações de ordem mitológica, histórica e literária. Fazia-me recordar um célebre professor do Curso Superior de Letras de Lisboa, de que fala um escritor português, que, ensinando filosofia da História, timbrava em descrever, nas mais insignificantes particularidades - Imaginem o quê! - um castelo feudal!... (*Riso.*)

---

<sup>203</sup> O parecer também se debruçou sobre a nova reforma e promoveu um estudo crítico sobre o provimento dos cargos docentes por concurso, a livre-docência, o regime escolar, os exames, o Conselho Superior de Ensino, os institutos equiparados, a autonomia das congregações, o regime universitário e o ensino secundário. Sempre que julgava necessário, o relator propunha mudanças, mas nada disse sobre o ensino do Direito. Em relação à frequência, ficaria a cargo da cada Congregação deliberar sobre sua obrigatoriedade.

<sup>204</sup> Em 27 de julho, já em 2ª discussão do projeto, o deputado Jeronymo Monteiro apresentou suas emendas atinentes, entre outros, à fiscalização dos institutos, à equiparação ao Colégio Pedro II, ao aumento da quota de fiscalização, à obrigatoriedade de frequência, aos exames orais e ao número de aulas dos professores e de lições. O mineiro José Bonifácio, opositor da Lei Orgânica de 1911, apresentou emendas ao projeto que, dentre outras, pediam a supressão do artigo relativo à criação de universidades, pois acreditava que primeiro devíamos ter um sólido ensino primário e secundário, melhorias no que concernia à fiscalização dos institutos equiparados, modificação do curso no Colégio Pedro II e organização do curso de odontologia e medicina. Em 28 de julho, o deputado Ferreira Braga também atacou o “regimen de anarquia” instaurado com a “Lei Rivadavia” (DPIP, 1919a, pp. 157-158).

Para esses professores, não basta a restrição do programa: ‘É preciso impor-lhes o método[.]’ (DPIP, 1919a, p. 160, grifo no original).

Sendo o aluno o agente do ensino por excelência, era necessário insistir-se no “método ativo”. Ao lado deste, encontrava-se o “exame ativo”, é dizer, o estudante aplicaria os conhecimentos que compreendeu e assimilou. Em relação ao ensino jurídico, Rodrigues propunha a substituição da cadeira de História da Filosofia pela de Ética, no exame de admissão às Faculdades de Direito<sup>205</sup>.

Em seguida, tomou a palavra o deputado Evaristo Amaral, cujo ponto de vista era oposto aos deputados que até então haviam discursado: defensor da Lei Orgânica de 1911, principalmente da liberdade profissional e de ensino (desoficialização) que ela promovia, ele entendia que o Estado, embora não devesse participar diretamente da instrução pública, tinha uma função cooperativa e suplementar.

“É a livre concorrência que pode melhorar. Somente ela. Ensine quem quiser, como quiser, com os lentes que quiser, e por quanto quiser, na cidade ou na aldeia; façam os exames que quiserem, não tantos e em tanto tempo quanto o Governo determinar, mas quando se julgarem habilitados; não percam tempo com estudar latim, filosofia, história universal, velharias de autores clássicos até em línguas estrangeiras (!) [sic] e só essa livre concorrência e o ensino universal sob o ponto de vista da vida hodierna, farão a seleção e o bem, ficando o que é bom e caindo o que não presta” (DPIP, 1919a, p. 192).

Em 30 de julho, Vicente Piragibe discursou a favor da Reforma Maximiliano, e, no tocante ao ensino jurídico, propunha a criação da vaga de professor de “psicologia, lógica e história da filosofia” e uma mudança no art. 185, de modo que as aulas de Medicina Legal também contemplassem as Faculdades de Direito, tendo em vista que eram delas que saíam os delegados de polícia (DPIP, 1919a, pp. 205-206).

O deputado Passos de Miranda entendia que “dentro dos termos da autorização concedida, se podia fazer reforma mais consentânea com as necessidades da Nação” (DPIP, 1919a, p. 209). Como ela pecasse na sistematização das matérias, Miranda propunha, para o

<sup>205</sup> Segundo o deputado Barbosa Rodrigues, “se a história da filosofia se limita, como quer a reforma, à exposição dos sistemas filosóficos, será tudo quanto quiserem, menos história da filosofia. História da filosofia sem apreciação dos sistemas, estudada sem comparação nem crítica, é um trabalho de cronologia, não é história da filosofia” (DPIP, 1919a, pp. 166-167). E ele continuava: “Creio necessário um depoimento pessoal. Inaugurado havia apenas 15 dias, o curso de direito internacional, em que estava matriculado, obtive uma nota elevada em uma prova escrita, em que discorri sobre a história e a literatura do direito das gentes. Que fizera eu? Uma compilação bibliográfica, uma coleção de nomes, títulos e datas; falei de doutrinas que não conhecia, fiz crítica transcendente de livros que nem sequer tinha visto! Qual o valor educativo dessa prova... manual? Nenhum. No *bluff* escolar, quem foi a vítima? Eu, o premiado” (DPIP, 1919a, p. 167, grifo no original).

curso jurídico, a reunião do Direito Internacional Privado e do Direito Civil na mesma sessão e a substituição da cadeira de Filosofia do Direito no 1º ano pela de Enciclopédia Jurídica<sup>206</sup>. Ele também propunha uma reorganização do ensino secundário, que, em sua opinião, só servia para preparar os alunos ao ensino superior. Ainda, lembrava do projeto Tavares de Lyra, de 1907, que dividia este ensino em fundamental e complementar<sup>207</sup>. O deputado apresentou várias emendas, que versavam sobre o ensino superior (por exemplo, a livre-docência), secundário (resgate das ideias de Tavares de Lyra, equiparação, etc.) e primário.

Em 18 de agosto, a Comissão de Instrução Pública apresentou seu parecer sobre as emendas apresentadas na 2ª discussão e que serviria de base para os debates da 3ª discussão<sup>208</sup>. Ao todo, foram apresentadas 125 emendas (uma da própria Comissão) e analisou-se uma a uma, dizendo os motivos de sua aceitação ou recusa, sendo aceitas emendas a vários artigos<sup>209</sup>. A Comissão aceitou a supressão do art. 6º da reforma de 1915, afirmando que “em momento oportuno, quando for possível a criação da Universidade no Brasil, o Congresso ditará em leis as regras para a sua fundação, sendo, pois, dispensável que figurem na reforma atual quaisquer preceitos referentes à organização da Universidade e ao seu funcionamento” (DPIP, 1919a, p. 221).

Em relação ao ensino jurídico, poucas foram as emendas apresentadas. O deputado Gervasio Fioravanti propunha que o art. 179 fosse assim redigido: “o primeiro ano de direito comercial se estenderá a sociedades e contratos, estudando-se no segundo ano falências e direito marítimo”. Uma emenda propunha que, em vez de Filosofia do Direito, se ensinasse Enciclopédia Jurídica no primeiro ano e que a cadeira de Direito Internacional Privado fosse

---

<sup>206</sup> “Tenho para mim que a cadeira de direito Internacional Privado deverá fazer parte da seção em que está o Direito Civil. À parte o que é doutrinário, aí temos, como exemplo, o Código Civil mais moderno, que é o Código Suíço, consagrando disposições magníficas, que versam sobre matéria de Direito privado Internacional. Como obscuro professor, também entendo que está mal colocada a cadeira de Filosofia Jurídica, no início do curso. Se a disciplina se relaciona com a sistematização dos estudos jurídicos, eu pergunto: como se pode sistematizar conhecimentos ainda não adquiridos? Ensina Iginio Petroni [sic], e com ele os grandes publicistas italianos, que essa cadeira deve ser o remate e o coronal dos estudos jurídicos. Melhor ficará no início desses o estudo da cadeira de Enciclopédia Jurídica, que, ministrando aos neófitos da matéria os princípios propedêuticos fundamentais do Direito, apresenta-lhes este sob o aspecto atraente de um vasto todo, com múltiplos compartimentos e distribuições, onde tudo tem seu lugar e sua hierarquia. Introdução geral do direito, tronco básico de onde se esgalha o estudo dos diversos ramos jurídicos, vivificados por uma orientação de unidade circulante, lógica e orgânica” (DPIP, 1919a, p. 211).

<sup>207</sup> Ver item 2.3.

<sup>208</sup> Os deputados Flavio da Silveira, José Augusto e Augusto Pestana, integrantes da Comissão, apresentaram um voto em separado, no qual eram favoráveis a sua emenda substitutiva da reforma de 1915 e contrários ao parecer da Comissão. Sua emenda previa principalmente a total liberdade de ensino em todo o território da República, devendo o Governo, entretanto, subvencionar os estabelecimentos oficiais pelos próximos 10 anos e respeitando-se o direito adquirido (DPIP, 1919a, pp. 255-261).

<sup>209</sup> A saber, aos arts. 6º, 24, 27, 29, 58, 64, 77, 78, 81, 89, 91, 97, 144, 147, 152, 159, 166, 167, 168, 173, 192 e 197.

do terceiro ano para o quinto, enquanto outra emenda propunha que a alteração desta cadeira se desse da segunda para a terceira seção. Por fim, o deputado Vicente Piragibe propunha que ao art. 185 fosse dada a seguinte redação: “[...] o professor de medicina legal de qualquer das academias”. Todas as emendas foram recusadas pela Comissão, por entendê-las desnecessárias ou, predominantemente, sob a justificativa de que a modificação na seriação das matérias do curso era de competência das congregações (DPIP, 1919a, p. 241).

A Comissão de Finanças<sup>210</sup> também apresentou um parecer<sup>211</sup> sobre algumas emendas que dispunham sobre despesas do Poder Público, sendo favorável à emenda que criava a Faculdade de Odontologia e a organizava, bem como às que modificavam o art. 144 do decreto de 1915.

A discussão que sucedeu ao parecer da Comissão de Finanças dizia respeito ao caráter prático do ensino. Ainda que centrado principalmente nas Faculdades de Medicina<sup>212</sup>, a contenda opôs de um lado aqueles que acreditavam ser necessária a obrigatoriedade de frequência em aulas práticas<sup>213</sup> e, de outro, partidários da autonomia das congregações, que com a reforma de 1915 tinham ampla liberdade para decidir assuntos relacionados ao ensino, fosse na distribuição das disciplinas ao longo do curso, fosse na obrigatoriedade ou na liberdade de frequência.

---

<sup>210</sup> Composta pelos deputados Antonio Carlos (presidente), Felix Pacheco, Vespucio de Abreu, Alberto Maranhão, Alvaro Baptista, Balthazar Pereira e Justiniano de Serpa.

<sup>211</sup> O deputado Vespucio de Abreu assinou o parecer com restrições; Alvaro Baptista foi vencido contra a emenda nº 2; e Justiniano de Serpa, pelas conclusões (DPIP, 1919a, p. 268). No parecer, a Comissão considerava que “a autorização inicial, de que decorreu a Lei Orgânica, foi obra atropelada de um fim de legislatura, em que sobravam motivos de desassossego. Votada em condições prementes, trouxe o vício fundamental de tudo aquilo que se faz às pressas e sem ponderado exame. Mas não se pode negar que o descalabro do ensino chegara a um tal grau que fora para qualquer Governo novo uma falta imperdoável cruzar os braços e não ter a coragem de uma iniciativa. Relegado para a cauda dos orçamentos o dever de legislar, que é a razão de ser do Congresso, não admira que aí, como em outros assuntos, a Câmara decaísse de suas altas responsabilidades, cedendo atribuições privativas suas, sem o cuidado, que felizmente agora teve, de estabelecer que a reforma fosse *ad referendum* nosso.

Estas [sic] simples cláusula teria bastado para evitar as polêmicas acesas que duraram quatro anos, renovadas sempre que se discutia o orçamento do Interior” (DPIP, 1919a, p. 262, grifo no original).

<sup>212</sup> O deputado paulista Palmeira Ripper apresentou uma emenda que tornava obrigatório o exame das clínicas especiais, para as quais o projeto exigia unicamente a frequência do aluno.

<sup>213</sup> Palmeira Ripper persistia no aspecto prático que o ensino médico possuía, assim como o ensino jurídico – por isso lembrava a emenda de Barbosa Rodrigues, que insistia na necessidade do ensino prático ao lado do teórico para a formação do advogado. Ele inclusive contou a seguinte anedota sobre a falta de ensino prático nas Faculdades de Direito: “Conheço um fato idêntico atribuído a um grande jurisconsulto de São Paulo que, juiz de uma localidade do interior, recebendo também um papel, começou a pôr abaixo os livros que trouxera da faculdade, sem achar neles solução.

Por felicidade, esse homem tinha bom ouvido: o oficial de justiça, portador da petição, esperava à porta pelo despacho do juiz. Passa nesse momento um amigo do oficial de justiça e pergunta: ‘Que diabos você está fazendo há tanto tempo aí? - Estou esperando que o *seu* doutor ponha o *cumpra-se*’.

Foi uma salvação. (*Riso.*)” (DPIP, 1919a, p. 296, grifos no original).

Nas sessões seguintes, deu-se a votação do projeto em 2ª discussão, votação esta que contou com um dos mais acalorados debates entre os deputados em relação ao tema instrução pública, dado que o Presidente da Casa teve que por vezes intervir. Foi ofertado um substitutivo pelo deputado Flavio da Silveira, no qual se propunha o ensino livre em toda a República, continuando-se por mais 10 anos a subvenção do Governo aos institutos de ensino secundário e superior oficiais. O projeto da Comissão, contudo, obteve preferência na votação pela Câmara e o art. 1º foi aprovado, restando prejudicada a emenda do deputado Silveira. Votaram-se as emendas que acrescentavam ou suprimiam passagens do art. 1º, sendo também aceitas as que dispunham sobre diversos outros artigos<sup>214</sup>. Algumas emendas foram retiradas (sobre os arts. 5º<sup>215</sup>, 22, 24<sup>216</sup>, 166, 167, 188 e 189 e outras que previam acréscimos ao projeto) e as demais foram rejeitadas.

A 3ª discussão iniciou-se em 4 de outubro e o deputado Pedro Luiz, partidário do ensino oficial e fiscalizado, levantou as inconsistências e as antinomias do projeto, como, por exemplo, a questão da equiparação dos institutos de ensino superior (a não equiparação da Escola de Minas de Outro Preto seria o principal defeito) e o tratamento dado ao exame vestibular.

O deputado Ildefonso Pinto (Rio Grande do Sul), alinhado às ideias de seu partido pela liberdade de ensino, acreditava que a reforma deveria necessariamente estar em consonância com a Constituição de 1891 (liberal), em especial com o postulado da separação dos poderes espiritual e temporal. Contudo, a reforma não somente ia de encontro à liberdade de ensino decorrente da liberdade espiritual, como também feria a incumbência dos Estados de criarem os institutos de ensino. Para ele, o principal defeito da reforma foi retornar para o regime da oficialização, já tão desacreditado e combatido no Brasil – as congregações deveriam submeter seus programas de ensino ao Governo, o que, para o deputado, era uma afronta à

---

<sup>214</sup> A saber, os arts. 6º, 14, 27, 29, 58, 64, 77, 78, 81, 89, 91, 97, 144, 147, 152, 159, 166, 167, 168, 173, 192 e 197.

<sup>215</sup> Criava uma Faculdade de Odontologia.

<sup>216</sup> A supressão do art. 24, que proibia a equiparação de institutos de ensino secundário que visassem ao lucro ou de propaganda filosófica ou religiosa ao Colégio Pedro II, restringindo, em certo sentido, a liberdade de consciência, foi a que mais discussão gerou, principalmente dos positivistas do Rio Grande do Sul. Teve parecer favorável da Comissão de Finanças e contrário da Comissão de Instrução Pública, mas ao final foi retirada pelo deputado José Bonifacio.

autonomia das Faculdades de Direito<sup>217</sup>. Assim, o deputado defendia que a função do Estado era acabar com o privilégio dos diplomas e fomentar a livre concorrência no exercício das profissões. Além disso, era preciso combater “o ensino discursivo e o estudo de memória” (DPIP, 1919a, p. 498), pois os estudantes preocupavam-se em decorar a matéria para o exame, visando unicamente a aprovação e, assim, o tão sonhado diploma.

“O aluno [...] conclui os seus estudos, obtendo mesmo aprovações distintas, em matérias que têm caráter eminentemente prático, e experimental, sem nunca ter realizado uma prova prática, sem nunca ter feito uma experiência. Depois, quando vai exercer sua profissão [...], precisa refundir por completo os conhecimentos. Só então reconhece, com verdadeiro pesar e surpresa, que não está preparado para a luta pela vida e, em particular, para o exercício da profissão para a qual se educou, para o exercício da profissão que lhe é assegurada pelo seu diploma.

Isso se dá quer na engenharia, quer na medicina, quer no próprio direito” (DPIP, 1919a, p. 504).

Continuando seu discurso em 5 de outubro, Ildefonso Pinto ressaltava, novamente, o que entendia serem os problemas da questão do ensino: o primeiro, de ordem didática, envolvia a reforma dos métodos escolares; o segundo, de ordem moral, envolvia o “comércio” de exames e diplomas. Este seria combatido pela crítica, em especial da opinião pública; aquele, pela atuação ativa do professor. Nenhum, entretanto, tinha a ver com a ação do Estado, o qual deveria manter-se afastado dos assuntos concernentes ao ensino. Ildefonso baseava suas ideias tanto nas escolas superiores e secundárias do Rio Grande do Sul quanto na recém-fundada Universidade do Paraná – todas eram fruto da iniciativa privada e, portanto, provavam que o ensino livre deveria prevalecer. Como exemplo, ele mostrava que a

---

<sup>217</sup> “Em verdade, está bem demonstrada, mais uma vez ainda, a incapacidade do Estado para dirigir o ensino. Tanto se sente ele em dificuldades para legislar sobre a matéria, que as nossas leis de ensino vêm sofrendo constantes reformas. Não achamos ainda a que nos possa servir; nunca temos um sistema, mas isso é precisamente porque vivemos de expediente de ocasião, porque não temos método uniforme, não temos princípios básicos, orientação segura, certa e definida em matéria de ensino. E, enquanto vivermos desses expedientes de momento e legislarmos para, com fins preconcebidos, atender a fenômenos particulares e até locais, nunca havemos de reformar o ensino, como nunca conseguiremos cousa alguma de durável, de seguro em nosso país.

Não se legisla para atender a questões de momento, não se legisla por meio de expedientes. É preciso legislar com base sólida e segura, com orientação definida, que se siga sempre, custe o que custar. (*Muito bem; muito bem.*)

Se bem meditarmos, Sr. Presidente, chegaremos à conclusão de que as causas da decadência do ensino no Brasil são todas de ordem moral.

Para mim, todas elas provêm da preocupação predominante e exclusiva, em certos casos, da aquisição do diploma... [...] pelas honras e distinções que a sociedade confere aos seus portadores e também, em grande parte, pelos privilégios que, indébita e escandalosamente, as nossas leis lhes conferem, decretando-se oficialmente o saber, a capacidade e a competência, como se isto fosse função do Estado e como se ele pudesse fazê-lo” (DPIP, 1919a, p. 496, grifos no original).

Faculdade de Direito de Porto Alegre, em função da liberdade que a Reforma Rivadavia lhe havia dado, instituiria uma cadeira de Direito Internacional privado no 5º ano. Carlos Maximiliano, na Exposição de Motivos de sua reforma em 1915, ressentira-se justamente da falta que esta cadeira fazia nos cursos jurídicos (oficiais) – era, pois, uma vitória do ensino livre sobre o oficial.

O deputado José Augusto era de posição diametralmente oposta à reforma de 1915 e, por conseguinte, ao projeto da Comissão de Instrução Pública. Ele chegou mesmo a elaborar um substitutivo, mas não o apresentou à Casa<sup>218</sup>. Contrário à oficialização e ao monopólio do Estado em conferir diplomas, ele acreditava que este deveria colaborar com o ensino, de forma indireta, por ser mais econômica, democrática, eficaz e educativa em relação à intervenção direta.

Em 6 de outubro, Joaquim Ozorio discursou também contra a reforma, taxando-a de antiliberal e retrógrada – na verdade, ele era pela reforma Rivadavia, “o passo mais agigantado dado no Brasil em matéria de ensino” (DPIP, 1919a, p. 539). Os benefícios da reforma de 1911, para ele, eram facilmente perscrutados pela análise dos relatórios das Congregações dos institutos oficiais e do diretor do CSE. Ele combatia os mesmos males da reforma já apontados por seus antecessores na tribuna, em especial a volta da oficialização do ensino. Para Ozorio, a reforma de 1915 tratava o ensino como uma “questão de Estado” (DPIP, 1919a, p. 545) e, para dirimir seus vícios, ele apresentou várias emendas ao decreto, visando dar maior autonomia – didática e administrativa – às congregações, que passariam a responder ao CSE em vez de ao Governo, afastando-se totalmente a ingerência dos ministros. O CSE seria mantido como órgão consultivo dos institutos e como órgão deliberativo, em grau de recurso.

Em 9 de outubro, Prisco Paraiso subiu à tribuna e fez suas considerações sobre a reforma de 1915, tratando dos pontos que causavam divergência entre os parlamentares<sup>219</sup> e

---

<sup>218</sup> Isto deu-se principalmente por motivos de ordem política: se o projeto não tivesse o aval da Comissão de Instrução Pública, como era o caso dele, dificilmente seria aprovado. Em seu discurso, José Augusto fazia questão de ressaltar os aspectos presentes no referido substitutivo, que tratava inclusive da educação da mulher, que a conduzisse “à situação de preeminência social que lhe cabe a justo título” (DPIP, 1919a, p. 532).

<sup>219</sup> Sobre a questão do ensino livre e ensino oficial, ele afirmava: “Propugnam, de uma parte, a liberdade de ensino, porque dizem que ele trata de formar vontades e de prover inteligências não desenvolvidas, para o o [sic] meio escolar deve ter uma atmosfera saturada de liberdade.

Sustenta-se, de outro lado a necessidade da intervenção do Estado na organização do ensino, porque, argumentam, seria perigoso entregar a sua organização à iniciativa particular, quando em vista desta organização podem resultar atentados contra os princípios sobre os quais descansa a ordem social” (DPIP, 1919a, p. 551).

de aspectos que ele considerava ter a Comissão de Instrução Pública acertado em seu parecer. Ele ofereceu emendas específicas para o curso de Direito pois, entendendo que cada um tinha sua “seara”, a dele era o ensino jurídico, uma vez que era professor de Direito havia vinte anos. Partindo-se do pressuposto de que o ensino do Direito praticado no Brasil era diferente do praticado “no seio dos povos cultos”<sup>220</sup> (DPIP, 1919a, p. 554), ele advogava pela instituição do método concreto, ou seja, pela aplicação prática do princípio a um caso que se passa na vida, em muito se assemelhando ao *case-method* norte-americano<sup>221</sup>. Ao art. 175<sup>222</sup>, o deputado apresentou a seguinte emenda:

O ensino de direito será feito por meio de lições magistrais e de exercícios práticos.

§ 1.º O professor, enquanto possível, conduzirá a lição, formulando os princípios sobre a análise de casos da jurisprudência, documentos e factos da vida real [...] e dialogando com o aluno com o intuito de acostumá-lo a proceder isoladamente na observação das hipóteses e aplicação dos princípios. [...]

§ 2.º Os exercícios práticos serão escritos, orais e por meio de visitas a estabelecimentos e instituições. Os exercícios escritos e orais versarão, respectivamente, sobre resoluções de hipóteses, redação de documentos, análises de sentenças, forma de discussão judicial, organização de processos, análise e comparação de constituições códigos [sic], leis, atos diplomáticos, orçamentos, relatórios e outros documentos das vidas jurídica, econômica e política. As visitas devem ser precedidas de uma conferência em que o professor descreva o que vai servir de objeto da observação dos alunos e seguidas de uma palestra em que resuma as observações realizadas e atenda às indagações que forem sugeridas (DPIP, 1919a, pp. 556-557).

---

Em relação à questão da liberdade de frequência e dos concursos, Paraiso afirmava: “Sustentam-na sob o fundamento de que toda ideia de coerção no ensino cria um obstáculo à emancipação da inteligência e ao desenvolvimento da iniciativa mental. Combatem-na porque a obrigatoriedade da frequência é um instrumento que exige a aplicação do aluno.

De um lado, sustenta-se o provimento do corpo docente pelo concurso, porque, limitando as pretensões, afasta a incompetência ou, pelo menos, o processo é menos imperfeito ou menos prejudicial ao ensino.

Por outro lado, condena-se o concurso e aponta-se, em relação à escolha, do docente, para o sistema da formação oficial pela assistência, ou para outros processos de auto-formação do professor que não o concurso, como o da cultura intensa testemunhada pela notoriedade da competência do candidato ou o da apresentação de obras notáveis ou mesmo o do livre docentismo” (DPIP, 1919a, p. 551).

<sup>220</sup> Estados Unidos, Alemanha, França, Áustria, Suíça e Rússia, entre outros países.

<sup>221</sup> No Brasil, este método concreto era utilizado erroneamente, pois fazia-se “[...] a lição sob um ponto de vista abstrato, chegando até a sacrificar o estudo do direito, em sua formação histórica, em sua manifestação atual, omitindo-se explicar o fenômeno, conforme ele se passa no tempo e no espaço. O defeito principal da lição não é o dogmatismo, [...] mas o verbalismo e, o que é mais, o obstáculo que ela levanta ao desenvolvimento da iniciativa mental e à emancipação intelectual, que deve ser um fim a preencher pela escola superior” (DPIP, 1919a, p. 555).

<sup>222</sup> “Art. 175. O ensino de teoria e prática do processo civil compreenderá, além da parte teórica, um curso essencialmente prático, em que os alunos aprendam a redigir atos jurídicos e a organizar a defesa dos direitos”.



Percebe-se a ênfase que se dava à aula dialogada em detrimento da aula expositiva<sup>223</sup> e aos exercícios práticos, com os quais “o discente se sente convidado pelo exame dos fatos que se observam e pelo raciocínio que é obrigado a fazer na indagação dos princípios reclamados ou solicitados pelos casos concretos” (DPIP, 1919a, p. 557). Ele também apresentou uma emenda sobre os exames, que, se antes apuravam conhecimentos apenas teóricos, segundo a visão do deputado deveriam fazê-lo do ponto de vista prático<sup>224</sup>:

“Art. Os exames versarão sobre questões essencialmente práticas, formuladas pela mesa examinadora e de modo a apurar se o aluno sabe aplicar os princípios aos casos concretos” (DPIP, 1929, p. 558).

À moda dos Estados Unidos, a questão da liberdade ou da obrigatoriedade de frequência perdia espaço frente ao método concreto, pois apenas o aluno que frequentasse as aulas conseguiria responder corretamente aos exames, tal qual ocorria com o ensino prático das Faculdades de Medicina e Engenharia. Por fim, Prisco Paraiso apresentou ainda emenda ao art. 176, que dispunha sobre o acompanhamento do professor em disciplinas que durassem mais de um ano, e outra para não prejudicar os estudantes em 2ª época.

O deputado Augusto de Lima propôs que a cadeira de Filosofia do Direito fosse deslocada ao último ano do curso, pois entendia que ela deveria encerrá-lo (e não iniciá-lo) – “A filosofia do direito deve ficar na cúpula do ensino jurídico” (DPIP, 1929, p. 565). Ele também criticou a Exposição de Motivos, principalmente a transposição da palavra “lente” por “professor” e a confusão entre os termos “Academia” e “Faculdade”, que nela passaram a equivaler-se. Em sua concepção, o Estado deveria sempre permanecer vigilante e fiscalizador, mas permitindo-se que a iniciativa privada funcionasse.

---

<sup>223</sup> Assim Prisco Paraiso explicava a medida: “O diálogo a que o professor deve convidar o aluno não é para uma antecipação de exame, é para o fim de encaminhá-lo a aprender os ensinamentos sobre os casos concretos, os fatos e os exemplos trazidos à lição, afim de que possa encontrar os princípios reclamados por esses casos e, em seguida, compreender o caráter científico da lição” (DPIP, 1929, p. 556).

<sup>224</sup> Sobre os exames, Paraiso assim justificava sua emenda: “O exame, portanto, deve ser transformado em instrumento revelador de conhecimentos práticos, que entendam com a aplicação de princípios aos casos concretos; deve tornar conhecido que o aluno sabe, além do mais, redigir qualquer documento jurídico, escritura ou procuração, o que não é comum de parte daqueles que se formam. O exame, a esse efeito, deve versar sobre questões essencialmente práticas, formuladas pela mesa examinadora” (DPIP, 1929, p. 558).

A discussão continuou, sempre polarizada entre os defensores da reforma<sup>225</sup> de um lado e os críticos a ela de outro. Temas como sua constitucionalidade, equiparação, fiscalização, exames, desmoralização do ensino (em torno da discussão do art. 24) e abolição do privilégio dos diplomas (liberdade profissional) também se fizeram presentes. Mais emendas foram apresentadas<sup>226</sup>.

Encerrada a 3ª discussão do projeto, em 29 de outubro a Comissão de Instrução Pública ofereceu seu parecer sobre as emendas, aproveitando o ensejo para também apresentar suas próprias (com as ressalvas de José Augusto e Augusto Pestana contra a oficialização). A Comissão aceitou várias emendas<sup>227</sup>, tendo sido apresentadas, ao todo, 136 no plenário, várias delas substitutivas ao projeto da Comissão e mesmo ao decreto nº 11.530 de 1915.

No que diz respeito ao ensino jurídico, várias foram as emendas apresentadas. A Comissão rejeitou a do deputado Prisco Paraiso, a qual propunha que o ensino do Direito fosse feito por meio de lições magistrais e exercícios práticos. Sua outra emenda sobre o assunto, acerca das cadeiras em mais de um ano, foi aprovada. Já a que dispunha sobre os exames nas Faculdades de Direito, também foi rejeitada.

A maioria destas emendas dizia respeito à composição curricular do curso de Direito e, como a Comissão de Instrução Pública entendia que isto era matéria para as congregações, dentro do âmbito de sua autonomia acadêmica, rejeitou-as todas. Uma emenda propunha que se mantivessem apenas os arts. 177, 178 e 180<sup>228</sup>, e Josino de Araujo propunha a criação da cadeira de “Direito Industrial”, no 4º ano. Já Augusto de Lima propunha uma nova seriação, com supressão, inclusive, de algumas cadeiras: 1º ano – Direito Civil, Direito Público e Constitucional e Direito Romano; 2º ano – Direito Civil (continuação), Direito Público Internacional, Economia Política e Ciência das Finanças; 3º ano – Direito Comercial, Direito Civil (continuação) e Direito Penal; 4º ano – Direito Comercial (continuação), Direito Penal (continuação), Legislação Comparada e Teoria do Processo Civil e Comercial; 5º ano – Filosofia do Direito, Prática do Processo Criminal, Medicina Pública e Higiene e Direito Administrativo (DPIP, 1919a, p. 709).

---

<sup>225</sup> Em 19 de outubro, Teixeira Brandão, que fora presidente da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados por vários anos, afirmava que, no tocante ao ensino superior, a reforma “corrige vários defeitos da lei anterior, sob vários pontos de vista lhe é muito inferior. Bastar-me-á para comprovar esse asserto referir-me ao papel a que reduz a livre docência, instituição que o projeto em discussão, [sic] aniquila, tirando-lhe os estímulos e matando-lhe as aspirações” (DPIP, 1919a, p. 633). Para ele, a reforma era prejudicial no que concernia aos substitutos, verdadeira “classe parasitária”, e à autonomia didática.

<sup>226</sup> Pelos deputados Lins Caldas, Joaquim Ozorio e Hosannah de Oliveira.

<sup>227</sup> Foram aceitas as relativas aos arts. 8º, 14, 25, 30, 57, 73, 83, 87, 128, 133, 158, 171, 173, 176, 185, 199.

<sup>228</sup> Assim, por consequência, excluir-se-iam os arts. 175, 176 e 179, que diziam respeito ao método e ao conteúdo do ensino.

A Comissão de Finanças<sup>229</sup>, que apreciou unicamente as emendas que tratavam de aumento da despesa ao Tesouro, em tudo ratificou o parecer da Comissão de Instrução Pública.

A discussão dos pareceres iniciou-se em 30 de novembro, com o deputado Ildefonso Pinto. Ele contestava o deputado Freitas, que lhe chamara de “teórico” por defender a liberdade de ensino (e, por conseguinte, favorável à equiparação dos institutos particulares, em contraposição ao art. 24 da reforma). Ildefonso continuou seu combate ao ensino oficial, do ponto de vista constitucional, doutrinário e prático, o qual reputava ser demasiado teórico e mnemônico. Em sua visão, era preciso inculcar mais prática aos cursos de ensino superior. Como exemplo, ele citava, dentre outros, o ensino jurídico: “No estudo de ciências jurídicas, o método é o mesmo, consistindo em longas dissertações para serem esgotados em programas, sem que o ensino tenha eficiência prática” (DPIP, 1919a, p. 770). Por fim, ele tratou de criticar o parecer da Comissão de Instrução Pública em vários pontos.

Apesar da grande discussão sobre a reforma de 1915, a votação das emendas oferecidas em 3ª discussão foi adiada e nunca chegou a acontecer. O decreto nº 11.530 não foi aprovado, apesar da insistência dos Presidentes em suas mensagens apresentadas ao Congresso Nacional, com destaque para Epitácio Pessoa, que o fez em 1920, 1921 e 1922 (PESSÔA, 1920, p. 103; 1921, pp. 76-77; 1922, p. 26).

Vislumbrando o cenário que se desenhava, é dizer, do arrefecimento dos debates e, portanto, da possível falta de aprovação da reforma daquele ano, em 22 de dezembro o senador Erico Coelho, relator da Comissão de Finanças do Senado, apresentou o parecer da referida Comissão, tecendo suas considerações sobre a reforma de 1915. Ele lembrava que o único Código de Ensino que havia sido referendado pelo Congresso Nacional fora o de 1892 e, por isso, era ele que o Supremo Tribunal Federal aplicava em suas decisões nos casos concretos, apesar do advento de outros Códigos por iniciativa do Executivo (1901, 1911 e 1915). Para combater esta situação, necessário era aprovar a reforma nas duas Casas Legislativas, mas a Câmara não parecia dar mostras de que isso fosse ocorrer tão cedo. Além disso, o art. 150 da reforma de 1915 aumentava as despesas do Tesouro ao permitir que os professores investidos em seus cargos antes da reforma de 1911 se tornassem funcionários públicos. O parecer concluía com a emenda de Antonio Carlos, deputado líder da Câmara dos Deputados, que dispunha sobre os exames dos secundaristas. Tomaram parte no debate os

---

<sup>229</sup> Composta por Antonio Carlos (Presidente), Felix Pacheco (Relator), Octavio Mangabeira, Balthazar Pereira, Alvaro Baptista e Justiniano de Serpa.

senadores Erico Coelho, Glycerio e João Luiz e, por fim, a Comissão decidiu adiar o assunto para a 3ª discussão.

Em 27 de dezembro, submeteu-se ao Senado uma emenda relativa a comissões examinadoras de secundaristas, organizadas pelo Conselho Superior do Ensino, cujo certificado de aprovação permitiria que eles se inscrevessem para os exames vestibulares nas Faculdades oficiais. Em 30 de dezembro, a emenda do Senado ao orçamento do Interior foi encaminhada à Câmara, que a aprovou (DPIP, 1919a, p. 799) e passou a figurar como o art. 14 da lei nº 3.089, publicada em 8 de janeiro de 1916<sup>230</sup>.

### **2.2.19. 1917**

Nos anos de 1917 e 1918, o debate sobre instrução pública centrou-se em um projeto apresentado pelo deputado Juvenal Lamartine, que visava regulamentar a transferência de alunos de estabelecimentos de ensino superior não equiparados. Em 1917, ao longo da discussão na Câmara, Joaquim Luiz Ozorio afirmou que o projeto em questão era “mais um golpe no ensino livre” (DPIP, 1919a, p. 813), pois iria gerar o êxodo dos alunos de institutos particulares para os oficiais, e Ferreira Braga chegou a idealizar uma espécie de curso fundamental a todos os institutos oficiais de ensino<sup>231</sup>. No final, foram aprovados o projeto e as emendas dos deputados Frederico Borges e Joaquim Ozorio, contudo este último propunha que ficasse “suprimida a exigência relativa ao critério de população para os efeitos do reconhecimento oficial dos institutos particulares de ensino superior, desde que satisfaçam as demais condições do decreto de ensino nº 11.530, de 18 de Março de 1915” (DPIP, 1929, p. 29). Em 19 de dezembro foi apresentada a redação final do projeto, sendo enviado ao Senado no dia seguinte (DPIP, 1919a, pp. 802-863).

Entretanto, antes que o Senado pudesse apreciar o projeto, a Câmara pronunciou-se sobre a questão da transferência dos alunos. Isto se deu em função da discussão do orçamento do Interior para o ano de 1918, para o qual diversas emendas foram ofertadas. A Comissão de Finanças foi contrária a todas (DPIP, 1919a, pp. 865-873), com exceção de Felix Pacheco,

---

<sup>230</sup> Perceba-se que a vedação a que fazia referência o art. 24, que tanto embate causou na Câmara, foi suprimida, por obra do Senado.

<sup>231</sup> Em realidade, Ferreira Braga afirmou que, se fosse apresentar um projeto de lei, proporia que fosse criado um curso fundamental, “comum a todos os institutos oficiais de ensino superior, onde fosse ensinada a hierarquia abstrata completa. Os bacharéis em direito e os médicos teriam muito a lucrar, pois teriam o ensejo de familiarizar o seu espírito com as ciências inferiores, que hoje eles não estudam de modo completo, e os engenheiros muito aproveitariam completando a sua educação mental com o conhecimento das ciências superiores” (DPIP, 1919a, p. 843).

que apresentou sua declaração de voto em separado, na qual ele criticava, dentre outros, a atuação do CSE. Em 30 de dezembro, foi aprovada uma emenda ao orçamento, que dispunha sobre a reforma de 1915 e a modificava em alguns pontos, regulando, por exemplo, a transferência dos alunos das Faculdades livres às oficiais. O projeto emendado foi devolvido ao Senado.

#### **2.2.20. 1918**

Uma vez no Senado, a emenda da Câmara foi incorporada ao orçamento do Interior, que ficou regulado pela lei nº 3.454, de 6 de janeiro de 1918. Assim, dispunha seu art. 8º que o decreto nº 11.530 continuaria em pleno vigor enquanto o Congresso não votasse o projeto de lei relativo ao ensino, com algumas mudanças. Dentre elas, destacava-se o art. 8º, alínea f: “é permitido que, até junho de 1918, os alunos das Faculdades livres julgadas idôneas pelo ministro do Interior transfiram matrículas para as oficiais ou equiparadas, desde que renovem, com aprovação, os exames das matérias do último ano que haviam cursado, com boas notas, no instituto particular”. Deste modo, o projeto apresentado por Juvenal Lamartine em outubro de 1917 perdeu seu objeto.

Mesmo assim, ele foi apreciado em agosto de 1918 pela Comissão de Instrução do Senado, composta por José Murinho (presidente) e Rego Monteiro (relator). Com a referida perda do objeto, a Comissão ofereceu uma emenda supressiva de nove dos onze artigos. No que dizia respeito à supressão da exigência relativa ao critério da população (cem mil habitantes) para o reconhecimento oficial dos institutos de ensino superior que satisfizessem as demais condições da Reforma Carlos Maximiliano, a Comissão afirmava que ela “foi um freio contra a espantosa proliferação das academias que, em vez de estabelecimentos em que se preparavam sábios, eram fábricas em que os incompetentes encomendavam os seus certificados” (DPIP, 1929, pp. 31-32). Assim, a Comissão posicionava-se no sentido de rejeitar os artigos 1º a 9º e aprovar o art. 10 do projeto de lei vindo da Câmara.

A Comissão de Justiça e Legislação<sup>232</sup>, instada a manifestar-se, acompanhou a argumentação da Comissão de Instrução e apresentou um substitutivo (projeto nº 23 de 1918) ao projeto original, opinando que apenas as capitais dos Estados poderiam criar institutos

---

<sup>232</sup> Composta pelos senadores Epitacio Pessoa (presidente), Generoso Marques (relator), Adolpho Gordo e Raymundo de Miranda.

particulares de ensino superior equiparados aos oficiais. Emendado o projeto pelo senador Paulo de Frontin, ele foi devolvido à Câmara.

A Comissão de Instrução Pública manifestou-se favoravelmente à proposta do Senado e a emenda substitutiva foi aprovada em 21 de dezembro. Em 31 de dezembro de 1918, o projeto foi sancionado pelo presidente Delfim Moreira e passou a vigorar como decreto nº 3.636. Deste modo, o projeto original de Juvenal Lamartine foi desconfigurado, passando a valer, na prática, apenas a emenda apresentada por Joaquim Ozorio em 1917.

No mesmo ano, em 25 de novembro, os deputados Joaquim Ozorio e Domingos Mascarenhas ofereceram um projeto de lei que alterava os decretos nº 11.530, de 18 de março de 1915, e nº 11.895, de 4 de janeiro de 1916 (ensino superior e fundamental, mantido pela União). Contrariamente ao primeiro decreto, no Capítulo I o projeto Joaquim Ozorio mostrava sua filiação à desoficialização do ensino<sup>233</sup>, pauta que foi amplamente discutida após a Reforma Rivadavia e que com a Reforma Carlos Maximiliano caiu em esquecimento. Nada disse a Comissão de Instrução Pública sobre o projeto (DPIP, 1929, pp. 42-46, e 1919c, pp. 35-40).

### **2.2.21. 1919**

Neste ano, várias propostas de reformas pontuais no ensino superior foram propostas no Congresso Nacional, mas quase todas não foram para a frente. Os temas discutidos foram: dispensa de dar aulas após 25 anos (deputado Eugenio Müller), concursos para os cargos de substitutos e a modificação de seu regime<sup>234</sup> (deputado Turiano Campello), preparatórios<sup>235</sup>, e

---

<sup>233</sup> O projeto de Joaquim Ozorio visava a assegurar a “ampla liberdade de ensino” (art. 1º) e a liberdade profissional (art. 2º, 14 a 26), previa que todo cargo público seria provido por concurso (arts. 3º e 4º) e dispunha ainda sobre o ensino secundário e superior mantido pela União (arts. 5º a 13). Os arts. 27 a 29 tratavam das disposições gerais.

<sup>234</sup> Este projeto, que permitia a nomeação do candidato classificado em segundo lugar, desde que tivesse sido aprovado unanimemente pela congregação e vagasse um lugar de substituto, chegou a ser aprovado no Congresso, mas foi vetado pelo Presidente Epitacio Pessôa. A Comissão de Instrução da Câmara acompanhou o veto presidencial, oferecendo um parecer em 17 de junho de 1920, ao qual os deputados concordaram.

<sup>235</sup> Em 13 de outubro de 1919, a Comissão de Instrução Pública submeteu à consideração da Câmara um projeto que considerava válidos, para os estudantes, os exames de preparatórios prestados em estabelecimentos oficiais que funcionavam nos Estados e equiparados a eles. Aprovado no Congresso, foi sancionado pelo presidente Epitacio Pessôa e promulgado na forma da lei nº 4.074, de 20 de janeiro de 1920. Outro projeto que dizia respeito aos preparatórios foi submetido em 29 de novembro de 1919 pelo deputado Nicanor Nascimento, mas não teve andamento (DPIP, 1929, pp. 87-90).

a alteração de diversas disposições da reforma de 1915<sup>236</sup> (deputado Nabuco de Gouvêa) (DPIP, 1929, pp. 53-92).

### 2.2.22. 1920

Em 29 de agosto, foi apresentado um projeto que criava o título de professor adjunto nos Institutos de Ensino Superior. A Comissão de Instrução Pública<sup>237</sup>, em seu parecer, reconhecia o mérito do projeto ao discutir a questão dos professores substitutos e da livre-docência<sup>238</sup>. Entretanto, ela entendeu por bem apresentar um projeto substitutivo, baseando-se em especial no diagnóstico que fizera sobre as reformas de ensino:

[...] De 1876 a 1915, em um período de 40 anos, realizamos sete reformas do ensino, não entrando em linha de conta algumas que, encalhadas na Câmara ou no Senado, não lograram ser ultimadas. Em média corresponde um intervalo de tempo inferior a seis anos entre cada reforma. E, como todas elas alteravam de modo mais ou menos radical o processo de provimento dos cargos, compreendem-se os prejuízos resultantes desta instabilidade. Os candidatos não sabiam como orientar os seus estudos, pois mal era promulgada uma reforma e já se começava a cogitar das modificações que deveriam prevalecer ao cabo de alguns anos.

Quer isto dizer que o mal-estar persistia, que as queixas se sucediam e o clamor aumentava, justificando a necessidade de uma nova reforma, que não era ditada simplesmente por um espírito de inovação ou um prurido de remodelação, como a muitos parecia.

É que os nossos reformadores do ensino, via de regra, sem conhecimentos especiais da matéria, não examinavam com a serenidade e perspicácia necessárias as causas do fracasso das disposições legais mais visadas pelos reclamos. Influenciados por interesses pessoais do momento, que sempre brotam com exuberância sem par em torno das reformas projetadas, acreditavam, em boa-fé, melhorar o ensino com retoques anódinos ou revivendo antigos dispositivos que a prática havia já condenado.

---

<sup>236</sup> Disposições referentes a concursos, livre-docência, bancas examinadoras, vencimentos e composição da congregação. Previa também que um eventual novo decreto poderia ampliar a denominação das cadeiras e dos respectivos programas.

<sup>237</sup> Composta pelos deputados Anthero Botelho (Presidente), Azevedo Sodré (relator), Heitor de Souza, Aristarcho Lopes, Raul Alves e Barros Penteado.

<sup>238</sup> Em seu parecer, a Comissão fez um longo estudo sobre a situação do ensino superior no país, passando pelos temas da incompatibilidade entre o professorado substituto vitalício e a livre-docência, dos malefícios oriundos daquele, dos avanços e dos recuos das reformas de ensino e sua instabilidade, da constituição dos corpos docentes nas universidades europeias, do sistema docente que mais convinha ao Brasil (o sistema alemão, com suas três categorias de professores: ordinário, extraordinário e livre-docente), das causas do fracasso da reforma de 1911 (conservação do professorado substituto vitalício, processo adaptado para a respectiva investidura e a dispensa de provas reais de habilitação para a livre-docência), da exiguidade dos vencimentos dos professores e de seu direito às taxas dos cursos, da renovação dos quadros do magistério pelo limite da idade e do tempo de serviço.

E assim temos vivido quase um século, avançando e recuando, em uma intermínua hesitação, porque aos nossos reformadores do ensino, seja por exagero de nativismo, seja pelo temor de uma adaptação precária, faltou a coragem de transplantar para o nosso meio, com todas as suas disposições essenciais, um dos sistemas estrangeiros cuja excelência uma prática dilatada já houvesse demonstrado... Note-se que a reforma de 1854, única que mais de perto se aproximou de um destes tipos, o francês, manteve-se em vigor durante vinte e tantos anos; as que lhe seguiram duraram em média menos de seis anos, e, dentre elas, a que mais se prolongou, o Código do Ensino de 1901, não teve vigência superior a 10 anos (DPIP, 1929, pp. 134-135).

Este projeto demonstrava que, aproveitando o ensejo fornecido por ele, a Comissão propunha uma verdadeira reforma no ensino. No substitutivo, a ideia original de professor adjunto foi suprimida, estabelecendo-se as categorias de professores catedráticos, extraordinários e livres-docentes. Além disso, dispunha-se sobre taxas de matrícula, de cursos e de exames e limite de idade e de tempo de serviço aos docentes (art. 15). Por fim, o projeto previa também a composição da congregação (art. 7º), a instituição de cursos livres (art. 9º), o regime escolar (art. 11) e de exames (art. 12), sendo garantido aos professores substitutos de então o “gozo dos direitos e regalias que lhes asseguram as leis e regulamentos vigentes” (art. 13). Aprovado em 3ª discussão, em 30 de dezembro o projeto foi remetido à Comissão de Instrução Pública, que somente emitiu seu parecer no ano seguinte.

### **2.2.23. 1921**

Em 21 de junho, a Comissão ofereceu um parecer sobre as emendas propostas. Em 29 de novembro, foi a vez da Comissão de Finanças pronunciar-se sobre elas.

Em 7 de dezembro, o deputado Clementino Fraga teceu algumas considerações sobre os pareceres: acreditava que somente a classe dos professores catedráticos deveria existir nos institutos de ensino superior, combatendo, assim, os professores substitutos (que passariam a ser chamados de extraordinários) e os livres-docentes, além de ser contrário ao concurso de títulos, em detrimento do de provas e da impossibilidade do lente extraordinário votar na congregação, conforme dispunha o projeto. Ele encerrou sua participação no debate de modo bastante crítico ao Congresso Nacional:

“Penso cumprir o meu dever atentando para o que respeita ao ensino, e se tivesse autoridade para formular culpas, em primeiro lugar culparia o Congresso Nacional, que declina da sua competência privativa, para autorizar ao poder executivo as sucessivas reformas por que, desde os primeiros dias da República, tem passado o ensino. Culpa tem ainda o Congresso quando, querendo legislar, como lhe cumpre, não se empenha



numa reforma completa, sincera e modelar, antes se detendo, como agora a encarar determinados aspectos da questão, fazendo lei em retalhos, ou retalho de lei, o que vale dizer, contribuindo para a clandestinidade legislativa em matéria de ensino” (*Muito bem; muito.*) (DPIP, 1929, p. 158, grifo no original).

Após o término da discussão e a aprovação do substitutivo da Comissão de Instrução Pública, com a incorporação das emendas oferecidas, nova redação foi dada ao projeto em 10 de dezembro de 1921. Enviado ao Senado, até 1929 nada constava de seu andamento (DPIP, 1929, p. 162).

Ainda em 1921, o deputado Azevedo Sodré submeteu um projeto de lei que previa um encurtamento do ano letivo de 1922 em função do centenário da independência do Brasil. O projeto de lei contava com o apoio dos estudantes da Faculdade de Direito de São Paulo. Aprovado e emendado o substitutivo apresentado pela Comissão de Instrução Pública na Câmara dos Deputados, novamente o projeto não teve andamento no Senado.

Por fim, nesse mesmo ano o deputado Manoel Monjardim apresentou um projeto de lei que previa a subordinação de vários estabelecimentos de ensino ao Conselho Superior de Ensino, em especial os institutos de ensino mantidos pela União, dependentes administrativamente de qualquer Ministério (art. 1º). Até 1929, a Comissão de Instrução Pública não havia se manifestado (DPIP, 1929, p. 217).

#### **2.2.24. 1924**

Em julho, o deputado Octavio Mangabeira ofereceu um projeto de lei que concedia subvenções a estabelecimentos de ensino superior, fundados ou custeados por particulares, que tivessem sido equiparados aos oficiais, “cuja receita, verificada pelos seus balanços, não corresponda aos encargos de sua despesa ordinária, ou do aparelhamento de que necessitem” (DPIP, 1929, p. 373). Para as Faculdades de Direito, seria destinada a quantia de 50:000\$000. A razão de ser desta iniciativa do deputado era que a União mantinha as mesmas academias herdadas do Império (Medicina, Engenharia e Direito) e não seria justo recusar auxílio aos institutos de ensino superior particulares, cuja iniciativa estaria suprindo o dever do Governo Federal. Até 1929, a Comissão de Finanças não havia apresentado seu parecer (DPIP, 1929, p. 373).

### 2.2.25. 1925

Em 13 de janeiro de 1925, foi expedido o decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 (Reforma Rocha Vaz). Este decreto, por sua vez, foi autorizado em função do art. 3º, VIII da lei nº 4.793, de 7 de janeiro de 1924<sup>239</sup>. Não consta da coleção *Documentos Parlamentares – Instrução Pública* a discussão sobre este diploma legal.

No mesmo ano em que foi promulgada, já a reforma Rocha Vaz foi alvo de críticas pelos parlamentares da oposição, que apresentaram alguns projetos com objetivo de mitigar algumas de suas propostas. Aqui, é de destacar-se a atuação do deputado Henrique Dodsworth (Distrito Federal), que em 14 de maio fez uma dura crítica à reforma, a qual, para ele, se afigurava “do ponto de vista legal, exorbitante de clara e insofismável autorização legislativa; do ponto de vista pedagógico, contraproducente; do ponto de vista administrativo, caótica; do ponto de vista social, iníqua; e, do ponto de vista moral, suspeita” (DPIP, 1929, p. 483)<sup>240</sup>.

Em 29 de maio, o deputado Bocayuva Cunha (Rio de Janeiro) tomou a palavra para defender a reforma levada a cabo pelo Governo e tratou de refutar os pontos arguidos por Dodsworth. Quanto aos estudantes, Cunha acreditava que, ao reconhecer as associações de estudantes e aumentar o número de alunos gratuitos (no total de cinco) nas escolas, “nunca o Governo foi tão longe em seus benefícios” (DPIP, 1929, p. 537). Por fim, ele concluiu afirmando que, quanto ao ensino superior, a reforma teve por escopo tanto a especialização quanto a intensificação dos cursos profissionais. Na mesma esteira, o deputado Clementino Fraga (Bahia), que assim como Carlos Chagas havia sido nomeado, sem concurso, professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro por ocasião da reforma<sup>241</sup>, subiu à tribuna para defender, polidamente, as nomeações do governo, os cargos atribuídos a Rocha Vaz e a mudança no regime da livre-docência, concluindo que a iniciativa do Congresso em matéria de instrução sempre fora “perturbadora” (DPIP, 1929, p. 556).

Em 3 de julho, os deputados Azevedo Lima e Baptista Luzardo pronunciaram-se contra atitudes autoritárias de Rocha Vaz, que, cumulando vários cargos em função da nova

<sup>239</sup> Em realidade, a autorização do referido decreto deu-se em função do art. 48, nº 1 da Constituição Federal de 1891, e da lei nº 4.911, de 12 de janeiro de 1925, art. 4º. Este artigo, contudo, dispunha que continuava em vigor a autorização constante no art. 3º, VIII da lei nº 4.793, de 7 de janeiro de 1924.

<sup>240</sup> Para Dodsworth, restava claro que a reforma tinha sido redigida a muitas mãos: Rocha Vaz organizou o ensino médico, Cantanhede, a Escola Politécnica e João Luiz Alves (então Ministro da Justiça), o ensino jurídico; sobre o ensino secundário, a paternidade era ignorada e, por isso mesmo, duvidosa.

<sup>241</sup> Além deles dois, Octacilio Novaes e Silva foi nomeado professor da Escola Politécnica também em função da reforma de 1925.

reforma, estava abusando de seu poder na condução da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (DPIP, 1929, pp. 558-568).

Em 18 de julho, o deputado Americo Peixoto (Rio de Janeiro), utilizando-se dos arts. 204, 237, 296, 297 e outros da Reforma Rocha Vaz e dos arts. 11, nº 3 e 72, § 2º, da Constituição Federal de 1891, ofereceu um projeto de lei que permitia aos alunos das escolas superiores, já matriculados, que concluíssem o curso conforme o decreto anterior (reforma Carlos Maximiliano). O projeto, contudo, não teve andamento, apesar de ter obtido parecer favorável da Comissão de Instrução Pública por meio do deputado Octavio Tavares, professor catedrático da Faculdade de Direito do Recife (DPIP, 1929, pp. 373-375; 565; 589).

Em 29 de julho, tomou a palavra o deputado Henrique Dodsworth para manifestar-se contra o que supunha ser a terceira edição da reforma (com a mesma autorização legislativa)<sup>242</sup>, uma vez que o ex-Ministro da Justiça, João Luiz Alves, estava na Europa. Para Dodsworth, haviam sido acrescentados 38 parágrafos novos, 12 letras de artigos e sete cargos em relação à reforma original, além de ter sido alterado o texto de 150 artigos. Ele expôs o que considerava serem as principais mudanças efetuadas (DPIP, 1929, pp. 568-581).

No dia seguinte, em 30 de julho, o deputado retomou a palavra e apresentou um projeto de lei muito semelhante ao que Americo Peixoto apresentara no mesmo mês: determinava que os alunos que já tivessem prestado exames nos cursos secundário e superior na forma do decreto anterior poderiam concluir seus cursos de acordo com este, dispensando-os de prestarem os exames das cadeiras criadas por ocasião da nova reforma (o projeto baseava-se nos arts. 296 e 297 da Reforma Rocha Vaz). O projeto também dispunha sobre taxas, tanto do ensino secundário quanto do superior – percebe-se que a dura crítica de Dodsworth às taxas escolares não ficou apenas em seu discurso. O projeto, contudo, não teve andamento (DPIP, 1929, pp. 371-372).

É de notar-se que estas propostas eram sintomáticas de todo o período da Primeira República: sempre que uma nova reforma sobrevinha, algum parlamentar tratava de apresentar um projeto prevendo que os estudantes já matriculados continuassem seus cursos no regime anterior. No caso da reforma de 1925, não foi necessário que o Congresso se manifestasse sobre o assunto, pois o presidente Arthur Bernardes expediu, por pressão dos

---

<sup>242</sup> Não encontramos referências a esta terceira edição a que o deputado Henrique Dodsworth refere-se. Em 28 de agosto, ele refere-se a uma quarta publicação da norma e afirmava, ironicamente, que “neste momento, em que ocupo a tribuna, talvez tenha sido publicada a 5.ª edição da reforma” (DPIP, 1929, p. 584).

alunos, o decreto nº 17.016, de 24 de agosto de 1925, que mantinha o regime da reforma Carlos Maximiliano<sup>243</sup>.

Em 28 de agosto, o deputado Henrique Dodsworth novamente subiu à tribuna da Câmara para criticar a Reforma Rocha Vaz. É curioso notar que, em sua fala, ele defendia o ensino livre:

“Acrescenta o Governo que teve o elevado intuito de moralização; pareceu-lhe indispensável suprimir a liberdade da frequência, que vinha degenerando cada vez mais em liberdade na ignorância. [...]

Essa ideia de frequência obrigatória é uma ideia obsoleta. Pode-se perfeitamente obrigar o aluno a frequentar as aulas, mas dessa obrigação não decorre logicamente a obrigação de estudar. Estuda quem quer, é essa a grande verdade. De maneira que, em todos os países onde essas questões são estudadas pelos governos, mas de maneira sincera, o que existe é a seleção das capacidades pelos processos do exame, ou outros quaisquer, nunca pela frequência obrigatória” (DPIP, 1929, pp. 584-585).

#### 2.2.26. 1926

Em 27 de maio de 1926, o deputado Dodsworth subiu à tribuna para justificar dois projetos de lei e um requerimento de informações, que visavam “diminuir os malefícios causados pela última reforma de instrução pública” e diziam respeito ao ensino secundário<sup>244</sup> (DPIP, 1929, p. 599). Ele insistiu, novamente, no argumento de que a reforma expedida em 1925 extrapolava o limite orçamentário previsto pelo Congresso<sup>245</sup> e tecia severas críticas ao então diretor do DNE, Rocha Vaz, o qual “mussolinizava” o ensino.

Em 16 de setembro, a Comissão de Instrução Pública apresentou à Câmara dos Deputados um projeto de lei que antecipava a primeira época de exames para os alunos das escolas jurídicas do Brasil, que deveriam antecipar o término do curso de dezembro de 1927 para julho do mesmo ano, e a colação deveria realizar-se, solenemente, em 11 de agosto. O início do ano letivo seria, assim, antecipado para 1º de janeiro de 1927 (§ 1º) e os alunos que prestassem, em segunda época, os exames do 4º ano de então, de acordo com as leis em vigor,

---

<sup>243</sup> Ver Capítulo 1.

<sup>244</sup> Em seu requerimento, Henrique Dodsworth também pedia informações sobre quais as despesas do DNE, determinadas pelo diretor ou por seus auxiliares, desde a instalação do Departamento até o momento.

<sup>245</sup> Para tanto, Dodsworth baseava-se em emendas ao orçamento do interior oferecidas pelo deputado Raul Sá na Câmara e pelo senador Paulo de Frontin no Senado – o primeiro previa um crédito especial de 286:240\$590 e o segundo, 1.399:542\$ (105:600\$ para a Faculdade de Direito de São Paulo e 28:800\$ para a Faculdade de Direito do Recife).

poderiam matricular-se condicionalmente, no período da antecipação, que estabelece o § 1º, na classe imediatamente superior (§ 2º).

O 3º debate foi encerrado em 14 de outubro e o projeto foi aprovado no dia 19, sem modificações. Remetido ao Senado, ele retornou em 6 de novembro com algumas emendas referentes ao exame vestibular de 1927 e revalidação de diplomas estrangeiros. Em 23 de novembro, a Comissão de Instrução Pública<sup>246</sup> apresentou um parecer favorável à matéria referente ao vestibular, mas contrário à revalidação dos diplomas. Três dias depois, o parecer da Comissão foi aceito e a emenda relativa aos diplomas estrangeiros foi remetida novamente ao Senado, que a manteve. Em dezembro, a Comissão de Instrução<sup>247</sup> apresentou novamente um parecer, favorável, e a emenda foi aprovada. O projeto, agora acrescido das duas emendas do Senado, foi encaminhado à sanção presidencial e, em 29 de dezembro de 1926, foi publicado o decreto nº 5.121.

Em 21 de setembro, o deputado Emilio Jardim apresentou um projeto de lei que isentava das exigências do art. 151, alínea d, os professores contratados antes da reforma Rocha Vaz<sup>248</sup>. Em 29 de dezembro, a Comissão de Instrução Pública apresentou um parecer contrário ao projeto, uma vez que ele “abre brecha na lei da reforma do ensino, criando em conflito com os princípios gerais, que inspiram disposições fundamentais dessa reforma, um regime de exceção em favor de determinadas pessoas” (DPIP, 1929, p. 383). Não teve andamento.

No mesmo dia 29, o deputado Sá Filho ofereceu um projeto de lei bastante progressista para a época, ao instituir o ensino público federal: “nos estabelecimentos da União, o ensino será inteiramente gratuito, em todos os seus graus, ficando abolidos os impostos, taxas, emolumentos e quaisquer contribuições ora exigidas para matrícula,

---

<sup>246</sup> Composta por Braz do Amaral (presidente interino), Arthur Lemos (relator), Gonçalves Ferreira, Firmiano Pinto e Gouvêa de Barros.

<sup>247</sup> Composta por Valois de Castro (presidente), Oscar Soares (relator), Braz do Amaral (com restrições), Fabio Barreto, Gonçalves Ferreira e Agamemnon de Magalhães.

<sup>248</sup> “Art. 151. Poderão inscrever-se no concurso:[...]”

d) o profissional diplomado que prove idade inferior a 40 anos e justifique, com títulos ou trabalhos de valor, a sua inscrição no concurso, a juízo da Congregação”.

frequência, inscrição e demais atos dos cursos” (art. 1º)<sup>249</sup>. O projeto não teve andamento (DPIP, 1929, pp. 384-385).

### 2.2.27. 1928

Em setembro de 1928, o senador Pereira Oliveira (Santa Catarina) apresentou um projeto de lei que concedia matrícula gratuita aos filhos de família numerosa (a partir de oito filhos) nos estabelecimentos de ensino oficiais, desde os estudos preliminares até o ensino superior. Em novembro, a Comissão de Instrução Pública manifestou-se favoravelmente ao projeto, afirmando que “se é certo que a riqueza de um país não reside unicamente no seu desenvolvimento material e econômico, mas também e com dobrada razão, no preparo intelectual de seus filhos, não há como negar o fim alevantado e altruístico que encerra o projeto em apreço”. Não consta da coleção *Documentos Parlamentares – Instrução Pública* o andamento do projeto (DPIP, 1929, pp. 462-464).

## 2.3. Regime universitário

A constituição de universidades também foi uma preocupação na Primeira República. Se desde a Inconfidência Mineira pensava-se na formação de uma Universidade (a “Universidade Brasileira”) (ABRANCHES, 1905, p. 90), a discussão permaneceu no Império e foi apenas no período republicano que o debate tomou corpo e chegou-se de fato à criação das primeiras instituições universitárias. Benjamin Constant, já em 1890, incumbira o Conselheiro Leoncio de Carvalho (o reformador de 1879) de organizar um projeto para a criação da Universidade do Rio de Janeiro (DPIP, 1919c, p. 122).

---

<sup>249</sup> Previam-se também que, na matrícula, seria dada preferência, em igualdade de condições, (i) aos filhos dos operários e dos trabalhadores de qualquer indústria particular ou do Estado, órfãos ou não, (ii) aos filhos de empregados particulares e funcionários públicos civis e militares, ativos e inativos, que fossem órfãos ou não e (iii) os mais pobres em geral. Para subsidiar o ensino, seria criado um caixa no Tesouro Nacional destinado a sua manutenção, bem como consideraria-se a União herdeira necessária em todas as sucessões (art. 4º), e os colaterais seriam chamados a suceder até o terceiro grau e a herança vacante seria devolvida à União sempre que *de cujus* tivesse domicílio no Distrito Federal ou em território nacional.

### **2.3.1. 1892**

O primeiro projeto de lei do período data de 15 de julho de 1892, apreciado na sessão de 29 de agosto do mesmo ano pela Câmara dos Deputados. O projeto Pedro Americo, como ficou conhecido, propunha, em cinco artigos, a criação de três universidades, uma na Capital Federal, outra em São Paulo e outra no norte do Brasil (Bahia, Pernambuco ou Pará). Aproveitar-se-iam os estabelecimentos de instrução superior já existentes e as despesas necessárias à fundação seriam divididas entre União e Estados ou municípios que sediassem os estabelecimentos. O projeto, que não teve andamento, sequer teve um parecer da Comissão de Instrução Pública (DPIP, 1919c, p. 43, e MOACYR, 1916, p. 17).

### **2.3.2. 1893**

Em 16 de maio de 1893, o senador Ubaldino do Amaral submeteu um projeto de lei que objetivava criar uma universidade em seu Estado, o Paraná. A Comissão de Finanças, contudo, emitiu parecer contrário à subvenção do novo estabelecimento, pois a criação de uma universidade, embora muito útil, não era uma “necessidade inadiável” e “já é avultada a soma consumida no orçamento da instrução com as instituições de ensino superior, cuja frequência dia a dia diminui, pela concorrência das faculdades livres, que nada custam aos cofres federais” (DPIP, 1919c, p. 47). O senador Manoel Victorino também era contrário à instalação da Universidade no Paraná, considerando-a uma “obra de luxo” para um Estado que iniciava “seus primeiros passos na carreira do progresso” (DPIP, 1919c, p. 53). O projeto foi rejeitado (DPIP, 1919c, pp. 45-60).

### **2.3.3. 1895**

Em 10 de julho de 1895, os deputados Eduardo Ramos (Bahia) e Paulino de Souza Junior (Rio de Janeiro) apresentaram um projeto que visava criar uma Universidade na capital da República, composta de quatro Faculdades: de Direito, de Medicina, de Ciências Naturais e Matemática e de Letras. Seriam incorporadas à universidade a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, a Escola Politécnica, o Instituto Nacional, e as duas Faculdades livres de Ciências Jurídicas e Sociais, que seriam fundidas em uma só. O projeto, assim como o de

Pedro Americo, não chegou a ser apreciado pela Comissão de Instrução Pública (DPIP, 1919c, pp. 61-63, e MOACYR, 1916, p. 19).

Em 15 de outubro do mesmo ano, quando da discussão da reforma do ensino jurídico que deu ensejo à lei nº 314/1895<sup>250</sup>, o senador Coelho Rodrigues, do Piauí, manifestou-se dizendo que “não acha bom o projeto [da Câmara dos Deputados], que, em todo o caso, é menos mal do que o *statu[s] quo*” (DPIP, 1919e, p. 349, grifo no original). Isso dava-se porque não haveria tempo de reformar o necessário, e isso quando já era o momento de ter-se uma Universidade no país, pelo menos na Capital.

O senador Gonçalves Chaves, contudo, discordou da ideia de Universidade do senador piauiense. Ele afirmava que, pelo território extenso e pela população disseminada do Brasil, só haveriam de ter uma Universidade à Capital, sendo praticamente impossível constituir-la em diferentes Estados. Para Chaves, a ideia era inoportuna e inútil: “em um país pobre, de comunicações difíceis, a centralização do estudo superior nesta Capital traria dificuldades ao desenvolvimento das ciências, em excessivo aumento de despesas para o país e para os estudantes” (DPIP, 1919e, p. 349; 352).

Em 17 de outubro, foi a vez do senador João Barbalho manifestar-se contra Coelho Rodrigues, dizendo que não competia ao Poder Público fundar Universidades – apenas quando os particulares não pudessem ministrar o ensino superior é que o Governo deveria ajudá-los ou, na absoluta falta do ensino privado, criar institutos. Essa era a razão pela qual, na opinião do senador, nem os Estados Unidos, nem a Suíça tinham universidades estatais até então (DPIP, 1919e, pp. 373-374).

#### 2.3.4. 1903

Foi apenas a partir do Código Eptacio Pessôa (1901) que surgiram projetos de lei com o escopo de reformar o ensino e de constituir-se Universidades de forma concreta. Em 1903, o Presidente Rodrigues Alves se pronunciou sobre a criação de universidades:

a organização vigente tem deixado de produzir efeitos correspondentes aos esforços empregados para melhorar esses importantes serviços. Será preferível substituí-la por outra francamente liberal, em que, constituindo um centro universitário, se congreguem harmoniosamente os institutos oficiais de ensino superior e secundário que funcionam na Capital Federal, na dependência direta do Governo da União (ALVES, 1903, p. 22).

---

<sup>250</sup> Ver item 2.2.5.



Neste ano, o deputado mineiro Gastão da Cunha submeteu um projeto legislativo elaborado por Azevedo Sodré<sup>251</sup>, professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, que previa a criação de cinco universidades, nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Pernambuco e Minas Gerais.

O projeto foi encomendado por J. J. Seabra<sup>252</sup>, então Ministro da Justiça e Negócios Interiores, após uma viagem científica de Sodré à Europa (DPIP, 1919c, p. 214). Em 1903, Seabra incluiu uma seção específica no relatório ministerial sobre a criação de uma Universidade no Rio de Janeiro, afirmando que “é a criação de uma Universidade iniludível medida de grande alcance, não só para os estudos, mas também para a ciência e para o progresso intelectual” (SEABRA, 1903a, p. 172). Na ocasião, ele lembrava as iniciativas da Seção dos Negócios do Império do Conselho de Estado em 1842 e os relatórios do antigo Ministério do Império, que falavam sobre o assunto (1870, 1871, 1872, 1874, 1877, 1882, 1883 e 1889). No mais, ele mostrava-se otimista em relação ao projeto de Azevedo Sodré, pois eliminar-se-ia a tutela direta do Governo (SEABRA, 1903a, pp. 170-174). Junto com o relatório, vinham em anexo os projetos de Azevedo Sodré, Leoncio de Carvalho e uma representação do Instituto Hahnemaniano do Brasil (SEABRA, 1903b, pp. 2-82).

O Projeto Sodré, como ficou conhecido, baseava-se no regime universitário alemão<sup>253</sup> e previa que as Universidades criadas seriam constituídas em pessoas jurídicas com autonomia administrativa, didática e disciplinar, sob a vigilância do Estado. O projeto propunha a total desoficialização do ensino, pois os estabelecimentos de ensino superior, fundados por iniciativa particular ou pelos governos estaduais, funcionariam livremente, sem a fiscalização do Governo Federal. Contudo, a proposta vinha na contramão dos projetos apresentados anteriormente, ao restringir a liberdade profissional em seu art. 7º. Na constituição da Faculdade de Direito no Rio de Janeiro, o Governo poderia entrar em acordo

---

<sup>251</sup> O projeto original de Azevedo Sodré sofreu algumas modificações quando foi apresentado à Câmara dos Deputados por Gastão da Cunha, cf. DPIP, 1919c, pp. 85-106 e 382-401.

<sup>252</sup> J. J. Seabra foi o Ministro de Justiça e Negócios Interiores entre 1902 e 1906 e, apesar de não ter efetuado nenhuma reforma no ensino, ele foi, dentre todos os Ministros da pasta no período, quem mais se preocupou com a instituição de uma Universidade no Brasil. Tanto é assim, que o tema esteve presente em todos os seus relatórios ministeriais (SEABRA, 1903a, 1904, 1905 e 1906). Em 1906, Seabra chegou a afirmar que “a reforma pela qual venho me batendo, há três anos, julgo-a inadiável; o ensino chegou a um estado de anarquia e descrédito que, ou faz-se a sua reforma radical, ou preferível será aboli-lo de vez” (SEABRA, 1906, p. 98).

<sup>253</sup> J. J. Seabra, em relatório de 1904, afirmava que o modelo alemão previsto por Azevedo Sodré havia sido modificado, de forma a “amoldá-lo às nossas tradições, hábitos, tendências e condições financeiras” (SEABRA, 1904, p. 187).

com as duas Faculdades livres para aproveitar-lhes o pessoal e o material (art. 41, § 1º) (DPIP, 1919c, pp. 63-106, e MOACYR, 1916, pp. 20-23).

J. J. Seabra pediu um parecer da Faculdade de Direito do Recife sobre o projeto de Azevedo Sodré e Clovis BEVILAQUA relata que a instituição

manifestara-se pouco entusiasta pela inovação, aprovando o que alegara a Comissão nomeada para dizer a respeito. Mas Phaelante, como Tito Rosas, mostra-se partidário da criação de Universidades, no Brasil; apenas recomenda ponderação, patriotismo, critério científico e a necessária demora, para que a obra possa corresponder aos fins, que se tem em vista, executando-a (BEVILAQUA, 1927, v. 1, p. 374).

### 2.3.5. 1904

Em 1904, o deputado baiano Rodrigues Lima submeteu um projeto, elaborado pelo Conselheiro Leoncio de Carvalho<sup>254</sup>, para a organização de uma Universidade na Capital Federal, composta pelas Faculdades de Medicina, Direito, Filosofia e Letras, e Ciências Matemáticas, Físicas e Naturais (arts. 1º e 2º). Previa-se a instituição de um Exame de Estado para a verificação das habilitações de quem quisesse exercer as profissões de médico, advogado, farmacêutico e parteira, diplomados ou não (art. 16). A Faculdade de Direito seria composta por onze cadeiras, a saber: Direito Romano, Filosofia do Direito, Direito Comercial, Direito Criminal, Direito Constitucional, Direito Civil, Economia Política e Finanças, Direito Administrativo, Legislação Comparada, Teoria e Prática do Processo e Direito Internacional (art. 18, alínea b). Seu regulamento seria promulgado pelo Governo (art. 21), que deveria entrar em acordo com uma das Faculdades Livres de Direito do Rio de Janeiro, a fim de incorporá-la à universidade (art. 23). O projeto previa ainda que as Faculdades federais de Direito do Recife e de São Paulo seriam reorganizadas sob o regime universitário, continuando sob a dependência do Ministério do Interior e constituindo os núcleos das futuras universidades, instituídas pelo Governo Federal, auxiliado ou não pelo Governo Estadual (art. 25), bem como a constituição de cursos livres ao lado dos oficiais (art. 15) (DPIP, 1919c, pp. 106-116, e MOACYR, 1916, p. 23).

Instadas a manifestarem-se sobre a criação de uma universidade por meio do projeto Azevedo Sodré, de 1903, as congregações das Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro, de Direito do Recife e do Ginásio Nacional opinaram favoravelmente, ao passo que as

---

<sup>254</sup> O projeto já constava nos anexos ao relatório ministerial de J. J. Seabra de 1903 (SEABRA, 1903b, pp. 13-80).

Faculdades de Medicina da Bahia e de Direito de São Paulo e a Escola Politécnica emitiram relatórios contrários a sua instalação, das quais esta última pronunciou-se “completa e formalmente contrária à adoção do projeto” (DPIP, 1919c, pp. 136; 259-382).

Ao relatar os Projetos Gastão da Cunha e Rodrigues Lima em 1904, o presidente da Comissão de Instrução Pública, o deputado baiano Satyro Dias, mostrava-se favorável à implantação do regime universitário no Brasil, inclusive com a destinação de parte do orçamento público. Interessante notar que, para o deputado, o Exame de Estado “entende com os três graves problemas da liberdade de ensino, da liberdade profissional e da competência legislativa dos Estados em matéria de instrução secundária e superior” (DPIP, 1919c, p. 150). Entretanto, ele foi voto vencido na Comissão, que entendeu ser “prematura, senão inoportuna, a criação das universidades, [...] visto como está sem organização estável e profícua o ensino secundário, base indispensável do superior”, além de que “a instituição dos centros universitários deve obedecer a uma evolução gradual do ensino” (DPIP, 1919c, pp. 116-117). Assim, o projeto não teve andamento<sup>255</sup>.

### 2.3.6. 1907

Em 1907, o Ministro da Justiça e Negócios Interiores Tavares de Lyra pediu autorização ao Congresso Nacional para uma nova reforma do ensino, conforme já referido<sup>256</sup>. Após a apresentação de um projeto pela Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados, iniciaram-se os debates sobre ele. Na ocasião, Augusto de Freitas lembrava que

“Não faz muito que doudejou por esta Casa, como um cometa errante, um projeto criador de universidades, de uma série delas, que lembrava os bancos emissores do Governo Provisório, projeto inspirado nas ideias colhidas por um professor de uma das Faculdades oficiais em uma vilegiatura de *touriste* durante três meses na Alemanha, e que sentiu, qual cogumelo que irrompe inesperadamente a competência para reformar a instrução pública surgir-lhe nas delícias desse passeio.

<sup>255</sup> Em relatório ministerial de 1905, J. J. Seabra combateu a argumentação utilizada pela Comissão de Instrução Pública para barrar o projeto de Gastão da Cunha, afirmando que “o tal preparo e a evolução apregoados como indispensáveis a instituições de centros universitários, não passam de verdadeiras balelas” (SEABRA, 1905, p. 63). O Ministro também afirmou que “este estado de incerteza e perplexidade em que têm vivido os nossos institutos de ensino, ameaçados todos os anos de mutilações e acréscimos não solicitados, segundo sopra a aragem da economia ou da generosidade, vendo o Governo e a política a cada instante intervirem nos seus atos mais íntimos, deve forçosamente concorrer para a decadência da instrução pública no Brasil” (SEABRA, 1905, p. 57).

<sup>256</sup> Ver item 2.2.

E a vida das instituições de ensino no país sentiu-se de chofre ameaçada, porque o Ministro do Interior de então, seduzido pela beleza das ideias, pouco afeito à meditação profunda desses assuntos, a despeito de sua alta capacidade como parlamentar e como político, deixou-se por elas dominar. A instrução pública sentiu-se abalada; mas felizmente a prudência do Presidente da Câmara de então desviou do debate esse projeto, deixando-o sepultado no seio da Comissão, para sempre, graças a Deus” (DPIP, 1918b, pp. 250-251, grifo no original).

Na Câmara, as discussões sobre o regime universitário foram incipientes, com poucos deputados favoráveis. Em geral, criticava-se o ensino superior em geral, considerado por Graccho Cardoso “demasiadamente literário, teórico, verbalístico, dogmático [...]” (DPIP, 1918b, p. 438).

### 2.3.7. 1908

Após ser remetido ao Senado, a Comissão de Instrução Pública da Casa apresentou em novembro de 1908 um projeto totalmente reformulado (DPIP, 1918b, pp. 599-610). A Comissão entendia que era chegado o momento de instituir o regime universitário no Brasil, prometido desde a Constituição Imperial de 1824. Para tanto, ela resolveu adotar algumas das disposições do projeto Gastão da Cunha de 1903, prevendo a instituição de uma Universidade no Rio de Janeiro, que compreenderia as Faculdades de Direito, Medicina, Ciências e Letras e a Escola Politécnica (art. 2º, *caput*). Os Estados poderiam criar Universidades Mistas onde houvesse alguma Faculdade ou Escola oficial (Faculdade de Direito de São Paulo e do Recife, de Medicina da Bahia e Escola de Minas de Ouro Preto) (art. 3º, *caput*). Previa-se também que os Estados e os particulares ou as associações poderiam criar Universidades livres (art. 4º, § 1º), pois o regime universitário, segundo a Comissão, estaria baseado na liberdade de ensinar e aprender (*die lehrundlernfreiheit* dos alemães) (DPIP, 1918b, p. 600). No mais, o projeto combatia a liberdade profissional (art. 4º, § 4º), previa a administração da Universidade por um reitor e a criação de um conselho universitário (art. 5º, *caput*)<sup>257</sup>, a criação de um tribunal disciplinar (art. 8º, *caput*), a estruturação do corpo docente em professores ordinários, extraordinários e livres-docentes (art. 9º a 11) e um método alternativo ao concurso em relação ao provimento de docentes (art. 14). Dispunha-se ainda sobre a Assembleia Geral Docente (art. 16), o ano letivo e a frequência, que poderia ser livre (art. 17,

<sup>257</sup> A competência do reitor e do conselho universitário vinham dispostas nos arts. 6º e 7º, respectivamente.

*caput* e parágrafo único). O projeto não teve andamento e dois anos depois foi arquivado pela Comissão de Finanças do Senado (DPIP, 1918b, p. 610).

Neste mesmo ano, Erico Coelho (Rio de Janeiro) havia submetido o projeto nº 51 ao Senado, no qual retomava a ideia de constituir Universidades no Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Minas Gerais e Pernambuco com a desoficialização do ensino e a absoluta autonomia didática (art. 1º, *caput* e § 1º). Primitivo MOACYR (1916, p. 8) entende que a ideia positivista de desoficialização ressurgiu, atenuada, sob a forma de autonomia universitária. A organização das universidades tomaria por núcleo os institutos oficiais: a Faculdade de Direito de São Paulo seria o núcleo da Universidade paulista; a de Olinda, o núcleo da Universidade pernambucana; a de Ouro Preto (Escola de Minas) seria o núcleo da Universidade mineira; a Faculdade de Medicina da Bahia seria o núcleo da Universidade baiana e a do Rio de Janeiro, assim como a Escola Politécnica, integrariam a universidade fluminense, que seria composta também pelo Ginásio Nacional e pelo Instituto Oswaldo Cruz (art. 1º, § 2º). O projeto não obteve êxito no Senado, mas suas principais ideias de larga autonomia e liberdade de ensino foram adotadas pela Reforma Rivadavia (DPIP, 1918c, pp. 123-126; MOACYR, 1916, p. 9; 25).

### **2.3.8. 1914**

Os projetos de Gastão da Cunha (1903) e Rodrigues Lima (1904) foram relatados pela Comissão de Instrução Pública apenas em 1914. Seu Presidente, o deputado Satyro Dias, foi por muitos anos Diretor da Instrução na Bahia e, mesmo tendo sido vencido, apresentou um voto detalhado, no qual apreciava as tentativas de criação de Universidades desde os tempos imperiais, chamando a atenção também para a degradação dos estudos de humanidades. Sá Peixoto acompanhou o deputado Dias. Contudo, a maioria da Comissão entendia que a criação de Universidades deveria obedecer uma evolução gradual do ensino e, por isso, rejeitou os projetos. Na ocasião, ela pediu à Mesa da Câmara que pusesse em discussão uma proposição relativa ao ensino secundário e que até então não havia tido andamento (MOACYR, 1916, pp. 25-26).

Primitivo MOACYR, em um dos poucos casos em que resolve se manifestar sobre o debate parlamentar do período, afirma que o silêncio com que o Congresso vinha recebendo as várias tentativas de implantação do regime universitário provava que, antes de transplantar instituições estrangeiras ao Brasil, seria melhor cuidar da difusão da instrução primária e

profissional. Isto se dava por dois motivos (MOACYR, 1916, pp. 26-27): (i) a maioria dos signatários dos projetos Gastão da Cunha e Rodrigues Lima, ainda que professores, não viram – ou não quiseram ver – que o modelo europeu de universidade possuía algumas centenas de anos, e deveríamos inclinar-nos ao modelo americano (há o “sentimento americano”) e (ii) o aspecto financeiro não permitia ao Estado brasileiro fundar ou manter estas instituições, pois enquanto os países europeus conseguiam gastar altas cifras para manter as instituições de ensino superior, o Brasil não deveria “cogitar na transplantação de custosíssimos aparelhos de cultura superior, sem antes cuidar da instrução popular em larga escala” (MOACYR, 1916, p. 28). Para o autor, melhor seria olhar o exemplo dos vizinhos “aqui do Sul, que não se arreceiam de bizantinices constitucionais quando se trata deste dever magno do poder público” (MOACYR, 1916, p. 28).

#### **2.4. “O problema do ensino no Brasil é como uma casa de que só se pinta a fachada”**

Os anais do Congresso Nacional representam uma das mais importantes fontes históricas em matéria de instrução pública na Primeira República. Primitivo MOACYR (1916, p. 5) relata que em 1916, isto é, passados vinte e quatro anos da instalação do regime republicano, oitenta projetos sobre educação haviam sido oferecidos, sem contar as inúmeras tentativas de incluir algo relacionado ao tema nas disposições orçamentárias.

Em relação ao ensino jurídico, o debate mais profícuo ocorreu na década de 1890, em especial nos anos de 1894 e 1895, que culminou na reorganização das Faculdades de Direito com a lei nº 314. Percebe-se que os temas do período imediatamente anterior e posterior à reforma do ensino livre (décadas de 1870 e 1880) ainda estavam presentes e, como não poderia deixar de sê-lo, o próprio ensino livre foi amplamente debatido. A divisão do tema em (i) liberdade de ensino, (ii) liberdade de frequência e (iii) liberdade de criação de novos estabelecimentos de ensino é algo que apenas a distância histórica nos permite definir com clareza, de modo que os parlamentares discutiam o tema sem ter nitidez de qual aspecto estavam atacando ou defendendo. Com isso, a polarização do debate tornava-se mais intensa e inevitável.

Conforme as reformas educacionais foram se sucedendo, o tema do ensino livre deixou de ser o centro das atenções, mas nem por isso foi esquecido, pois inúmeras foram as representações endereçadas ao Congresso e os projetos de lei apresentados que propunham a volta ou o alargamento, principalmente, da liberdade de frequência. Foi justamente esta questão que mais vezes apareceu nos debates, pois sempre que sobrevinha uma nova reforma,

propunha-se que os alunos matriculados até aquela data ainda gozassem das “regalias e privilégios” do regime anterior. Isto ocorreu ao longo de todo o período, chegando inclusive ao STF na década de 1920, após a Reforma Rocha Vaz. Justamente neste contexto, o deputado Henrique Dodsworth afirmava que a “ideia de frequência obrigatória é uma ideia obsoleta” (DPIP, 1929, p. 585), o que demonstra como o ensino livre ainda ressoava, passadas mais de quatro décadas desde a Reforma Leoncio de Carvalho.

Em termos procedimentais, as discussões sobre instrução pública, a partir de 1900, quase sempre se deram de dois modos: (i) antes de sua promulgação, nos debates das leis orçamentárias, em termos da autorização para o Poder Executivo promover uma nova reforma, ou, (ii) após sua promulgação, em termos de sua aprovação pelo Congresso. Deste modo, é possível perceber que, além da falta de uma discussão qualificada que pensasse a instrução pública em termos de uma política nacional de educação, ela era tratada na cauda do orçamento e, por isso, como despesa. Assim, os deputados e os senadores vinculavam o debate educacional ao erário e, com isso, tornavam a instrução pública uma pauta eminentemente política, como lembra Afonso Costa em 1907:

“Nesta Casa, os projetos que não vêm diretamente bafejados pelo sopro oficial ou que não têm a seu favor o prestígio de alguém, de influência excepcional, morrem na poeira dos arquivos, e de lá não logram sair senão, passados anos, à requisição de algum Deputado, que faz assim ressurgir a ideia quase morta” (DPIP, 1918b, p. 151).

Esta vinculação entre educação e orçamento público no período ajuda a entender o porquê de não se constituírem Universidades no Brasil. Ainda que o tema já fosse discutido desde os tempos coloniais e imperiais, na República a discussão centrou-se em fortalecer as bases dos ensinos primário e secundário<sup>258</sup> e não onerar em demasia o Estado, tendo-se em vista que o ensino superior, elitizado, deveria prestar-se a apenas alguns poucos estudantes.

---

<sup>258</sup> Para Sud MENNUCCI (1932, pp. 67-69), que escreve quase no final da Primeira República (1922), o Brasil ainda não possuía ensino superior, pelo menos não nos estabelecimentos de ensino profissional superior de então: Medicina, Direito, Engenharia, Agronomia, Farmácia, Odontologia e Veterinária. Para ele, ensino superior “é um pouco mais”, ou seja, os estudos desinteressados, que se localizam naqueles campos, mas cujo objetivo não era preparar para a vida prática – era o caso de filosofia e letras, ciências naturais, matemáticas, econômicas e educativas. Ele perguntava-se, retoricamente: “como haverá candidatos ao ensino superior, sem um denso ensino secundário? E como haverá ensino secundário denso se não houver o primário razoavelmente disseminado?”. A resposta, para alguns, seria fundar Faculdades apenas para os mais abastados, mas MENNUCCI era contrário a isto, pois achava que a formação das elites pela Universidade servia para valorizar o elemento intelectual e não econômico. Portanto, em matéria de ensino, ele acreditava que nenhum curso, seja primário, secundário ou superior, deveria ter precedência sobre os outros, sendo “partes orgânicas e harmônicas entre si”. Este foi um argumento muito utilizado ao longo do período, principalmente pelos parlamentares.

Por isso, não era uma prioridade. Para além deste fator de ordem econômica, percebe-se que a discussão sobre a instalação de Universidades concentrou-se na primeira década do século XX<sup>259</sup>, pela apresentação de vários projetos: Gastão da Cunha (1903), Rodrigues Lima (1904), Tavares de Lyra (1907) e Erico Coelho (1908). Um fator que pode ter contribuído para que a discussão sobre o tema tenha perdido espaço foi, por um lado, a instalação efetiva das primeiras Universidades no Brasil a partir de 1909<sup>260</sup>, e, por outro, a previsão legal inserida na Reforma Carlos Maximiliano de 1915, que serviu de base para a instalação da Universidade do Rio de Janeiro em 1920. Deste modo, a discussão deixou de ser como constituir Universidades e passou-se a tratar de temas do interesse das que já existiam, como, por exemplo, a declaração de utilidade pública das Universidades de Manaus, Paraná e São Paulo (DPIP, 1919c, pp. 162-172).

Outro aspecto muito presente nas discussões foi a proliferação, cada vez maior, de diplomados pelas Academias oficiais e equiparadas. Esta “mania pela doutorice”, nas palavras do deputado Joaquim Ozorio (DPIP, 1918c, p. 99), sempre foi combatida pelos parlamentares. Entretanto, com ela vinha também a discussão sobre liberdade profissional, um ponto sensível aos liberais e, principalmente, aos positivistas do Rio Grande do Sul. Aqui, o debate também dizia respeito à intervenção do Estado, o que trazia outro problema: a desoficialização do ensino. Capitaneado pela máxima “aprenda quem quiser, ensine quem souber”, este tema dizia respeito à liberdade de criação de novos estabelecimentos de ensino e também foi alvo de críticas e elogios pelos parlamentares.

A própria falta de um Ministério responsável pela instrução pública também não passou despercebido pelos congressistas, sendo que Medeiros e Albuquerque propôs sua criação em 1894<sup>261</sup>. Comentando o desapareço da Câmara por este projeto, Primitivo MOACYR consegue resumir de forma plena o debate parlamentar de todo o período da Primeira República:

---

<sup>259</sup> É necessário ressaltar que para a reconstituição do debate parlamentar especificamente sobre o regime universitário na Primeira República, utilizamos o volume 6 da coleção *Documentos Parlamentares – Instrução Pública*, que reúne as atas do Congresso Nacional sobre o tema entre 1892 e 1918, e a obra *O ensino público no Congresso Nacional*, de Primitivo MOACYR, publicada em 1916. Deste modo, eventuais discussões sobre o tema que vieram a ocorrer na década de 1920 – e que de fato ocorreram – não foram aqui reproduzidas, em que pese ter-se analisado as atas até 1928, presentes no volume 11 da coleção *Documentos Parlamentares – Instrução Pública*.

<sup>260</sup> As primeiras universidades instaladas foram a Universidade de Manaus, em 1909, a Universidade de São Paulo, em 1911, e a Universidade do Paraná, em 1912.

<sup>261</sup> Ver item 1.2.1.



Depois de promulgada a lei B. Constant, o Congresso (salvo a reorganização dos cursos jurídicos do Sr. A. de Freitas, em 1895), não viu nos vários casos de ensino senão o lado regulamentar, com todo cortejo de gratificações, contagem de tempo de docentes, dispensa de processo de madureza e novas épocas de exames de discentes. Providência de ordem superior, de visão maior não podia interessar, portanto, a ninguém em tal momento. Era uma atitude natural... (MOACYR, 1916, p. 142).

A atuação dos parlamentares em matéria educacional, um tema que era de sua competência segundo a Constituição de 1891, também foi muito criticada. Nas palavras do deputado Clementino Fraga, “a obra do Congresso, em assuntos de instrução, é de fato fragmentária e escassa, verdadeira contribuição clandestina de caráter pessoal, em favores à sombra da lei, que à lei injuriam, desservindo ao país...” (DPIP, 1929, p. 303). Esta crítica dava-se, principalmente, em função da delegação que o Legislativo fazia ao Executivo, ao aprovar-se as reformas da instrução pública em cauda de orçamento. A atuação do Governo, por sua vez, gerava também suas críticas, como lembrava Augusto de Freitas ao mencionar que todos os novos ministros sentiam necessidade de reformar a lei do ensino (DPIP, 1919a, p. 101).

Frente ao descaso com os temas educacionais ao longo de toda a Primeira República, a constatação do deputado Gustavo Barroso em 1915 era precisa: “O problema do ensino no Brasil é como uma casa de que só se pinta a fachada” (DPIP, 1919a, p. 528).



### 3. O PENSAMENTO SOBRE O ENSINO DO DIREITO

#### 3.1. O período e seus personagens

Poucos foram os trabalhos dedicados ao tema da educação durante a Primeira República. A reflexão sobre o ensino do Direito foi ainda mais escassa, ficando a cargo de alguns juristas. Em assim sendo, o *corpus* a ser aqui analisado foi selecionado com base na **importância** das obras no período, tendo em vista que foram elas que se dedicaram ao tema de forma plena.

Dentre os livros publicados, serão aqui estudados *A Reforma do Ensino do Direito no Brasil* (1907), de Aurelino LEAL, *O ensino do direito* (1912), de João Mendes de ALMEIDA JUNIOR, e *O ensino superior no Brasil* (1913), de Thomaz Pompêo de Sousa BRASIL. Além disso, faremos uso também das atas de dois importantes Congressos: o Primeiro Congresso Jurídico Brasileiro (1908), organizado pelo Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros (IAB), e o Congresso de Ensino Superior (1927), organizado na Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro.

Antes, porém, de analisar as obras referidas, algumas palavras fazem-se necessárias sobre o que ficou conhecido na historiografia como os “pareceres de Ruy Barbosa”, especialmente o *parecer sobre o ensino secundario e superior* (1882). **Ruy BARBOSA de Oliveira** (1849-1923) levou a sério o significado da palavra “polímata”. Advogado, jornalista, político, diplomata, ensaísta, escritor, filólogo, orador e tradutor, o jurista baiano, formado em Direito em 1870<sup>262</sup>, destacou-se no cenário nacional e internacional, tendo inclusive concorrido à Presidência da República com chances reais de vitória por duas vezes: uma contra Hermes da Fonseca em 1910, na chamada “Campanha Civilista”, e outra contra Epitácio Pessoa em 1919.

Data de sua passagem pela Câmara dos Deputados (1878-1884) a apresentação dos pareceres e dos projetos para reforma dos ensinos primário, secundário e superior. Para efeitos deste trabalho, analisar-se-á apenas a parte referente ao ensino superior, lembrando-se que até 1931 ele era tratado conjuntamente com o ensino secundário.

---

<sup>262</sup> É interessante notar que Ruy BARBOSA frequentou os bancos escolares na mesma época de outros homens que, mais tarde, obteriam grande prestígio, tanto nas letras quanto na política. A “turma de 1866”, como ficou conhecida, era composta, dentre outros, por Ruy Barbosa, Castro Alves, Joaquim Nabuco, Bias Fortes, Rodrigues Alves e Affonso Pena (estes dois últimos futuros Presidentes da República) (CARVALHO, 1996, p. 73).

O decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, conhecido como “Reforma Leoncio de Carvalho” ou “Reforma do ensino livre”, foi expedido pelo Governo Federal e, assim sendo, era necessário que passasse pelo Congresso Nacional para transformar-se em lei, como mandava o rito de então. Como compusesse a Comissão de Instrução Pública ao lado dos deputados Thomaz de Bomfim Espindola e Ulysses Machado Pereira Vianna, coube a Ruy BARBOSA a relatoria do projeto de reforma, substitutivo ao de 1879 e submetido à apreciação parlamentar em 1882.

Ainda que, como afirma Alberto VENANCIO FILHO (2011, p. 160), os pareceres de Ruy, “tanto na sua parte geral, como em matéria de ensino jurídico, não encontraram eco”<sup>263</sup>, pode-se perceber que suas ideias ainda foram utilizadas nas duas primeiras décadas do século XX. Em que pese não terem sido postas em prática, as propostas do jurista baiano exerceram grande influência tanto naqueles que escreviam sobre o tema quanto naqueles que o debatiam no Congresso Nacional. O próprio Ruy BARBOSA, quando senador em 1914, chegou a afirmar que “se disse no anuário de legislação estrangeira daquele tempo que eram os documentos parlamentares mais importantes até então apresentados no Corpo Legislativo Brasileiro” (ASF, 1917, pp. 156-157).

No raiar do século XX, o primeiro autor a debruçar-se sobre o tema foi **Aurelino de Araujo LEAL** (1877-1924), que publicou *A Reforma do Ensino do Direito no Brasil* em 1907, quando, após um período na administração pública, voltou-se para a advocacia e o jornalismo político em Salvador. Formado em 1894 pela recém-criada Faculdade Livre de Direito da Bahia, Aurelino LEAL foi um importante advogado e jornalista da Primeira República, sendo nomeado interventor no estado do Rio de Janeiro em 1923 pelo presidente Arthur Bernardes e elegendo-se deputado federal em 1924, ano de seu falecimento. Ele também foi nomeado, em 1916, professor substituto de Direito Público e Constitucional da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro. Em 1923, passou a catedrático de

---

<sup>263</sup> VENANCIO FILHO afirma ainda que “embora permaneçam até hoje como um dos monumentos mais importantes da literatura pedagógica brasileira, as suas lições não foram seguidas e os que lhe sucederam pouco se inspiraram nas suas lições. O que ocorreu em matéria da educação sucedeu também em matéria de ensino jurídico. E o próprio Rui pouco voltaria a tratar da matéria” (2011, p. 160).

Direito Internacional Público, mas não a lecionou em face de seu falecimento no ano seguinte (LEAL, 1968, pp. 325-326)<sup>264</sup>.

Dividida em três capítulos, já em sua apresentação o autor afirmava que desde há muito preocupava-lhe o problema do estudo do Direito no Brasil. Dentre seus objetivos, estava o de “obviar o mais possível os inconvenientes de um ensino que mais tem servido para fazer triunfante um verdadeiro reinado de abstrações filosóficas e fantasias teóricas, do que para ajustar as condições da nossa vida aos reclamos imperiosos do momento” (LEAL, 1907, p. I). É por isso que ele afirmava ser um defensor da obrigatoriedade de frequência e da combinação entre ensino prático e teórico.

O ponto de partida da obra era o projeto do deputado Juvenal Lamartine, apresentado em 1906<sup>265</sup>. Em sua empreitada, Aurelino LEAL afirmava que fizera uso de “fontes diversas e julgadas insuspeitas” (LEAL, 1907, p. 4); de fato, dentre as quase cinquenta obras citadas, a maioria refere-se a livros estrangeiros franceses<sup>266</sup> e, dentre os brasileiros, destacam-se Tobias Barreto e os pareceres de Ruy Barbosa<sup>267</sup>.

Cinco anos após a publicação da obra de Leal, foi a vez de **João Mendes de ALMEIDA JUNIOR** (1856-1923) dar sua contribuição ao tema. Monarquista e católico ferrenho, foi nomeado lente substituto da Faculdade de Direito de São Paulo<sup>268</sup> em 1889 e catedrático em 1891, passando à cadeira de Processo em 1896, na qual permaneceu até retirar-se da docência para assumir o cargo de Ministro do STF, em 1917, em que ficou até 1923, ano de seu falecimento (VAMPRÉ, 1924, v. 2, pp. 531-536).

---

<sup>264</sup> Aurelino Leal foi nomeado, em 1916, para a cadeira de Direito Público e Constitucional, que compunha, junto com Direito Internacional Público, a 1ª seção. Conforme a praxe, quando um professor catedrático falecia, o substituto ocupava sua vaga. Como em 1923 o professor Manoel Alvaro de Souza Sá Vianna faleceu, Leal passou a catedrático de Direito Internacional Público. Hamilton LEAL (1968, p. 325) informa que em sua passagem pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, Aurelino Leal, além de Direito Constitucional, também lecionou como substituto de Direito Civil, Direito Internacional Privado, Direito Romano e Processo Criminal. Para mais informações sobre a vida de Aurelino Leal, cf. Hamilton LEAL (1968).

<sup>265</sup> Por isso que o livro possuía o subtítulo “Estudo feito em torno do Projeto do Deputado Juvenal Lamartine”. Sobre o projeto Juvenal Lamartine, ver item 2.2.10.

<sup>266</sup> As obras mais citadas foram *L'enseignement des Facultés de Droit de 1879 a 1887*, de Charles Turgeon, e *La Fonction Sociale des Facultés de Droit*, de Frantz Despagnet. Ambas as obras foram publicadas na *Revue internationale de l'enseignement*, em 1890 e 1891, respectivamente. Esta revista também foi muito citada por Aurelino LEAL ao longo de seu livro. Outra obra muito utilizada foi o prefácio de Ferdinand Larnaude do *Cours de Théorie Generale du Droit*, de Nikolai Mikhailovich Korkounov, traduzido por Yehouda Tchernoff e publicado em 1903. Por fim, é de observar-se que o também francês Georges Blondel foi o autor citado com a maior variedade de obras.

<sup>267</sup> Além desses dois, os debates sobre ensino jurídico no Congresso Nacional também foram muito explorados por Aurelino LEAL.

<sup>268</sup> Ingressou na referida Faculdade em 1873, formando-se em 1877 e obtendo o grau de doutor em 1879. Antes de ingressar na carreira acadêmica propriamente dita, ele foi eleito vereador da Câmara Municipal de São Paulo, servindo como seu presidente em 1881 e 1882.

A obra *O ensino do direito* foi publicada pela primeira vez em 1912, na Revista da Faculdade de Direito de São Paulo<sup>269</sup>. Representava, pois, o pensamento de João Mendes enquanto lente catedrático da cadeira de Teoria de Processo Civil, Comercial e Criminal e Prática Forense após mais de duas décadas lecionando aos estudantes de Direito e na iminência de tornar-se diretor da instituição<sup>270</sup>.

A obra, que mais se confunde com um ensaio, está dividida em sete partes, nas quais se tratam do método de ensino, da distribuição das matérias e da ordem dos cursos, do regime de frequência, dos exames, da formação docente, da Carta de Bacharel e de uma conclusão. ALMEIDA JUNIOR era um homem formado antes do ensino livre, na vigência da Reforma Coutto Ferraz (decreto nº 1.386, de 28 de abril de 1854), a primeira reforma do ensino jurídico após a instalação dos cursos, em 1827. Daí ser ele muito influenciado pela referida reforma de 1854, a qual reputava ser a melhor e cuja distribuição das matérias considerava que deveria ser mantida em suas linhas gerais.

Além disso, outro ponto de influência na obra foi Portugal, onde a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra havia sido reformada em 1911. É interessante notar que o estado do ensino jurídico em Portugal passou ao largo da discussão sobre a matéria no Congresso Nacional, sendo mencionado raras vezes, com destaque para os deputados Medeiros e Albuquerque<sup>271</sup> em 1895 e Prisco Paraiso<sup>272</sup> em 1914. Afora estes dois casos, o ensino jurídico português nunca foi trazido ao bojo das discussões sobre o tema no Congresso, o que não ocorria, por exemplo, com países como França, Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos e, em menor escala, Itália. O modelo de ensino e as reformas destes países eram estudados minuciosamente, de forma a incorporar o que consideravam neles haver de melhor<sup>273</sup>.

A despeito da grande influência da reforma portuguesa de 1911 na obra de ALMEIDA JUNIOR, que chegou a transcrever vastos trechos da exposição de motivos da reforma e dos

---

<sup>269</sup> Posteriormente, já empossado como diretor da Faculdade de Direito de São Paulo, republicou a obra como livro em 1914 que, contudo, não apresentou nenhuma diferença em relação ao original de dois anos antes.

<sup>270</sup> João Mendes foi diretor da Faculdade de Direito de São Paulo no biênio 1913-1914.

<sup>271</sup> Cf. DPIP, 1919b, p. 100.

<sup>272</sup> A reforma portuguesa de 1911 somente foi citada por Prisco Paraiso, que a utilizou como exemplo de ruptura do governo Provisório com os “velhos moldes” de Coimbra e que garantiu em lei “uma orientação de modo a tornar mais proveitosos a lição magistral e os exercícios práticos” (DPIP, 1919a, p. 554). Em realidade, o deputado Paraiso utilizou-se do exemplo de Portugal para reforçar a necessidade do ensino prático nas Faculdades de Direito, o que ele fazia por meio de uma emenda ao projeto de alteração da reforma Carlos Maximiliano, então em discussão.

<sup>273</sup> Ver Capítulo 2.

Estatutos de 1772, ele também se mostrou sensível ao “estado da arte” do ensino no mundo de então.

Outro autor atento à discussão sobre o ensino jurídico em outros países foi o cearense **Thomaz Pompêo de Sousa BRASIL** (1852-1929). Filho do famoso senador Pompêo (1818-1877), Thomaz Pompêo foi advogado, jornalista, político, empresário e professor. Diplomado pela Faculdade de Direito do Recife em 1872, dedicou-se a vários temas ao longo da vida, de geografia a questões de ordem social. Foi deputado geral entre 1878 e 1886, sendo nomeado Diretor de Instrução Pública do Ceará em 1889, posição na qual teve contato com as questões educacionais da época. Um dos idealizadores da Faculdade de Direito do Ceará, quando de sua fundação em 1903<sup>274</sup> foi seu primeiro vice-diretor, chegando a ocupar a diretoria alguns anos depois. Na instituição, exerceu também a docência em Economia Política, Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado.

Em 1913, enquanto diretor da Faculdade, publicou o livro *O Ensino superior no Brasil*, no qual elaborou um amplo e denso estudo sobre o estado em que se encontrava o ensino superior após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino em 1911 (Reforma Rivadavia Corrêa). O autor propôs-se a analisar detalhadamente a reforma e todos os seus dispositivos, que abrangiam a vida do estudante antes, durante e depois dos estudos superiores. Para tanto, em cada tópico estudado, procurou-se sempre apresentar o histórico do que havia sido feito desde 1827, uma comparação com os países considerados por ele mais avançados na questão do ensino e, vez ou outra, comentários sobre a situação em que a Faculdade de Direito do Ceará encontrava-se, abusando de citações ao projeto do Visconde da Cachoeira de 1825 e aos pareceres de Ruy Barbosa de 1882. Seu objetivo era demonstrar que, apesar da “varinha mágica da fada” (BRASIL, 1913, p. 47) ter introduzido toda sorte de mudanças com a reforma de 1911 – emancipação dos institutos científicos e eliminação do diploma de bacharel e doutor, por exemplo – melhor teria sido operar uma mudança lenta e gradual em matéria de ensino, após uma ampla investigação de nossa organização literário-científica, nos moldes do pensamento evolucionista, em voga à época.

---

<sup>274</sup> A Faculdade Livre de Direito do Ceará, a primeira instituição de ensino superior do Estado, foi criada pela lei Estadual nº 717, de 21 de fevereiro de 1903, na vigência do Código Eptacio Pessôa (1901).

Em seu empreendimento, Thomaz Pompêo não poupou críticas à Lei Orgânica, sendo raros os assuntos em que julgava ter ela acertado<sup>275</sup>. Por outro lado, o autor era um grande entusiasta do modelo germânico, o qual sempre julgava superior ao brasileiro<sup>276</sup>. Neste último, muito do fracasso do ensino, e principalmente do ensino do Direito, dava-se menos por questões didáticas ou administrativas dos estabelecimentos de ensino superior e mais por questões da índole e da formação racial do povo, em especial a miscigenação. Como “homem de ciência” (SCHWARCZ, 1993), Souza BRASIL não somente acreditava nestas ideias

---

<sup>275</sup> Na conclusão de sua obra, Thomaz Pompêo fazia severas críticas à reforma de 1911: “Que conclusões tirar dessa análise de uma lei de retalhos, sem unidade, nem método, sem o conhecimento das necessidades do país e das instituições similares que regem a instrução superior; lei que procura imitar o regime alemão no que ele tem de puramente peculiar, esquecendo o que se poderá aproveitar dele fora da Alemanha; que inova contra os nossos hábitos e tradições, violentando a nossa psicose, deprimindo os estudos preparatórios, estimulando o charlatanismo, nivelando o saber e o talento pela bitola da mediocridade, promovendo a pululação de títulos acadêmicos sem valor, estabelecendo a confusão e a anarquia nas profissões liberais, falseando o critério que guiava a massa geral da população pela confiança justamente depositada nos diplomas dos Institutos oficiais ou fiscalizados pelo Estado; que conclusão tirar desse regulamento natimorto?”

Que ele deve volver sem estrépito ao anonimato da morte o mais célere que for possível, antes que contagie a nossa educação superior, assunto sério, do qual depende o progresso mais ou menos rápido do país.

O que a Lei Orgânica tem de original é em parte inexecutável ou de difícil implantação no Brasil, como a formação da livre docência; – ou simplesmente deplorável com a supressão dos títulos acadêmicos, e a liberdade absoluta das Escolas superiores sem a coparticipação e fiscalização do Estado.

Por não se contentar com o alargamento parcial e progressivo da liberdade didática, como na Alemanha, caiu no extremo oposto; não quis compreender que a liberdade do ensino sem o contraste do Estado, teria de perecer por inanição ou de se transformar em chancela mercantil de diplomas conferidos a dinheirosos que se queiram emplumar com títulos vistosos de academias mais ou menos *interlopers*.

Por uma suposta intangibilidade dessa pobre liberdade individual, tão molestada em quase todos os atos da vida, senão ferida ao menor assomo das autoridades policiais, desde o recanto mais longínquo dos sertões às praças e ruas da Capital federal, por esse espantinho da tal liberdade, que já não ilude ninguém – procurou-se derruir a obra quase secular do nosso ensino.

Felizmente, apesar das tubas que entre nós anunciam clangorosamente os primeiros clarões do sol que desponta, há sinais evidentes de que a reforma do ensino não tardará em ser acompanhada de dobres a finados até sepultura rasa.

E talvez algumas das suas ideias se possam incorporar a uma reforma vazada nos moldes antigos com o espírito atual do progresso científico.

Eis o que fora para desejar” (BRASIL, 1913, pp. 488-489, grifo no original).

<sup>276</sup> Em realidade, o que estava em jogo não era simplesmente a contraposição entre os modelos de ensino do Brasil e da Alemanha, mas antes o espírito de cada uma das nações, cuja composição racial exercia influência determinante. Escrevendo no início do século XX, não é de se estranhar que o autor fizesse uso das principais ideias e correntes de pensamento de então (SCHWARCZ, 1993, e LOPES, 2014): a obra está impregnada de darwinismo social, evolucionismo e racismo.



como as endossava<sup>277</sup>, em consonância com a mentalidade cientificista que predominou na Ilustração Brasileira do final do século XIX (BARROS, 1986, e SALDANHA, 2001, pp. 238 e 263-264).

Ao lado da perspectiva racial e determinista, outro aspecto que nos chama a atenção é a extensa comparação com outros países. O autor vai além dos conhecidos Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha, França e Itália, explicando e exemplificando com modelos da Espanha, da Bélgica, da Noruega, da Suécia, da Áustria, da Hungria, da Holanda, da Dinamarca, da Escócia e da Rússia. Outro aspecto que merece ser destacado, relacionado a esta comparação internacional, são as fontes utilizadas, que passam de duzentas, entre livros, periódicos<sup>278</sup>, discursos, memórias históricas, pareceres e relatórios. Em sua maior parte, as obras citadas são francesas, cujo domínio era normal à época, tendo em vista que as ideias científicas e culturais de matriz francesa tinham ampla recepção pela elite acadêmica brasileira na virada do século XX<sup>279-280</sup>.

---

<sup>277</sup> Como exemplo, pode-se vislumbrar que da análise da vida acadêmica na Holanda, na Suécia, na Alemanha, na Inglaterra e nos Estados Unidos, o autor concluiu que existia uma diferença abismal entre o “viver acadêmico” nos países anglo-saxões e latinos. Enquanto nestes, de raça “precocemente decadente”, o estudante era considerado menor, quase irresponsável, cuja educação jesuítica (que remontava ao séc. XVI) não havia conseguido “congregar a mocidade para o viver comum, nem desenvolver nela esse espírito de iniciativa, de confiança pessoal, de empreendimento, de coragem, que constitui o fundo daquela educação (anglo-saxônica)”, nos países anglo-saxões a filosofia de *mens sana in corpore sano* (saúde da alma em corpo são, segundo BRASIL, 1913, p. 326) incutia-lhes o robustecimento do senso moral e da responsabilidade pessoal, para “torná-lo forte de corpo e nobre de sentimentos para enfrentar as asperezas da vida e poder sobrepujá-las” (BRASIL, 1913, p. 325). Isto explicava seu espírito científico, aguçado pelo hábito da disciplina, “de querer e de vencer”. Outro exemplo deste viés determinista de sua obra é sua visão de que os séculos de mando da raça branca sobre os escravos haviam tornado o jovem brasileiro em um ser independente e insubmisso: “Rara era a família remediada em bens que não possuía escravos: e desde a infância, o pequeno senhor habituava-se a mandar, a ser obedecido servilmente, sob pena do castigo físico ou da reprimenda em linguagem dura e apaixonada à pobre vítima” (BRASIL, 1913, p. 337). Daí porque a índole autoritária e insubmissa do estudante brasileiro.

<sup>278</sup> Os dois mais citados foram a *Revue des deux mondes* (*Revista dos dois mundos*) e a *Revue Internationale de l'enseignement* (*Revista Internacional do ensino*), respectivamente.

<sup>279</sup> Como a comparação com os outros países dava-se por intermédio de artigos e livros da França, pode-se também concluir que a leitura que Thomaz Pompêo fazia desses modelos de ensino era uma leitura sob a ótica francesa, que ressaltava alguns aspectos e deixava outros – muitos – de lado, que poderiam ter sido focalizados se consultadas as fontes originais. O exemplo mais interessante é o da reconstituição do regime escolar e da vida acadêmica da Alemanha, que se deu exclusivamente por livros escritos em francês, ainda que alguns traduzidos do alemão. Tanto a prevalência de fontes francesas quanto o domínio das ideias de origem alemã pode ser constatado pelas obras que mais vezes foram citadas pelo autor: *L'Enseignement du droit et des sciences politiques dans les universités d'Allemagne* (1893), de Eugène Duthoit (1864-1944), jurista francês e professor da Faculdade de Direito da Universidade Católica de Lille, e *Étude sur l'instruction secondaire et supérieure en Allemagne* (1866), de Jean-Frédéric Minssen (1823-1901), professor agregado do Liceu de Versalhes e professor adjunto da Escola Militar de Saint-Cyr, que estudou o sistema alemão de ensino no ano de 1865 (MINSSEN, 1866, p. V). A obra de 1866 obteve grande sucesso, sendo reimpressa até os dias de hoje. Além disso, o autor cuja maior variedade de obras faz-se presente é o também francês Célestin Hippeau (1803-1883), cujas obras (*L'instruction publique en Allemagne*, 1875; *L'instruction publique en Angleterre*, 1875; *L'instruction publique en Italie*, 1875; *L'instruction dans les États du Nord*, 1876; e *L'instruction publique en Russie*, 1878) deram a Thomaz Pompêo a possibilidade de comparar o ensino brasileiro ao dos outros países ditos “avançados”.

Ao contrário de João Mendes, que fez questão de cotejar exaustivamente os sistemas brasileiro e português, a obra de Thomaz Pompêo destaca-se pela ausência de Portugal, cujo modelo de ensino não foi em nenhum momento trazido à tona. Isso se deveu, em parte, porque a nossa antiga Metrópole era considerada um país tão ou mais atrasado que o Brasil, não devendo ser elencado ao lado dos países considerados avançados, como Estados Unidos e Inglaterra<sup>281</sup>.

Por mais que fosse uma obra extensa e dedicada à temática do ensino superior no Brasil, o livro de Thomaz Pompêo de Souza BRASIL parece não ter obtido grande repercussão como, por exemplo, o de Aurelino LEAL. Este foi citado amplamente no debate sobre ensino, principalmente na imprensa e no Congresso Nacional. A razão para a pouca influência de *O ensino superior no Brasil* no debate de então pode ser explicada em parte pela distância e pelo papel aparentemente secundário da Faculdade Livre de Direito do Ceará no cenário nacional em relação, por exemplo, à Capital Federal. Ainda assim, Thomaz Pompêo é citado por Clovis BEVILAQUA em sua obra histórica de 1927<sup>282</sup>, o que demonstra que, ainda que alijado do debate nacional, ele foi recepcionado por juristas importantes.

---

<sup>280</sup> Um outro ponto importante da aproximação com os franceses insere-se na perspectiva racial acima exposta: como provínhamos de uma origem comum (os romanos ou os latinos), muitas vezes a raça brasileira era comparada e igualada à raça francesa, em contraposição, por exemplo, aos anglo-saxões (norte-americanos e ingleses) e germânicos (alemães e austríacos). A oposição entre neolatinos e germânicos é muito presente na obra.

<sup>281</sup> O país ibérico era lembrado por Thomaz Pompêo quando ele tratou da escolha do professorado nos principais países. Ao lado da Espanha, que “não é um país típico em matéria de instrução superior”, em Portugal o ensino “ressente-se das influências rotineiras, senão retrógradas, exercidas de longos anos e séculos pelo espírito clerical” (BRASIL, 1913, p. 187). O outro momento em que a antiga Metrópole era lembrada é quando o autor discute, já no final da obra, os diplomas, na esteira da extrema liberdade profissional que a Lei Orgânica de 1911 havia conferido aos bacharéis: “[...] as tradições atávicas portuguesas, afeiçoadas ao absolutismo político e religioso, formaram uma raça tibia, que mal sabe se decidir por si em assuntos de séria responsabilidade”. E concluiu: “falta-lhe educação cívica” (BRASIL, 1913, p. 479).

<sup>282</sup> A título exemplificativo, cf. BEVILAQUA, 1927, v. 1, p. 447. O jurista pernambucano, inclusive, afirma que “muito recomendável é a leitura do estudo que, sobre esta reforma do ensino, lei orgânica e regulamento [Reforma Rivadavia Corrêa de 1911], escreveu THOMAZ POMPEU, no livro – *Ensino superior no Brasil*. É uma análise fundamentada do regulamento e do estado de espírito, em que se achava o país, na qual se aproveitam a lição dos que, entre nós, se ocuparam com o momentoso assunto do ensino público e a que nos ministram as leis e os autores estrangeiros” (BEVILAQUA, 1927, v. 2, p. 265, grifo no original).

No período aqui estudado, o ensino jurídico também foi analisado e debatido em dois importantes eventos. O primeiro, o **Primeiro Congresso Jurídico Brasileiro**<sup>283</sup>, foi organizado<sup>284</sup> pelo Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros (IAB) em 1908, por ocasião da abertura de uma Exposição Nacional em comemoração ao centenário da abertura dos portos do Brasil. Sob a presidência de Herculano Marcos Inglez de Souza, presidente do IAB e lente de Direito Comercial e Marítimo na Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, o Congresso estendeu-se por nove dias<sup>285</sup> e contou com oito seções: Ensino Jurídico, Direito Constitucional Brasileiro, Direito Internacional Público e Privado, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Criminal, Direito Administrativo e Fiscal e Direito

---

<sup>283</sup> Os membros do Congresso foram (Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, p. 4): o delegado do Presidente da República; os delegados dos membros do Ministério; os delegados dos Governadores dos Estados e do Prefeito do Distrito Federal; os membros do Congresso Federal; os ministros do Supremo Tribunal Federal, os juízes seccionais e os membros do Ministério Público Federal; os juízes da Corte de Apelação e os juízes dos Superiores Tribunais de Justiça dos Estados; os juízes do direito e os membros dos ministérios públicos dos Estados; os juízes de direito, os pretores, os membros do Ministério Público e os procuradores da Fazenda Municipal, na Capital Federal; os lentes das Faculdades de Direito do Brasil; as associações jurídicas do Brasil; os membros efetivos, correspondentes e honorários do Institutos dos Advogados; os redatores das revistas jurídicas; os diretores gerais das secretarias de Estado; e os juristas convidados pela Comissão Central do Congresso.

Estiveram presentes ao Congresso as Comissões das Faculdades de Direito oficiais, de São Paulo (Drs. Candido Nazianzeno Nogueira da Motta, Dario Sebastião de Oliveira Ribeiro e José Bonifacio de Oliveira Coutinho) e do Recife (Drs. Clovis Bevilacqua, José Joaquim Seabra e Virgínio Marques), assim como das Faculdades Livres de Direito da Bahia (Drs. Eduardo Espinola, Joaquim Ignacio Tosta, José Rodrigues Doria, Leovigildo Filgueiras, Severino Antonio Vieira, Francisco Prisco Paraiso e Virgílio de Lemos), Pará (Drs. Arthur Lemos, Antonio Passos de Miranda, Deoclecio Campos e Justiano Serpa), Goiás (Dr. Hermenegildo Lopes de Moraes), e as duas do Rio de Janeiro, tanto a Faculdade Livre de Direito (Drs. Candido Luiz Maria de Oliveira, Carlos Antonio da França Carvalho e Leoncio de Carvalho) quanto a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais (Drs. João da Costa Lima Drummond, Julio de Barros Raja Gabaglia e Manoel Alvaro de Souza Sá Vianna) Para os demais membros do Congresso Jurídico, cf. Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, pp. 20-25.

Como o próprio nome do evento indica, ele funcionou como um verdadeiro Congresso: cada seção contava com um Presidente e um relator para cada pergunta do questionário, cujo parecer seria apreciado em sessão plenária, sendo passível de ser emendado e, por fim, votado em forma de “conclusão” que deveria responder à pergunta inicial. A sistemática foi muito parecida com a do Congresso Nacional, ocorrendo por vezes grandes desentendimentos, como na seção de direito civil e a questão do divórcio, e de direito processual e o zelo pela autonomia estadual. Sendo um evento de grandes repercussões à época, contou com figuras de peso em sua sessão inaugural, em 11 de agosto de 1908: Affonso Pena, Presidente da República, Barão do Rio Branco, Ministro das Relações Exteriores, Tavares de Lyra, Ministro da Justiça, David Campista, Ministro da Fazenda, Miguel Calmon, Ministro da Viação, Almirante Alexandrino Alencar, Ministro da Marinha, General Francisco Marcelino de Souza Aguiar, Prefeito Municipal, Alfredo Pinto, Chefe de Polícia, e Mendes Tavares, Presidente do Conselho Municipal. Estiveram presentes também membros do corpo diplomático – Ministro e Cônsul de Portugal e Ministros da Espanha, Chile e Argentina –, Ministros do Supremo Tribunal Federal e Desembargadores da Corte de Apelação, além de deputados e senadores (Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, p. 29).

<sup>284</sup> A Comissão Organizadora do Congresso foi composta pelos Drs. Alfredo Bernardes da Silva, Candido Mendes de Almeida, Esmeraldino Olympio Torres Bandeira, Milciades Mario Sá Freire e Theodoro Augusto Ribeiro Magalhães (Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, p. 15).

<sup>285</sup> A data escolhida para sua abertura foi 11 de agosto, a mesma da fundação dos cursos jurídicos, e funcionou até o dia 20 de agosto, na cidade do Rio de Janeiro.

Processual. Na seção de Ensino Jurídico, a Comissão<sup>286</sup> encarregada de discuti-lo teve que se debruçar sobre as seguintes perguntas: (1) Que preparatórios devem ser exigidos dos alunos que se destinem aos cursos jurídicos? Convém manter as vigentes disposições legais acerca da matéria?; (2) Quais as doutrinas que devem ser ensinadas em um curso de ciências jurídicas e sociais?; (3) Deve o ensino jurídico ser meramente prático ou profissional, ou é necessário aliar-lhe o estudo dos princípios fundamentais?; (4) Qual a melhor distribuição das matérias pelos diversos anos de um curso jurídico? Além disso, tiveram que elaborar respostas para os temas (5) “Da decadência do ensino jurídico e dos meios de combatê-la”, (6) “Da influência do meio social nos estudos jurídicos e sociais” e (7) “Da ação do governo nos mesmos estudos” (Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, p. 5).

O segundo evento de grandes repercussões foi o **Congresso de Ensino Superior**, organizado na Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, entre os dias 11 e 20 de agosto de 1927, por ocasião da comemoração do centenário de fundação dos cursos jurídicos no Brasil (1827-1927)<sup>287</sup>. Os objetivos do Congresso, segundo a justificação redigida por seu secretário-geral, Francisco de Avellar Figueira de Mello, eram dar um encaminhamento aos problemas referentes ao ensino universitário<sup>288</sup> e ao ensino jurídico, visto que este precisava urgentemente “adaptar-se às imperiosas exigências da vida prática moderna e de acompanhar o movimento mundial que se estabeleceu logo depois de terminada a grande guerra [1ª Guerra Mundial] na maioria dos países pioneiros da civilização”<sup>289</sup> (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, pp. 3-4).

---

<sup>286</sup> A Comissão foi presidida por Pedro Lessa, então Ministro do Supremo Tribunal Federal e ex-professor da Faculdade de Direito de São Paulo entre 1888 e 1907. Apresentaram relatórios à seção Joaquim Gomes de Campos Junior, Manuel Soriano de Albuquerque, Theodoro Magalhães, Leoncio de Carvalho e o próprio Pedro Lessa.

<sup>287</sup> O Congresso de Ensino Superior foi um evento muito importante que ocorreu na década de 1920, tendo contado com a presença de membros e representantes dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Estiveram presentes, dentre outros, Vianna do Castelo, Ministro da Justiça, e Godofredo Cunha, presidente do STF.

<sup>288</sup> Para as discussões sobre a Organização Universitária, cf. Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, pp. 13-247. Para mais informações sobre o Congresso, cf. CAMPOS, 1940, pp. 295-350.

<sup>289</sup> Isso se dava porque “as sucessivas reformas do ensino, evidenciando embora o sincero desejo de aperfeiçoar a instrução pública, só parcialmente têm conseguido os seus fins, sendo de atribuir as suas deficiências, em grande parte, ao processo burocrático, quase secreto, da sua elaboração. Nenhuma foi precedida de um movimento de opinião nitidamente caracterizado, cujas reivindicações se impusessem vitoriosamente; todas provieram de um sentimento antes confuso, impreciso, das falhas que se revelaram no decurso da execução da reforma anterior e da colaboração de poucos professores desejosos de remediar a males que os atingiam mais diretamente. Daí a ausência de um plano de conjunto, firmemente orientado por princípios gerais, permitindo sistematizar com vantagem e em bases estáveis a estrutura geral do nosso ensino secundário e superior.

A Seção de Ensino Jurídico contou com seis dias de discussão e seus membros<sup>290</sup> deveriam responder a teses de um questionário elaborado previamente:

I – O ensino jurídico, instituído pela lei de 11 de agosto de 1827, tem evoluído de modo a corresponder às crescentes exigências de uma ampla formação técnica dos nossos juristas? A que critérios obedeceram as sucessivas reformas e quais foram os seus resultados? Satisfaz o atual regímen do ensino jurídico?

II – Que preparo seria desejável tivessem os candidatos à matrícula nas Faculdades de Direito? Convém exigir exames vestibulares? Como organizá-los? Será aconselhável a criação de cursos de aperfeiçoamento de algumas disciplinas humanísticas? A que regímen devem obedecer?

III – A que critérios gerais deve ser subordinada a seriação das disciplinas do curso jurídico? É de reclamar-se maior desenvolvimento das disciplinas de Direito Público e das Ciências do Estado? Como coordenar sistematicamente as disciplinas do curso jurídico, assegurando o progressivo preparo dos estudantes?

IV – De que modo deverá ser ministrado o ensino? Qual o sistema preferível – o das preleções, o dos colóquios ou o da explanação de casos jurídicos concretos? A instituição de aulas práticas representará um dos traços mais característicos do ensino jurídico moderno? Em que disciplinas e em que condições convém organizá-las?

V – O exame constitui único modo prático de apuração dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes ou haverá outros critérios mais apropriados de verificação do preparo acadêmico? Como se caracterizam os principais inconvenientes dos exames e de que modo combatê-los? Qual deve ser a finalidade dos exames nos cursos jurídicos?

VI – Qual o melhor regímen de exame? São de se aconselharem exames parciais? Como organizá-los? Convirá exigir um exame final único, mas geral, de cada disciplina? De que provas devem constar os exames e de que modo regular a prestação de cada um?

VII – O ensino universitário, por mais praticamente orientado que seja, é capaz de aparelhar o jurista para a imediata utilização na vida prática dos conhecimentos hauridos no curso jurídico ou será imprescindível uma aprendizagem prática suplementar?

VIII – O diploma de bacharel em direito deve continuar a habilitar ao exercício da advocacia e da magistratura ou será indispensável um estágio,

---

As reformas fizeram-se quase sempre à revelia do professorado, sendo apenas consultadas, por mera cortesia, as congregações das faculdades oficiais, sem que garantias fossem dadas de serem examinados imparcialmente e levados em conta os alvites que se lhes pedia. Daí a quase indiferença com que eram acolhidos esses pedidos e as desagradáveis surpresas que não poucas reformas ocasionaram” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, pp. 4-5).

<sup>290</sup> Seus membros eram, segundo o art. 4º, parágrafo único, do Regulamento do Congresso de Ensino Superior, (a) os professores, os livres-docentes, as comissões e os delegados das Faculdades de Direito, (b) os professores e os livres-docentes das cadeiras de Higiene e de Medicina Legal da Faculdade de Medicina, (c) os professores e os livres-docentes das cadeiras de Direito Administrativo e de Economia Política, Finanças e Estatística das Escolas de Engenharia, (d) os delegados do Presidente da República, do Ministro da Justiça e Negócios Interiores (responsável pela instrução pública) e dos Governadores ou dos Presidentes dos Estados, (e) os membros das Comissões de Instrução Pública do Congresso Nacional e os delegados das Câmaras Legislativas dos Estados, (f) o presidente e os demais membros do Conselho Nacional do Ensino (CNE) e (g) as pessoas especialmente versadas em assuntos de ensino jurídico, que fossem designadas para esta Seção pela Mesa do Congresso, na primeira reunião preparatória.

em seguimento ao curso universitário? Qual a duração do estágio e como deverá ser o mesmo regulado?

IX – O estágio deverá ser encerrado por exame geral, dito de Estado? Como deverá ser constituída a banca examinadora? Sobre que disciplinas versará? A que provas devem sujeitar-se os candidatos e de que forma deverá ser apurado o seu preparo teórico e prático? (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, pp. 15-17).

Para cada umas das teses do questionário, a Comissão Diretora<sup>291</sup> ficou responsável por nomear um relator especial, incumbido de apresentar um relatório de até trinta páginas datilografadas e que deveriam concluir por proposições que servissem de base às votações do Congresso (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, pp. 10-11)<sup>292</sup>.

### 3.2. Os pareceres de Ruy Barbosa

Apresentado na sessão de 18 de abril de 1882, o substancioso parecer acerca do projeto de reforma do ensino superior e secundário pretendia, pela comparação com a experiência dos países estrangeiros, dar soluções a antigos e novos problemas, surgidos a partir da implementação do ensino livre em 1879. Nesse mister, havia o largo uso de fontes internacionais, com destaque para as francesas. Vale destacar que nenhum jurista brasileiro foi citado como referência, demonstrando assim o intuito de buscar os modelos e as soluções antes fora que dentro do país.

No que concernia ao ensino superior, o parecer pode ser dividido em três momentos: (i) aspectos gerais do novo projeto, que contemplava despesas com o ensino superior, liberdade de ensino e Faculdades provinciais, ciências físicas e naturais e bacharelado, taxas

<sup>291</sup> A Comissão Diretora foi composta pelos Drs. Manoel Cicero Peregrino da Silva (presidente e diretor da Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro), Candido Mendes de Almeida, João Martins de Carvalho Mourão, Aberlardo Saraiva da Cunha Lobo, Luiz Frederico Sauerbronn Carpenter e Francisco de Avellar Figueira de Mello (secretário-geral).

<sup>292</sup> Os congressistas encarregados de apresentar os relatórios foram: Tese II – Dr. Marcilio de Lacerda; Tese III – Dr. Francisco de Avellar Figueira de Mello; Tese IV – Dr. Candido de Oliveira Filho; Tese VI – Desembargador Manoel André da Rocha e Dr. João Chrysostomo da Rocha Cabral; Tese VII – Dr. Edgardo de Castro Rebello. Além da relatoria oficial, foram apresentados relatórios das Teses II, III, IV e V pelo Dr. Edmundo Accacio Moreira e da Tese III pelo professor Dr. Odilon Nestor e Dr. Joaquim Ignacio de Almeida. As teses I, VIII e IX não foram relatadas, sendo atribuídas na primeira sessão da II seção aos congressistas Dr. Levi Carneiro, Dr. Carvalho Mourão e Dr. Afranio de Mello Franco (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 48 e 238).

de inscrição e propinas<sup>293</sup> para exames, liberdade científica, programas, duração do curso e exames, liberdade de frequência e nomeações, acessos, acumulações e concursos; (ii) aspectos específicos de cada instituição de ensino superior existente então; e (iii) a apresentação do projeto propriamente dito.

Dentro dos estudos do aspecto geral do ensino superior, o primeiro tema não poderia ser outro que não sua despesa, o que muito nos diz sobre a mentalidade brasileira do séc. XIX e primeira metade do séc. XX. Ruy considerava que, se não se quisesse gastar mais ou tanto quanto se gastava com a educação, a missão de qualquer reforma educacional estaria seriamente comprometida e fadada ao fracasso. A educação, considerada a base de tudo, deveria ser vista como um investimento ou, como ele mesmo se referia, uma capitalização a juros multiplicáveis ao infinito: “a influência da instrução geral sobre os interesses econômicos, sobre a situação financeira e, até, em um grau pasmoso, sobre a preponderância internacional, e a grandeza militar dos Estados, é, presentemente, uma dessas verdades de evidência excepcional [...]”<sup>294</sup> (BARBOSA, 1882, pp. 2-3). Esta tese era comprovada pelo exemplo de vários países, cujos orçamentos em matéria educacional eram alargados progressivamente, como era o caso da Itália, da Alemanha e da França. Esta sorte de ideias explica a concepção que permeou todo o trabalho da Comissão de 1882, isto é, a de não economizar em matéria de educação<sup>295</sup>.

O ensino livre foi tratado pelo autor sob três aspectos distintos: “liberdade de ensino”, “liberdade científica” e “liberdade de frequência”.

A “liberdade de ensino”, abordada no art. 1º do projeto, continuaria a ser conferida, mas de modo mais comedido em relação à do decreto de três anos antes. Isto se dava porque julgava-se que a reforma de 1879 fizera mal ao estender às Faculdades livres, dadas certas condições, os mesmos privilégios e garantias dos Institutos oficiais, dentre eles o direito de

---

<sup>293</sup> O vocábulo “propina” possuía um significado diverso do atualmente atribuído. Para Luiz Maria da Silva PINTO, era “o que se dá, ou se adquire além da paga” (1832) e, para Francisco Julio de Caldas AULETE, era “quantia que se paga ao Estado para se poderem fazer certos atos: Pagou as *propinas* da lei para fazer exames de instrução secundária” (1881, grifo no original). Segundo o projeto, no curso secundário a propina por exame seria de 5\$000 e no curso superior, 15\$000. A certidão de aprovação custaria 5\$000.

<sup>294</sup> Nesta mesma linha de pensamento: “É a ciência, que faz a guerra, e distribui a vitória; que ensina a não empobrecer o torrão fértil, e a converter a esterilidade mais ingrata na mais opulenta uberdade”. Além disso, Ruy BARBOSA chega a afirmar mesmo que “as necessidades do ensino estão perfeitamente no mesmo pé que as da defesa nacional” – quanto mais instruído, melhor se sairia o povo que guerreasse e, por sua inevitabilidade, os sacrifícios com a reforma do ensino eram estritamente comparáveis aos sacrifícios de guerra (BARBOSA, 1882, p. 4).

<sup>295</sup> “A nossa norma foi, portanto, esta: onde se descobrir uma lacuna grave, prover a ela; a melhor economia com o pessoal administrativo; mas com o pessoal docente, com o material técnico, com os meios de observação, experimentação e aplicação científica, toda a largueza” (BARBOSA, 1882, p. 4).

conferir os mesmos graus acadêmicos<sup>296</sup>. Tratava-se, assim, da liberdade de criação de novos estabelecimentos pela associação de particulares, livres da intervenção estatal, mas desde que respeitadas alguns requisitos<sup>297</sup>. Além da criação de Faculdades e Universidades livres, previa-se também a criação de “Faculdades provinciais” que, uma vez que atingissem o mesmo nível das oficiais, a elas poderiam ser equiparadas por meio de lei, com as mesmas garantias e privilégios. Estas “Faculdades provinciais” também passariam a integrar o orçamento público.

O segundo aspecto do ensino livre constante no parecer de Ruy é o da “liberdade científica”, isto é, “o direito de enunciar e discutir livremente as opiniões”, o que era inerente à ciência (BARBOSA, 1882, p. 11). Vale lembrar que, no Brasil imperial, este era um tema ainda polêmico, tendo em vista a íntima relação entre Igreja e Estado, o que se verificava pela existência de uma cadeira de Direito Eclesiástico nas Faculdades de Direito e por dispositivos legais, como o art. 49 do decreto nº 1.764, de 14 de maio de 1856, que subordinava o ensino das ciências, professadas na Escola de Medicina, aos cânones da religião protegida – o catolicismo. Mesmo assim, a Comissão fez questão de incluir o art. 9º:

“Nos estabelecimentos oficiais de ensino superior não há opiniões, teorias, sistemas, doutrinas ou dogmas protegidos. É absolutamente livre ao professor, como ao aluno, salva a moralidade pública, o exame e a apreciação de todos os assuntos concernentes às matérias ensinadas” (BARBOSA, 1882, p. 52)<sup>298</sup>.

<sup>296</sup> Contra a iniciativa do decreto de 1879 de igualar os graus acadêmicos, Ruy BARBOSA utilizava-se do pensamento de Charles Schützenberger (1809-1881), em sua obra *De la réforme de l'enseignement supérieur et des libertés universitaires*, publicada em Paris, em 1870 (Ruy utilizava a 2ª edição, de 1876).

<sup>297</sup> Apoiando-se novamente na “experiência universal”, colhida em países como França, Bélgica, Inglaterra, Alemanha, Holanda e Estados Unidos, a proposta de liberdade de ensino do deputado baiano tinha quatro grandes pressupostos: (i) facultava-se a qualquer indivíduo que não tivesse incorrido em crime contra a moral ou a honra abrir cursos particulares, sem dependência nem autorização oficial; (ii) esta faculdade representava um verdadeiro direito concedido aos particulares, que, individual ou coletivamente, poderiam fundar estabelecimentos de ensino superior; (iii) a permissão para que os alunos que porventura houvessem se graduado nestes estabelecimentos privados de, uma vez feitos os exames, obterem os mesmos graus acadêmicos, devendo pagar apenas as propinas e os emolumentos do diploma; e (iv) a permissão de realização de cursos particulares no edifício das Faculdades do Estado, precedendo de autorização da congregação. Este último pressuposto significava a introdução da livre-docência no Brasil, inspirada na instituição dos *privat-docenten* da Alemanha. Para ser um livre-docente, era necessário antes se habilitar perante a congregação, tal qual ocorria no país germânico.

<sup>298</sup> Neste ponto, cumpre destacar a visão de Thomaz Pompêo de Souza BRASIL sobre a “liberdade científica”, que escreveu em 1913: “Esse dique erguido à corrente das ideias, então dominantes, estagnava por um lado a mentalidade brasileira, e por outro favorecia a hipocrisia pela anuência dos moços às ideias que já não aceitavam ou se não adaptavam a estrutura cerebral de muitos deles. Fingia-se acolher, dentro das paredes da aula, todas as doutrinas que a mentalidade professoral entendia expender à guisa de verdades incontroversas. As penas disciplinares e os julgamentos dos exames, dominados pela estreiteza de convicções dos juizes, bastavam para impedir o surto de novas ideias” (BRASIL, 1913, p. 332).



A terceira e última acepção de ensino livre que o autor utilizava era o da “liberdade de frequência”, mais polêmica que as outras duas. Nesta, importava distinguir entre as lições teóricas, considerada tolerável a liberdade de frequência, e as práticas, cuja obrigatoriedade fazia-se necessária. Se em todos os outros países – França, Bélgica, Holanda, Itália, Áustria, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos – assim o era, então no Brasil também deveria sê-lo. E em uma passagem que ficou muito conhecida, assim se pronunciava Ruy BARBOSA:

Em vão buscamos, pois, entre os países onde mais florescem as franquezas acadêmicas, uma autoridade prática que abonasse a mercê outorgada pelo decreto de 19 de abril [de 1879] aos estudantes desidiosos. Por toda a parte o exemplo dos melhores modelos contraria esse favor. Não se pode ver nele, quanto aos estudos práticos, a liberdade *de frequência*, que não há de consistir senão no direito de frequentar os cursos onde mais alto for o mérito do professor, mas a liberdade de *infrequência*, a liberdade de deserção, a liberdade da indiferença ao ensino profissional, consistente no privilegio de *não o frequentar* (BARBOSA, 1882, p. 16, grifos no original)<sup>299</sup>.

Passando aos outros aspectos do ensino superior, Ruy reputava importante que, para a matrícula nas Faculdades, o estudante concluísse o bacharelado em letras e ciências<sup>300</sup>, indivisível e que pressupunha o conhecimento elementar de física, química, ciências naturais, com especial desenvolvimento da anatomia e da fisiologia (art. 4)<sup>301</sup>. A inovação, portanto,

---

<sup>299</sup> Portanto, fosse o ensino eminentemente prático, como era o caso do Direito, o projeto assegurava “ao discípulo a faculdade de preferir à palavra do mestre o estudo particular nos livros, a meditação no gabinete, ou as lições de profissionais alheios ao magistério oficial” (BARBOSA, 1882, p. 17).

<sup>300</sup> Além deste, o ensino secundário contaria com outros seis cursos (art. 76): finanças, comércio, agrimensor e diretor de obras agrícolas, maquinistas, industrial, e relojoaria e instrumentos de precisão (BARBOSA, 1882, p. 65).

<sup>301</sup> Concluir o bacharelado em ciências e letras não era uma tarefa fácil: o aluno deveria percorrer todas as séries e ser aprovado em todos os exames de todas as matérias. À época, não existia um exame de ingresso para as Faculdades, como o nosso exame vestibular atual, criado apenas na reforma Rivadavia Corrêa de 1911. Estes exames a que os secundaristas submetiam-se foram tratados de modo crítico por Ruy BARBOSA, que os analisou quando estudou a reforma do ensino secundário (BARBOSA, 1883). Primeiramente, cumpre salientar que a Comissão da Instrução Pública via de modo muito negativo as mesas de exame, como elas haviam sido formuladas na reforma de 1879, razão pela qual as extinguiriam (art. 90). Os exames, por matéria, seriam avaliados por três professores (o da cadeira sob exame seria o presidente) e a votação seria por escrutínio secreto, como já se dava nas Faculdades. Nas matérias que abrangessem mais de um ano, o aluno poderia requerer o exame do curso completo ou de vários anos. A propina era de 5\$000 por exame de cada matéria, mas neste último caso poderia ser paga a referente a apenas um exame. Para cada um deles, haveria uma prova oral, uma prova escrita e uma prova prática, começando-se por esta que, se fosse perdida, impediria a realização das outras duas (art. 82). É interessante destacar que os cursos anexos das Faculdades de Direito de São Paulo e Recife seriam suprimidos e em seu lugar o Governo fundaria nas duas capitais um Liceu Geral, no qual se faria o curso de ciências e letras segundo o programa do Liceu Imperial Pedro II (art. 91).

seria “a introdução da ciência no âmago da instrução popular desde a escola”<sup>302</sup> (BARBOSA, 1882, p. 8), bem como o combate à ênfase dos estudos literários no ensino secundário, cujo modelo a ser seguido seria o do Liceu Pedro II. A visão positivista de que a ciência prevalecia sobre tudo, tão à moda na segunda metade do séc. XIX, também era compartilhada pelo jurista baiano, para quem ela era “o alvo que a educação deve ter em mira”: “Todo o futuro da nossa espécie, todo o governo das sociedades, toda a prosperidade moral e material das nações dependem da ciência, como a vida do homem depende do ar” (BARBOSA, 1882, p. 9). Em uma análise que permanece muito atual, assim Ruy expressava-se:

Em vez de educar no estudante os sentidos, de industriá-lo em descobrir e pensar, a escola e o liceu entre nós ocupam-se exclusivamente em criar e desenvolver nele os hábitos mecânicos de decorar, e repetir. A ciência e o sopro científico não passam por nós. Penetramos nas academias com uma bagagem de estudos inúteis, sem a mais tênue mescla das habilitações precisas para entender a ciência e a vida (BARBOSA, 1882, p. 9).

E no que aqui nos interessa:

Mais tarde os cursos sociais e jurídicos, as academias de direito inundam o país de jurisperitos, de magistrados, de administradores, de diplomatas, que decidem do direito e da lei, da honra e da propriedade dos indivíduos, que se julgam habilitados a governar a nação e o mundo, a regular a produção da riqueza, e a resolver os mais complexos problemas sociológicos, sem conhecerem ao menos as necessidades fisiológicas do cérebro onde se lhes forma o pensamento, as leis gerais da vida que os anima, a composição química do pão que os alimenta, os elementos da luz que lhes serve aos olhos, as leis da influência do meio sobre as sociedades cuja direção se lhes confia. Entretanto, qualquer desses doutores, incapazes de ver a natureza presente, de descrever o que se passa nos vasos do próprio corpo, na superfície da sua epiderme, na retina dos seus olhos, discorrerá magistralmente de altas questões metafísicas, e sustentará com todas as sutilezas da lógica e todas as pompas da retórica as hipóteses mais inverificáveis sobre a existência do incognoscível. Daí a elaboração gradual de uma nacionalidade sem vigor, nutrida de palavras e abstrações, incapaz de gerir os seus negócios, explorável a benefício de todas as quimeras, dominada pela imaginação, destituída do sentimento do real, um povo de parladores e ideólogos, onde todas as extravagâncias, todos os sonhos, todas as invenções do espírito de utopia encontrarão matéria adaptável às suas especulações e aos seus caprichos (BARBOSA, 1882, p. 9).

---

<sup>302</sup> A ênfase à ciência era complementada por uma visão de conjunto entre ensino primário, secundário e superior: “A escola, o liceu e a universidade não são senão uma série de esferas concêntricas; a extensão do raio e a densidade da substância variam, por certo, de uma a outra; mas desde o centro até à periferia, desde o primeiro verdor até à maturidade dos anos, desde o *Kindergarten* até às Faculdades superiores, é sempre a ciência da realidade o que deve constituir a matéria viva do ensino” (BARBOSA, 1882, p. 8, grifo no original).

Tanto para matricular-se quanto para inscrever-se nos exames os estudantes deveriam pagar algumas taxas<sup>303</sup>. Em relação ao que era ensinado nestas matérias, o projeto previa maior severidade em relação a seus programas. Na visão do deputado, isto se fazia necessário em face da desídia e da relaxação habitual tanto de estudantes quanto de professores – existiam inclusive academias as quais sequer ensinavam a maior parte das disciplinas elencadas no curso, senão no papel<sup>304</sup>. A este estado calamitoso juntava-se outra péssima situação, que reduzia ainda mais o nível dos estudos superiores: os exames e seus pontos versavam sobre todas as matérias, fossem elas lecionadas ou não. Combatendo estes vícios, propunham-se três corretivos: organização do programa por lições (art. 7), proibição que o professor encerrasse a aula se não houvesse percorrido todo o programa (art. 8, I) e jubilação do lente que, durante dois anos seguidos, não satisfizesse o programa (art. 16, VI).

Quanto aos exames, estes passariam a ser por matéria, para que fosse possível a severidade das provas e para permitir certa “liberdade razoável” ao aluno. Além disso, a votação do exame seria por escrutínio secreto, tal qual previa o decreto francês de 26 de dezembro de 1875.

Quanto ao regime escolar, o projeto apresentado pela Comissão previa que os concursos de ingresso e os exames deveriam ocorrer fora do período anual das lições ou das horas em que ela se dessem, de modo que o curso não fosse interrompido.

O último assunto tratado nesta parte geral do parecer dizia respeito ao regime dos professores. Entendeu-se por bem que se mantivesse ao Governo a atribuição de nomear os diretores das Faculdades, podendo escolhê-los dentre o corpo docente ou dentre os indivíduos que tivessem “recebido nos cursos da Faculdade o mais alto grau acadêmico” (BARBOSA, 1882, p. 17). Proibia-se a acumulação de cadeiras diversas em uma mesma Faculdade, bem como o de professor com algum outro emprego – o lente somente poderia acumular o cargo de bibliotecário ou diretor. Quanto aos cargos de preparadores, assistentes e substitutos, manter-se-ia o concurso. Para os substitutos “atuais”, ou seja, que faziam parte das

---

<sup>303</sup> A taxa de matrícula seria de 25\$, paga em duas prestações por matéria ou cadeira. No exame da matéria, uma contribuição especial (a propina, no valor de 15\$000) seria revertida em benefício dos examinadores, como já era a praxe em outros países (Alemanha, Áustria-Hungria, Holanda e Itália) e cujos resultados vinham sendo, na opinião de Ruy, excelentes. As vantagens à instrução pública do Brasil eram claras: além de aumentar o salário oficial dos professores, traria independência ao corpo docente, seriedade aos estudos, assim como “assiduidade, gosto e aproveitamento dos alunos” (BARBOSA, 1882, p. 11). Além disso, seria absurdo negar o direito a uma remuneração aos recém-criados professores livres (*privat-docenten*).

<sup>304</sup> “Imaginemos, por exemplo, sem individualizar, nem insinuar, uma aula de direito penal, onde mal se encetem os artigos gerais do código respectivo; uma de direito público e constituição, onde desta apenas se recebam as noções iniciais; uma de direito mercantil, onde se encerrem os trabalhos antes de estudada a décima parte das instituições comerciais [...]” (BARBOSA, 1882, p. 12).

Faculdades, era assegurado o direito de promoção por antiguidade às cadeiras que compunham a seção onde serviam<sup>305</sup> e, para o futuro, Ruy BARBOSA propunha que o catedrático fosse nomeado pelo Ministro, dentre os candidatos indigitados, em uma lista quádrupla, dois indicados pela congregação respectiva e dois indicados pelo Conselho Nacional de Instrução (BARBOSA, 1882, p. 17)<sup>306</sup>.

O projeto de substitutivo da reforma de 1879 dispunha sobre as Faculdades de Direito em seu Título III. Mantendo-se a divisão do curso em ciências sociais e ciências jurídicas (art. 39), o primeiro compreenderia as seguintes matérias, divididas em quatro séries e dez disciplinas: 1ª série – (i) Sociologia e (ii) Direito Constitucional Brasileiro e Constituições Comparadas; 2ª série – (iii) Direito das Gentes e (iv) Diplomacia e História dos Tratados; 3ª série – (v) Direito Administrativo, Ciência da Administração e Higiene Pública (1ª cadeira) e (vi) História do Direito Nacional; 4ª série – (vii) Direito Administrativo, Ciência da Administração e Higiene Pública (2ª cadeira), (viii) Economia Política, (ix) Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado e (x) Crédito, Moeda e Bancos. O curso de ciências jurídicas compreenderia dezesseis disciplinas, divididas em cinco séries: 1ª série – (i) Sociologia, (ii) Direito Constitucional Brasileiro e Constituições Comparadas, (iii) Economia

---

<sup>305</sup> A promoção do substituto à catedrático por antiguidade despertou severas críticas que se estenderam até meados da Primeira República. Ruy BARBOSA parece ter preferido assegurar o direito adquirido e modificar o regime em relação aos vindouros. Thomaz Pompêo de Sousa BRASIL, por sua vez, era contrário à promoção por antiguidade.

<sup>306</sup> Previa-se que esta nomeação ministerial do catedrático ensejaria alguma discussão, na qual se sugeriria que o provimento se desse ou por antiguidade (como já era feito com as cadeiras existentes) ou por novo concurso. A primeira, embora cômoda para os substitutos, não o era para os “interesses do ensino”, pois “a certeza da promoção, a sua fatalidade legal é, até, um convite à indolência, um princípio de arrefecimento, que decididamente não contribuirá para animar, nas Faculdades, a vida científica e o progresso dos estudos” (BARBOSA, 1882, p. 18). Ele também se insurgia quanto à realização de um novo concurso, apoiando-se na experiência estrangeira (Rússia, Estados Unidos, França, Alemanha, Áustria e Itália) para afirmar o caráter falho deste método e a necessidade de intervenção estatal. Em última análise, o processo de escolha deveria ser “meritocrático”, honrando sempre os mais capazes. Assim, ou o substituto, por suas qualidades (e vantagens pela posição que ocupava), já seria o candidato mais capaz e obteria o cargo, ou outro candidato, mais preparado, o faria. Portanto, excluindo-se o concurso (quanto a esta exclusão, Ruy BARBOSA apoiava-se nas ideias do francês Georges Pouchet (1833-1894) em seu trabalho *L'enseignement supérieur des sciences à Paris*), a melhor escolha para os estabelecimentos de ensino superior deveria vir da concorrência de opinião entre a congregação – o “juízo dos corpos ensinantes” – e o Conselho Nacional de Instrução – a “opinião geral”.

Política; 2ª série – (iv) Direito Romano<sup>307</sup>, (v) Direito Civil (1ª cadeira) e (vi) Direito Criminal (1ª cadeira); 3ª série – (vii) Direito Civil (2ª cadeira), (viii) Direito Criminal (2ª cadeira) e (ix) Medicina Legal; 4ª série – (x) Direito Comercial (1ª cadeira), (xi) Teoria do Processo Criminal, Civil e Comercial, (xii) Direito Administrativo e Ciência da Administração (1ª cadeira) e (xiii) História do Direito Nacional; 5ª série – (xiv) Direito Comercial (2ª cadeira), (xv) Direito Administrativo e Ciência da Administração (2ª cadeira) e (xvi) Prática do Processo.

O projeto elevou as cadeiras de 11 para 20, fazendo com que algumas fossem criadas, trocadas, cindidas e suprimidas<sup>308</sup>.

Em primeiro lugar, o acréscimo dar-se-ia porque as matérias de Direito Criminal, Direito Comercial e Direito Administrativo exigiam, cada uma, duas cadeiras<sup>309</sup>. Em segundo lugar, cadeiras novas deveriam ser criadas por exigências educacionais – era o caso de Prática do Processo (5ª série), criada ao lado de Teoria do Processo Criminal, Civil e Comercial (4ª série), e de História do Direito Nacional, já existente “em quase todas as Faculdades de direito bem organizadas” e que abarcaria em seu conteúdo programático “a história das origens, dos monumentos, e da evolução das instituições do país” (BARBOSA, 1882, p. 28). Além disso, endossava-se a criação, pela reforma de 1879, das cadeiras de Medicina Legal e de Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado.

---

<sup>307</sup> Nos Anexos do parecer, Ruy BARBOSA inseriu uma lição de direito romano de Sá e Benevides, lente da Faculdade de São Paulo. Para além dos aspectos puramente doutrinários, ele demonstrou também se preocupar com a realidade do ensino jurídico de então (VENANCIO FILHO, 2011, p. 159): “A lição de direito romano (!) [sic], que aqui se transcreve, é o corpo de delito da falta de seriedade que lavra em grande escala no ensino superior, entre nós. Não qualificamos a filosofia, a ciência e a crítica de que esse documento é a revelação. O fim da publicidade que ora se lhe dá, é expor ao país a incrível amostra de um *ensino*, em que se trata do tudo menos o assunto que corre ao lente o dever de professor. Uma lição de *direito romano*, em que ao direito romano nem remotamente se alude! Este método de ensinar as *Pandectas*, endeusando o *Syllabus*, e caricaturando a ciência moderna, devia vir a lume, para que os bons espíritos toquem a chaga que denunciamos, e contra a qual propomos sérias medidas. Fazemos justiça aos lentes de mérito, que as nossas Academias contêm; mas o ensino em geral tem descido de um modo incalculável. Parece impossível baixar mais.

Costumam os estudantes do S. Paulo reproduzir pela litografia as lições professadas ali. É de uma dessas litografias que trasladamos na íntegra esta inimitável lição de *direito romano*.

Note-se que ela é a *trigésima nona* do curso, e que alude a outras nas quais o professor se ocupou tanto das *Institutas*, do *Digesto* ou do *Código*, quanto nesta” (BARBOSA, 1882, p. 87, grifos no original).

<sup>308</sup> Em caráter de disposição transitória, os lentes cujas cadeiras fossem extintas por esta lei seriam aproveitados para as novas, se o Governo para isso lhes reconhecesse a aptidão. Caso contrário, seriam eles aposentados com as vantagens proporcionais ao tempo de serviço, salvo se este excedesse de 20 anos, situação na qual a aposentadoria seria com todos os vencimentos.

<sup>309</sup> Nestas matérias, o ensino de uma cadeira seria a continuação da outra, devendo-se sempre respeitar aos programas, que fixariam os limites em que se encerraria o curso de cada uma (art. 39, § 1º) e cada lente de uma dessas matérias lecionaria em dois anos sucessivos o curso completo das duas séries, de modo que, enquanto um professasse a segunda, o outro ocupar-se-ia com a primeira (art. 39, § 2º).

Da matéria de Direito das Gentes, derivar-se-ia uma nova, Diplomacia e História dos Tratados, que passaria a exigir uma cadeira autônoma. Outra mudança curricular dizia respeito à cadeira de Economia Política, que seria dividida em duas: Crédito, Moeda e Bancos, no curso de ciências sociais (4ª série), e Economia Política (propriamente dita), no curso de ciências jurídicas (1ª série).

A criação da cadeira de Higiene Pública pela referida reforma não agradou à Comissão, que optou por sua supressão. Outras supressões dignas de nota referiam-se à cadeira de Direito Eclesiástico, considerada inútil e que representaria um ônus a mais ao curso, e à cadeira de Direito Natural, considerada como o “culto da abstração, da frase e da hipótese” (BARBOSA, 1882, p. 27). Em lugar desta última, dever-se-ia incluir a cadeira de Sociologia, que estaria afeita à investigação experimental e ao método científico<sup>310</sup>.

Quanto aos substitutos, seu número aumentaria de 6 para 10, medida considerada imprescindível<sup>311</sup>. Os outros oito artigos que diziam respeito às Faculdades de Direito (arts. 40-47) dispunham sobre suas especificidades, como os decretos que reformavam o ensino jurídico o faziam desde 1831. Pelo caráter eminentemente teórico do curso, a frequência livre seria mantida, com exceção das matérias de Prática de Processo e Medicina Legal<sup>312</sup>, ambas pertencentes ao curso de ciências jurídicas. Apesar da liberdade de frequência, o lente teria o direito de chamar à lição, exceto nos cursos acessórios, a serem ministrados pelos substitutos.

Quanto ao regime escolar, previa-se que cada matéria teria três aulas por semana e as sabatinas estariam expressamente proibidas. Além das aulas, as lições acessórias seriam oferecidas duas vezes por semana. Ambas durariam uma hora e meia cada, não podendo ser de menos de uma hora e um quarto a preleção oral do lente. O horário dos dois cursos (ciências sociais e jurídicas) seriam organizados de tal forma que o aluno inscrito em qualquer das séries de um pudesse frequentar as da série correspondente em número no outro.

Quanto à habilitação do bacharel, o formado em ciências sociais, independentemente de exame ou concurso, estaria habilitado para os lugares de adidos de legação, praticantes

---

<sup>310</sup> “Ao direito natural, pois, que é a metafísica, antepomos a sociologia, ainda não rigorosamente científica, é certo, na maior parte dos seus resultados, mas científica nos seus processos, nos seus intuitos, na sua influência sobre o desenvolvimento da inteligência humana e a orientação dos estudos superiores” (BARBOSA, 1882, p. 27).

<sup>311</sup> Sua importância no seio das Faculdades aumentaria: além das substituições que exercesse na ausência dos catedráticos, cada um seria obrigado a fazer anualmente um curso acessório, ou complementar, acerca de alguma das especialidades mais importantes de sua seção, o que “lhes consigna uma tarefa, benfazeja, a um tempo, para eles e para os alunos, de atividade permanente e constante influência no ensino” (BARBOSA, 1882, p. 28).

<sup>312</sup> Sobre a cadeira de Medicina Legal, dispunha-se que teria o material preciso para as demonstrações que se fizessem necessárias (art. 41).

amanuenses e escriturários das repartições do Estado, enquanto o formado em ciências jurídicas, por sua vez, poderia exercer a advocacia e a magistratura. As Faculdades de Direito poderiam conferir o grau de doutor em ciências sociais e jurídicas aos que, tendo-se graduado bacharéis em ambos os cursos, defendessem teses nas condições que o regulamento interno delas determinasse<sup>313</sup>.

O provimento do professorado dar-se-ia por livre nomeação. Uma inovação interessante foi a possibilidade de concorrer ao lugar de substituto ou ser provido no de catedrático, em qualquer matéria do curso de ciências sociais, “homens eminentes em cada matéria”, sem a necessidade de graduação em Faculdade alguma<sup>314</sup>. Ruy BARBOSA mostrava-se persuadido a que a cadeira de Medicina Legal das Faculdades de Direito fosse ocupada por um médico, de conhecimentos reais e práticos, em detrimento de um jurista, que aprendera em livros, enclausurado em seu gabinete.

### **3.3. As ideias na Primeira República**

#### **3.3.1. Finalidade do ensino jurídico: privilégios, liberdades e desoficialização do ensino**

A finalidade do ensino jurídico por vezes foi discutida pelos juristas<sup>315</sup>. Uns entendiam que a função das Faculdades era formar os futuros integrantes dos quadros da burocracia

---

<sup>313</sup> “Acreditando não ser do barateamento, da facilitação, da multiplicação crescente dos diplomas de doutor que advirão ao país os bens esperados da reorganização do ensino, a comissão entendeu manter esse título numa altura acessível a poucos, não no permitindo senão aos que sustentarem tese, depois de vencerem ambos os cursos: o de ciências jurídicas e o de ciências sociais” (BARBOSA, 1882, p. 28). A dificuldade de atingir-se certos graus acadêmicos também tinha reflexos pecuniários: enquanto os diplomas de médico, bacharel em ciências jurídicas ou sociais e engenheiro civil custariam 200\$000, os de qualquer dos outros cursos superiores custaria 150\$000. O diploma de doutor, por sua vez, custaria 300\$000.

<sup>314</sup> Assim se manifestava Ruy BARBOSA: “É absurdo, a respeito de disciplinas como a sociologia, o direito constitucional e o das gentes, a diplomacia, a economia política e a ciência da administração, estreitar o direito de escolha no círculo dos diplomas conferidos pelas academias. Há, tem havido, e pode haver, fora desse grêmio homens de superiores talentos e alta preexcelência nesses assuntos. E imolá-los, em dano da instrução, ao preconceito que assegura aos bacharéis e doutores o monopólio dessas posições, é não compreender o fim e os interesses do ensino. A nossa regra é escolher o professor onde o houver mais capaz: não entre privilegiados, mas entre os mais proficientes” (BARBOSA, 1882, p. 27).

<sup>315</sup> O Congresso de Ensino Superior em 1927 fez uma síntese que parece aproveitar todo o período: “o plano de seriação do ensino jurídico é naturalmente subordinado ao problema da finalidade do ensino de Direito, devendo variar as seriações em conformidade com o critério que for adotado – ou estritamente profissional ou de larga educação científica”. Nesta esteira, os congressistas entendiam que o curso deveria ter um viés mais prático que teórico: “a principal missão das Faculdades de Direito consiste em lançar as bases de uma sólida cultura geral e técnica, habilitando o jovem jurista a resolver, com segurança e critério, as questões que, de futuro, se lhe antolharem no exercício da vida profissional” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 594).

estatal, visão esta que esteve presente desde a criação dos cursos jurídicos, em 1827<sup>316</sup>. Outros entendiam que o ensino deveria ser inteiramente voltado à profissionalização dos bacharéis, que deveriam sair das Faculdades de Direito já plenamente aptos a exercerem, pelo menos, a advocacia. Outros, ainda, entendiam que a função do ensino era formar homens de pleno rigor científico e cultura filosófica. Fosse qual fosse sua finalidade, reconhecia-se que a organização dos estudos jurídicos deveria ser adaptada ao meio social<sup>317</sup> – o que se tornava difícil considerando-se o meio brasileiro, “atrasado, atônico, deprimente de todas as energias intelectuais” (Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, p. 100).

Ao discutir-se a finalidade, invocava-se a divisão dos cursos em ciências jurídicas e sociais. Neste tema, o debate foi muito polarizado: havia os que queriam sua unificação e os que queriam sua completa dissociação, por entender que cada curso formava um profissional diferente. A título exemplificativo, militavam pela primeira opção Aurelino LEAL (1907, p. 103) e Rodrigo Octavio; já Pedro Lessa, por exemplo, era favorável à divisão (Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, pp. 97-98 e 121). Ao final, parece ter prevalecido a opinião que propunha a junção de ambos os cursos.

No bojo dessa discussão havia outra, a da desoficialização do ensino, muito recorrente após a reforma Rivadavia Corrêa (1911). Tal tema, por sua vez, desdobrava-se em dois: os diplomas conferidos pelas Faculdades (e o conseqüente crescimento do “bacharelismo”) e a intervenção estatal.

Quanto ao primeiro, que muita discussão gerou, pode-se afirmar que João Mendes entendia que o diploma (ou Carta) de bacharel não era um privilégio<sup>318</sup> (ALMEIDA JUNIOR,

---

<sup>316</sup> Thomaz Pompêo afirmava que criados os cursos jurídicos em 1827, seu objetivo primordial era fornecer profissionais para o aparelho do Estado recém-criado. Isto explicava tanto a necessidade profissional, em detrimento de uma alta cultura jurídica desinteressada, quanto a manutenção do currículo inicial por quase sessenta anos, uma vez que matérias como Direito Romano ou alguns ramos especializados do Direito Comercial e Civil não se prestavam à formação prática do bacharel (BRASIL, 1913, p. 353). Para Levi Carneiro, após um século de ensino jurídico, este não tinha “evoluído de modo a corresponder a uma ampla formação técnica dos nossos juristas” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 406).

<sup>317</sup> Cf. Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, p. 96.

<sup>318</sup> Por uma série de motivos: tratando-se de ensino para profissões liberais, natural era a ação fiscalizadora do Estado; o diploma de bacharel era o “formal” de um título de habilitação para uma profissão que exige um curso de estudos especiais, não sendo, portanto, um privilégio; a denominação “bacharel” não tinha significação antidemocrática, mas antes remontava aos antigos graus da Cavalaria da Idade Média; não havia vantagem em abolir-se a solenidade da colação de graus; não era verdade que a mocidade, apenas pela vaidade de possuir um título de bacharel, abandonasse outras profissões; e, por fim, a mera substituição de “carta de bacharel” por “certificado” não teria efeito algum, pois, independentemente do nome dado ao diploma, este seria sempre o “formal de um título para efeito profissional” (ALMEIDA JUNIOR, 1912, p. 87).



1912, pp. 85-87), mas tal opinião nem sempre foi compartilhada, principalmente quando se vê os debates travados no Congresso Nacional após 1911<sup>319</sup>.

Thomaz Pompêo entendia que a liberdade que os institutos equiparados tinham de conferir os mesmos títulos que os institutos oficiais era a face mais degradante da liberdade absoluta de ensino. Para ele, nem a responsabilidade criminal impediria que, com as Faculdades livres, os títulos de doutor se proliferassem, tornando o Brasil um caso *sui generis* no mundo, no qual a liberdade profissional prevaleceria sobre tudo e sobre todos. Contudo, Pompêo não achava que o bacharelismo era em si um mal, mas antes sua sátira havia sido criada por “espíritos superficiais, que só veem as cousas pelas suas aparências ou simples exterioridades” (BRASIL, 1913, p. 464)<sup>320</sup>. Quanto aos títulos acadêmicos, em especial o de **doutor**, o jurista cearense também não os considerava um mal, como muitos o faziam, mas sim um estímulo às aspirações desinteressadas pelos estudos especulativos. Para ele, independentemente do nome que se desse ao formado em Direito, fosse ele chamado de “bacharel”, “doutor” ou simplesmente de “aprovado”, o diploma era o coroamento dos anos que ele passou no curso jurídico e, portanto, uma recompensa digna – não se tratava, pois, de privilégio. Em sua opinião, para combater o bacharelismo, em vez de tentar atacar o nome de tal ou qual título, era preciso restituir ao diploma seu verdadeiro mérito, por meio do melhoramento do ensino, o que faria com que se graduassem nas Faculdades apenas aqueles que merecessem. Para tanto, como já foi dito, era preciso combater a proliferação dos títulos conferidos pelas Faculdades livres.

Em relação à intervenção estatal em matéria de ensino superior, Thomaz Pompêo entendia que ela era necessária, tanto em função da “psicologia brasílica” – lenta, indecisa, paralisada e de resultados insignificantes – quanto em função das dificuldades que as escolas livres teriam em manter-se, principalmente nas regiões afastadas dos grandes centros urbanos de então (como era o caso da instituição à qual o autor pertencia, a Faculdade Livre de Direito do Ceará). Ele afirmava que a opinião de que a intervenção oficial era uma necessidade era compartilhada tanto por autores nacionais (dentre os quais Ruy BARBOSA) quanto estrangeiros, porém, para Pompêo, nos países avançados a tendência da interferência estatal prevalecia sobre o *laissez faire*. Nesta esteira, entende-se sua predileção pela intervenção

---

<sup>319</sup> Ver item 2.2.

<sup>320</sup> Para tanto, ele lançava mão do argumento de que em todos os países as classes mais abastadas procuravam as profissões liberais. Além disso, o excesso de alunos matriculados e a constituição de um “proletariado universitário” era um problema também na Alemanha, em Portugal, na Itália e na Hungria, fazendo do bacharelismo um problema que não era exclusivo do Brasil.

estatal em matéria de diplomas e certificados. Com isto, ele não pensava em cercear a liberdade profissional, mas antes fazer com que o Estado garantisse que os habilitados para as profissões liberais estivessem plenamente aptos a exercê-las. Outro aspecto da intervenção estatal estudado pelo autor dizia respeito à autonomia administrativa das instituições de ensino superior, a qual deveria ser seguida de perto pelas autoridades.

Já para Leoncio de Carvalho, “a ação do Governo sobre os estudos jurídicos e sociais não deve ser de tutela, mas de fiscalização e auxílio, do acordo com os decretos de 19 de abril de 1879 e 2 de janeiro de 1891” (Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, p. 96). Pedro Lessa tinha uma opinião semelhante, pois para ele a decadência do ensino jurídico devia-se diretamente à ação governamental – menos pelas reformas expedidas (com exceção do ensino livre) e mais pela “inqualificável desídia e fraqueza dos governos neste ramo da administração [instrução pública]” (Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, p. 101). Nesta mesma ordem de ideias, Mario Carneiro defendia que as instruções secundária e superior deveriam ser entregues à livre iniciativa e à livre concorrência, restando apenas a instrução primária sob a alçada estatal.

### **3.3.2. Matrícula nas Faculdades de Direito e a função do ensino secundário**

Conforme já referido anteriormente, até a década de 1930 tratava-se conjuntamente o ensino secundário e superior. Por isso, sempre que se discutia a matrícula nas Faculdades de Direito, a função e a qualidade do ensino secundário eram invocadas<sup>321</sup>. Independentemente da forma como se julgasse a habilitação do estudante para matricular-se – fosse pelo exame de

---

<sup>321</sup> O estado lastimável em que se encontrava o ensino secundário era uma preocupação genuína de Thomaz Pompêo, para quem a culpa dava-se “pela conspiração de todos, do moço, que antes de tudo procura desembaraçar-se dos estudos preparatórios, mesmo com sacrifício de sua probidade intelectual; dos pais que vêm nestes estudos um motivo de atraso, de demora na aquisição do diploma almejado para o filho, fonte de maiores dispêndios; dos professores, que se constituíram industriais, adestradores ou preparadores de exames; dos examinadores, que cederam as solicitações do empenho e alimentaram esta indústria; do governo, que tendo em mãos os meios de cortar cerce esses abusos, prefere temporizar ou quando muito denunciá-los em documentos oficiais; da sociedade, enfim, que tolera, senão alimenta esses hábitos de indolência mental, de improbidade científica, de burla entre alunos, na quadra da vida em que só deviam ser cultivados os sentimentos generosos, o amor à verdade e o repúdio por tudo quanto fosse fementido e baixo” (BRASIL, 1913, p. 281). Para Joaquim Gomes de Campos Junior, o ensino secundário deveria ser totalmente reformado – no livro, no método e no professor (Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, p. 62), opinião esta que Vasco de Lacerda e Mario Carneiro acompanhavam. Para Lacerda de Almeida, dever-se-ia combater seu caráter excessivamente enciclopédico.

madureza, pelos preparatórios ou pelo exame vestibular<sup>322</sup> –, a preocupação sempre recaía sobre o conteúdo de tais provas, é dizer, sobre quais os conhecimentos que o estudante deveria ter ao ingressar nos cursos jurídicos<sup>323</sup>. O tema foi debatido tanto no Primeiro Congresso Jurídico Brasileiro (1908) quanto no Congresso de Ensino Superior (1927), o que nos fornece um bom panorama sobre o período.

Primeiramente, é de destacar-se que havia uma ênfase nas disciplinas que constituíam as chamadas “humanidades”, é dizer, línguas clássicas (latim), vernáculas (português, com destaque para gramática, retórica, filologia e literatura) e estrangeiras (francês, italiano, inglês ou alemão), história (universal e do Brasil), geografia (geral e do Brasil) e, principalmente,

---

<sup>322</sup> Thomaz Pompêo, baseando-se na experiência francesa, dizia que o ideal seria adotar o modelo alemão de exames internos, no qual o aluno era avaliado por seu próprio professor no seio dos ginásios. Além disso, ele via com bons olhos a instituição de exames parcelados e o estímulo ao estudo das ciências em geral, o que reforçaria o “espírito científico” na mocidade (BRASIL, 1913, pp. 256-284). Em 1927, Marcílio de Lacerda também falava de um “exame recapitulatório”, que tinha por escopo verificar se o estudante havia cursado com proveito todas as séries ginasiais, estando, portanto, apto a enfrentar as dificuldades do curso superior e da vida prática (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 242).

<sup>323</sup> Luiz Frederico Carpenter chegou a propor em 1927 que, como solução para o problema que advinha dos exames vestibulares, dever-se-ia criar uma Faculdade de filosofia e letras, nas quais os estudantes poderiam completar e aperfeiçoar os estudos de que carecessem no secundário. João Chrysostomo da Rocha Cabral ia mais longe, propondo a abolição do sistema de exames vestibulares vigentes após a reforma de 1925. Para ele, os que pretendessem fazer os cursos de ciências jurídicas e sociais deveriam “depois da exibição dos certificados de humanidades e mais documentos exigidos por lei, para a matrícula, cursar um semestre preparatório, no fim do qual passarão à primeira série do curso propriamente dito [...]” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, pp. 538-539). Este semestre preparatório abarcaria o estudo de Língua vernácula e retórica, especialmente da oratória forense (recitação e análise dos bons exemplos clássicos e modernos), Latim (leitura e tradução das Institutas de Justiniano e de Paschoal de Mello Freire), História Geral, especialmente do Brasil (sob o ponto de vista da evolução político-jurídica), Psicologia objetiva e subjetiva e Lógica indutiva e dedutiva (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 409).

filosofia<sup>324</sup>. Esta última era quase que unânime entre os congressistas – o que causa certo estranhamento se se considerar o debate que a cadeira de Filosofia do Direito causou no período. Para eles, ingressar na Faculdade com uma “sólida cultura filosófica” era imprescindível (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 247).

Além destas disciplinas, alguns juristas, como Leoncio de Carvalho, levantavam-se pela inclusão de matemática (aritmética, álgebra, geometria plana, trigonometria, retilínea e desenho linear) e noções de ciências físicas e naturais<sup>325</sup>. Deve-se sublinhar, ainda, a vontade de alguns de incluir-se disciplinas consideradas incomuns em relação ao pensamento majoritário, como lógica, sociologia e psicologia. Ademais, vale ressaltar a iniciativa de Isaias de Mello, endossada por Mario Carneiro, que propunha a inclusão do ensino de “noções de Direito Usual”, é dizer, “um ensino do que houvesse de mais característico e facilmente acessível ao conhecimento vulgar acerca das instituições mais salientes e de maior prática no Direito Público e Privado” (Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, p. 107).

---

<sup>324</sup> É interessante notar que Figueira de Mello justificava o desenvolvimento de cada uma destas disciplinas em função das vantagens que elas trariam ao longo ou após o curso de Direito: para o português, “a facilidade de expressão, correta e elegante, quer oral, quer escrita, é fator importantíssimo e primordial de êxito na carreira jurídica. A boa linguagem, clara e simples, permite apurar o pensamento e exteriorizá-lo de forma adequada e persuasiva; uma das qualidades mais apreciáveis num jurista, quer seja juiz, quer advogado, quer legislador, é a da correção da linguagem. O advogado necessita ser fluente; o juiz e o legislador precisam ser concisos; ambos devem falar e escrever cultuando a forma”; para o latim, “que deve ser possuído de modo a facilitar a compreensão da língua portuguesa e esclarecer as fases do seu desenvolvimento histórico. Para o jurista, o conhecimento do latim é absolutamente indispensável, dada a imprescindibilidade do Direito Romano, base do direito moderno, e cujas fontes devem ser acessíveis ao jurista sem esforços demasiadamente penosos, que desanima. Acresce que as traduções publicadas das fontes do Direito Romano, por melhores que sejam, não dispensam o exame dos textos originais e que numerosas obras jurídicas, de grande valor, se acham escritas em latim. O estudo do latim deveria estender-se pelo menos por quatro anos no curso secundário”; para as línguas modernas, “é indispensável ao jurista o conhecimento aprofundado das línguas estrangeiras, pois o nosso direito, historicamente influenciado pelo direito de outras nações, notadamente da França, da Inglaterra, dos Estados Unidos da América do Norte, da Itália, da Alemanha, etc., continua a socorrer-se da literatura estrangeira, cujas produções devem poder ser conhecidas e estudadas nas edições originais sem dificuldades insuperáveis. [...] De acordo com a tradição, o francês deve continuar obrigatório para todos, permanecendo livre a escolha do inglês ou do alemão. [...]”; para a história universal, “impõe-se, como de evidência, a importância dos conhecimentos históricos para os estudos do direito, pois servem-lhe de base, permitindo nítida compreensão dos institutos sociais e jurídicos da atualidade pela análise do seu desenvolvimento através dos tempos. [...] A história do continente americano serviria para desenvolver, pelo conhecimento dos feitos notáveis dos países americanos, os sentimentos de solidariedade continental”; e a filosofia e a história da filosofia, “não poderia ser suficientemente encarecido o valor, para o candidato aos estudos jurídicos, de uma formação intelectual filosófica bem orientada; de fato, já se tem dito com razão, que história e filosofia constituem, justas [sic], a metade da ciência de direito. [...]” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, pp. 244-246).

<sup>325</sup> Marcílio de Lacerda propunha a inclusão de noções desenvolvidas de anatomia e fisiologia humana, especialmente do sistema nervoso, que seriam um complemento necessário à história natural, pois serviriam “de base ao estudo de psicologia e lógica, e, mais tarde, do direito criminal, da medicina legal e da higiene”. Para Figueira de Mello, o cultivo das ciências naturais era “indispensável, não podendo o jurista ignorar as suas teorias e as suas aplicações práticas, que tanto influenciam as atividades econômicas dos homens e determinam a elaboração de novos e adequados preceitos jurídicos” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 242 e 246).

Por fim, já no final da Primeira República, algumas vozes levantavam-se pela necessidade de criação de uma Faculdade de Filosofia e Letras, na qual os estudantes poderiam completar e aperfeiçoar os estudos de que carecessem no secundário. Esta foi a conclusão do Congresso de Ensino Superior de 1927:

Os cursos de aperfeiçoamento<sup>[326]</sup> das disciplinas especialmente úteis às profissões para as quais habilita o diploma de bacharel em Direito devem ser feitos, paralelamente e simultaneamente, com o curso de Direito, nas Faculdades de Ciências e Letras, que devem ser criadas em todas as Universidades, porque delas são a alma-mater (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 592).

### 3.3.3. Regime disciplinar: entre o ensino livre e a obrigatoriedade de frequência

Como era de esperar-se, a questão do **ensino livre** foi amplamente debatida e, como sua consequência quase necessária, a decadência do ensino jurídico (reputada uma crise “universal” por Abelardo Lobo). Este tema foi alvo de intensos debates no Primeiro Congresso Jurídico Brasileiro (1908).

Theodoro Magalhães entendia que a origem da decadência era o “nefando” decreto de 1879, que instituía a frequência livre e as Faculdades livres. Estas, por sua vez, eram consideradas a principal razão da decadência e haviam trazido um completo estrago ao ensino jurídico nacional, catalisado pela bipartição do curso e a possibilidade do aluno fazer exame de mais de uma série durante o ano letivo, bem como a falta de fiscalização sobre os institutos equiparados. Este “galgar de ano”, como se dizia no linguajar acadêmico, fizera afluir cada vez mais os diplomas e as cartas de bacharel, o que influenciou também as academias oficiais. Em sua opinião, a solução para a referida decadência passava, necessariamente, pela melhoria das condições do ensino secundário e pelo aprimoramento da disciplina dos cursos jurídicos.

---

<sup>326</sup> Os referidos cursos de aperfeiçoamento deveriam ter por objeto “o estudo das cadeiras de Filosofia, História, Literatura e Sociologia”, que poderia “ser realizado durante os três primeiros anos do curso de Direito; não se permitindo o exame do terceiro ano jurídico sem o atestado de aprovação nas quatro cadeiras de Filosofia, História, Literatura e Sociologia, nas Faculdades de Ciências e Letras” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 592). Anteriormente, Edmundo Accacio Moreira havia proposto que “o Congresso Nacional criará na Universidade do Rio de Janeiro, a Faculdade de Letras e Ciências, afim de ministrar o ensinamento das disciplinas *facultativas* e *limitrofes* do direito, segundo o sistema de *conferências*” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 499, grifos no original).

Nesta esteira, eram de suma importância questões como horário<sup>327</sup>, prazo das aulas, programas, exames, provimento do professorado e sabatinas mensais (Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, pp. 79-85). Octacílio Camará era da mesma opinião no que dizia respeito ao papel das Faculdades livres na decadência do ensino jurídico.

Leoncio de Carvalho, por sua vez, defendia sua reforma de 1879 – para ele, as causas da decadência do ensino jurídico passavam ao largo dela, recaindo antes sobre nove causas distintas, mas complementares<sup>328</sup>. Em sua opinião, o que era imperioso fazer era combater a arbitrariedade do Governo, verdadeira “ditadura educativa”, e de modo algum dever-se-ia reputar a frequência livre como causa da referida decadência<sup>329</sup>. Eugenio de Barros também era desta opinião, principalmente no que dizia respeito ao papel das Faculdades livres, as quais, ao lado de Herbert Moses, defendia de modo enérgico.

---

<sup>327</sup> Em relação à carga horária dos cursos jurídicos, os congressistas de 1927 fizeram algumas propostas. João Chrysostomo da Rocha Cabral propunha que o curso fosse dividido em nove semestres (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, pp. 409-411 e 530-532). Já Francisco de Avellar Figueira de Mello entendia que deveria haver uma maior intensidade de trabalho: “mantendo o quadro dos estudos jurídicos, por um quinquênio, fixamos em 18 horas semanais a duração dos cursos em cada ano, o que permite construir a seriação, em cada ano, com cinco cadeiras, lecionadas três vezes por semana, aproveitada a folga de três horas semanais para as aulas práticas, cuja criação se nos afigura indispensável”. Excepcionalmente, as cadeiras de Processo Civil e Comercial e de Processo Criminal seriam “lecionadas quatro vezes por semana, alternando-se as aulas teóricas com os exercícios práticos” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 380 e 384), e os exercícios práticos das demais cadeiras seriam realizados uma vez por semana. Para o horário dos diversos anos e a sequência dos exames propostos por Figueira de Mello, cf. Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, pp. 384-385.

<sup>328</sup> As causas eram: (i) colégios abusivamente equiparados e conseqüente ingresso de estudantes despreparados nos cursos jurídicos; (ii) insuficiência do prazo de 5 anos para o estudo das numerosas matérias ensinadas nas Faculdades de Direito; (iii) equiparação das Faculdades livres; (iv) falta de estímulos que desenvolvessem, no ânimo dos lentes e dos alunos, o gosto do estudo e fizessem do magistério uma profissão útil e considerada; (v) nomeação de lentes, feita pelo Governo arbitrariamente ou mediante provas de concurso muito fáceis e suscetíveis de fraudes; (vi) deficiência e inconveniência do processo de exames, cujas provas facilmente se prestavam a abusos e fraudes; (vii) o julgamento dos exames por escrutínio secreto, ocultando o nome dos juizes, facilitava a prática de injustiças; (viii) má distribuição das matérias; e (ix) inconveniente tutela exercida pelo Governo sobre os institutos de ensino superior. Para cada uma destas causas, Leoncio de Carvalho apontava as “reformas e providências” a serem tomadas (Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, pp. 91-96).

<sup>329</sup> Em suas palavras, a reforma do ensino livre “teve em vista tomar os graus acadêmicos acessíveis aos moços, a quem, sobrando talento e amor ao estudo, faltam tempo e dinheiro para frequentarem faculdades que se acham situadas em lugar distante de seus domicílios ou cujas aulas funcionam em horas em que eles trabalham na luta pela vida.

Por que negar a esses moços o direito de estudarem com mestres particulares, indo depois prestar exames nas Faculdades?

Por que tornar os graus acadêmicos um privilégio das classes ricas?” (Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, p. 131).

Pedro Lessa afirmava que três eram as causas da decadência: (i) a influência desorganizadora do decreto de 1879 e o regime do ensino livre<sup>330</sup>, (ii) o grande número de Faculdades livres criadas, fundadas em Estados que não tinham o pessoal docente necessário e (iii) o modo rápido e perfunctório com que os secundaristas estudavam os preparatórios. Para Abelardo Lobo, a solução da decadência do ensino jurídico, ocasionada principalmente pela péssima qualidade do ensino preparatório (no que era acompanhado por Octacilio Camará), estava em ensinar-se apenas e tão somente o que era essencialmente necessário (Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, p. 100; 105 e 135).

Coelho Rodrigues destacava quatro causas da decadência: (i) exames preparatórios realizados nos Estados, (ii) frequência livre, (iii) colégios equiparados e (iv) multiplicidade das Faculdades livres, além da inconveniência dos programas de ensino não serem uniformes (Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, p. 115). No limite, o Governo era o principal responsável pela decadência no ensino. Adolpho Gordo acreditava que a decadência deitava raízes não no decreto de 1879, mas na “péssima organização do ensino secundário e o deficientíssimo ensino ministrado pelas Faculdades de Direito”, que apenas foram acentuados com as reformas de 1879, 1891 e a equiparação dos ginásios (Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, p. 132). Isaias de Mello afirmava que a principal causa da decadência era a incapacidade dos docentes, cuja inabilidade em transmitir seu conhecimento em muito prejudicava o ensino. Ao final do Congresso de 1908, a tese prevalecente (votada e aprovada) entre os juristas foi a do reconhecimento da decadência do ensino jurídico.

Escrevendo em 1913, Thomaz Pompêo afirmava que a liberdade de frequência desorganizara os cursos superiores do Estado, afrouxara os laços de camaradagem acadêmica e afastara os estudantes das lições dos mestres, apoucando assim o papel do professor. Deste modo, ele atribuía à reforma do ensino livre a decadência da vida acadêmica, principalmente em função da politicagem que havia se imiscuído entre os estudantes. Portanto, Pompêo entendia que a frequência deveria ser regulada, pois a ela concorriam os interesses do Estado, do estudante, de sua família e da própria sociedade. Ele atacava a liberdade de “infrequência”

---

<sup>330</sup> “Verdade é que a influência desorganizadora do decreto de 19 de abril de 1879 subsistiu ainda depois de revogado esse decreto. Os hábitos de pouca assiduidade nas aulas ainda não se extinguiram. Pelo contrário, multiplicam-se os expedientes no sentido de evitar que sejam muitas as lições. E, infelizmente, neste particular, não se sabe a quem mais deve ser imputada a falta, se aos alunos, ou aos mestres” (Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, p. 100).

com base na experiência de sua própria geração acadêmica: estudando em Recife entre 1868 e 1872, vira de perto os benefícios que a frequência obrigatória trazia aos estudantes, pois criava uma disciplina salutar, familiarizava-os com o professor e criava certo efeito moral.

A liberdade de *infrequência* é igualmente danosa para os moços. Entrando nas Faculdades em idade juvenil, sem conhecerem claramente as cousas da vida, inscientes da atração e fascinação que o exemplo e a imitação exercem sobre nós, moralmente fracos para resistirem as seduções dos prazeres sensuais, esses jovens precisam a cada instante da intervenção protetora do próprio regulamento escolar para os amparar e afastar do mau caminho. A pena imposta a vadiagem, apontada diariamente nas aulas, age como elemento intimidante. Psicologicamente falando, a intimidação é, senão o agente mais eficaz contra a perpetuação do crime, um dos mais influentes na determinação dos motivos que fazem agir em sentido contrário ao impulso delituoso (BRASIL, 1913, pp. 286-287, grifo no original).

Por entender a natureza da relação entre o estudante e o Estado como contrato bilateral<sup>331</sup>, Pompêo acreditava que o sistema de marcação de ponto ao estudante faltoso, tal qual disposto no Regulamento de 1854, era o único meio dos pais e dos interessados inteirarem-se, senão do aproveitamento, pelo menos da assiduidade do estudante, podendo “fiscalizar o proceder dos filhos e acudir a tempo com conselhos ou medidas coercitivas enérgicas afim de os desviar da *boemia* ou da *madracaria*” (BRASIL, 1913, p. 287, grifo no original). Não causa estranhamento, pois, o elogio que Pompêo fazia ao tratamento que foi dado ao tema pela Lei Orgânica de 1911, a qual, inspirada na tradição brasileira, exigia uma frequência mínima do estudante, sob pena de ser indeferida sua inscrição no exame<sup>332</sup>. Outro ponto que ele atacava era a criação de institutos de ensino superior pelos Estados e por particulares (Título II do Código de ensino de 1892), que assinalou “o começo do fim” pela derrocada do nível dos catedráticos, muitos deles ocupantes de uma cadeira no Congresso Nacional e, portanto, imunes aos governos, enfraquecidos e necessitados de apoio político.

É interessante notar que o tema do ensino livre já não era mais discutido em 1927, por ocasião do Congresso de Ensino Superior. Nele, a liberdade de frequência foi mencionada apenas em dois momentos na seção de Ensino Jurídico: na leitura de algumas sugestões

<sup>331</sup> Para o autor, neste contrato bilateral deveriam estar expressas, no ato da assinatura – neste caso, matrícula – as penas regulamentares em caso de falta e cuja infração contratual seria assim punida. Thomaz Pompêo não está sozinho ao afirmar a natureza de contrato bilateral desta relação – ao longo do período, vários parlamentares assim o entendiam e o sustentavam na tribuna do Congresso Nacional. Para mais informações, ver o Capítulo 2.

<sup>332</sup> Para o autor, no entanto, a medida da reforma de 1911 contrariava a tendência mundial dos principais países, com exceção da Bélgica, país no qual a instrução superior “periclitava”. Na França, na Alemanha, na Áustria, na Hungria, na Holanda e na Itália, o regime era o da liberdade de frequência, menos por uma questão pedagógica e mais por uma questão prática: o excesso de alunos tornava o controle de sua frequência, de fato, impossível.



endereçadas ao Congresso por um grupo de estudantes pertencentes ao Centro Acadêmico 11 de Agosto, da Faculdade de Direito de São Paulo, dentre as quais a frequência livre para as aulas de caráter teórico e obrigatória para a Medicina Legal e Prática do Processo, ideia esta já presente nos *pareceres* de Ruy BARBOSA de 1882<sup>333</sup>; e na discussão do regime de exames por João Chrysostomo da Rocha Cabral, o qual considerava que a frequência não deveria ser obrigatória, pois “nem a moral, nem a política, nem a psicologia, nem a pedagogia, lhe aconselha a exigência absoluta, *sine qua non*, para admissão a exame de habilitação” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 534, grifo no original). Para que a referida obrigatoriedade funcionasse, Cabral propunha que a frequência às aulas e os exercícios elaborados ao longo do curso entrassem para o julgamento da habilitação.

Em relação às **penas disciplinares** impostas aos estudantes, Thomaz Pompêo afirmava que, entre os educadores brasileiros de então, havia duas correntes de pensamento sobre seu emprego: enquanto uns acreditavam que os meios coercitivos ou restritivos morais coagiriam os estudantes, outros aconselhavam a prisão ou a detenção pessoal nos casos graves (BRASIL, 1913, p. 338). Novamente tomando como modelo a mocidade acadêmica de sua geração (1868 a 1872), que “era francamente ultramontana, obediente à igreja” (BRASIL, 1913, p. 341)<sup>334</sup>, Pompêo era partidário desta segunda corrente de pensamento, pois acreditava que a complacência dos povos neolatinos, que perdoavam os moços sob o pretexto da inexperiência e da pouca idade, tornava totalmente falha a “missão regeneradora” das Faculdades. O espírito de insubmissão dos estudantes, sem um regime disciplinar eficaz, tolheria de vez qualquer possibilidade de soerguer a instrução superior.

Para Vasco de Lacerda, o regime disciplinar deveria estar baseado no princípio fundamental da responsabilidade individual e o relativo ao conhecimento dos direitos e da observação dos deveres, tanto por parte dos alunos, como dos professores. Para ele, sua

---

<sup>333</sup> Além desta sugestão, o Centro Acadêmico também propunha: aulas diárias de cada cadeira; abolição do exame vestibular; criação, em um ano preliminar, das cadeiras de Sociologia, Enciclopédia Jurídica, Lógica e Psicologia; liberdade do aluno para escolher seu professor, no ato da matrícula, nas cadeiras que tivessem mais de um catedrático; distribuição do produto da taxa de matrícula entre os professores, como acréscimo aos subsídios de então; mudança no sistema de exames; mudança no ano letivo, a ser dividido em dois períodos; e criação de um caixa escolar, dirigido pelo presidente do Centro Acadêmico 11 de Agosto e por um professor indicado pela congregação, com o escopo de socorrer os alunos necessitados com a compra de livros, pagamento de matrícula, etc. (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, pp. 398-400).

<sup>334</sup> Contudo, veja-se que esta situação deu-se antes da reforma do ensino livre, que modificou sobremaneira o viver acadêmico: “[...] de 1879 em diante, as tentativas desastrosas a pretexto de libertar e alargar o ensino, trouxeram o abaixamento deste, a indisciplina e conseqüente politicagem, a dispersão da vida acadêmica, o desalento do professorado, o abastardamento dos diplomas, e no ápice a mediocridade coroando essa obra impatriótica de desorganização” (BRASIL, 1913, p. 456). Para Thomaz Pompêo, era necessária maior severidade nas penas a serem aplicadas, principalmente porque os estudantes, habituados agora à completa liberdade, tornavam-se mais insubordinados.

sanção seria unicamente o afastamento dos transgressores (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, pp. 504-506 e 510).

### 3.3.4. Seriação das disciplinas (grade curricular) e doutorado

De longe, este foi o tema que mais discussão causou no período. Se questões como ensino livre e obrigatoriedade de frequência geravam polarizações (às vezes extremas), ao discutir-se a seriação das disciplinas do curso de ciências jurídicas e sociais poucos eram os juristas que concordavam entre si. Em realidade, pode-se separar as disciplinas em três grupos distintos<sup>335</sup>, cuja divisão já se encontrava em voga nas diversas reformas que se sucederam no período: (i) um certo “núcleo duro”, que de forma alguma poderia ficar de fora; (ii) disciplinas “acessórias” ao curso, julgadas necessárias para a formação do bacharel, mas cuja inclusão e ordem variava muito; e (iii) disciplinas “dispensáveis”, mas que alguns julgavam necessárias. Independente do grupo, sempre houve discordância<sup>336</sup> em relação à ordem que se deveria dispô-las<sup>337</sup>, mas a duração de cinco anos foi a opinião da maioria dos juristas.

As disciplinas do **primeiro grupo**, ou seja, que deveriam compor obrigatoriamente os cursos jurídicos, eram as chamadas “dogmáticas”, em oposição às “propedêuticas” (“zetéticas”<sup>338</sup>). Contudo, nem todas as disciplinas dogmáticas pertenciam a este primeiro grupo de disciplinas obrigatórias<sup>339</sup>. Aqui, falava-se especialmente de Direito Civil, Direito Romano e Direito Comercial, no ramo privado, e Direito Público, Direito Constitucional, Direito Administrativo e Direito Criminal (ou Penal) no ramo público. Fora estes, também pertenciam ao primeiro grupo as disciplinas de Direito Internacional Público, Economia Política e Teoria e Prática do Processo.

<sup>335</sup> Para todas as propostas de grade curricular dos juristas aqui estudados, ver Apêndice. A síntese que aqui propomos tomou por base a análise de trinta e cinco currículos apresentados no período.

<sup>336</sup> Poucos foram os juristas que concordavam com a seriação tal qual prevista nas reformas educacionais. Odilon Nestor, professor catedrático da Faculdade de Direito do Recife, foi um dos raros exemplos desta concordância: para ele, o decreto nº 16.782 de 1925 havia classificado as disciplinas do modo mais racional, cômodo e prático, pelo menos no tocante à transposição das cadeiras de Economia Política e Direito Público Internacional do 2º para o 5º ano e da cadeira de Direito Privado Internacional para o 4º ano (Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, pp. 514-516).

<sup>337</sup> É de destacar-se a ideia de Abelardo Lobo, para quem o critério de seriação deveria basear-se na distinção entre o que era “necessário saber” e do que era “útil conhecer”. Deste modo, excluía-se Filosofia do Direito e Medicina Pública, que não faziam parte dos programas dos cursos de Direito das Universidades francesas, e incluía-se Direito Internacional Privado, Legislação Industrial e História do Direito Nacional (Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, p. 105).

<sup>338</sup> Cf. FERRAZ JUNIOR, 2010.

<sup>339</sup> Basta ver a discussão acerca da cadeira de Legislação Comparada, pertencente ao segundo grupo.

Cada uma tinha sua especificidade: no Direito Civil, reconhecia-se que se deveria abordar a parte geral, coisas, obrigações, família e sucessões (variando-se a ordem)<sup>340</sup>. No Direito Romano, discutia-se principalmente sua metodologia<sup>341</sup> e eventual vinculação com a cadeira de História do Direito. No Direito Comercial, diferenciava-se, em consonância com o Código Comercial de 1850, o Direito Comercial Terrestre e o Marítimo, incluindo-se as Falências.

No Direito Administrativo, debatia-se a inclusão de Ciência da Administração. No Direito Criminal, incluía-se o Regime Penitenciário e o Direito Penal Militar. No Direito Internacional Público, incluía-se Diplomacia e Direito das Gentes. Na Economia Política, se debatia a inclusão de Ciência das Finanças e de Contabilidade do Estado. Por fim, em Teoria e Prática do Processo, debatia-se arduamente se deveria existir uma Cadeira de Teoria e outra de Prática (denominada Prática Forense) ou se se deveria juntar as duas, bem como se se deveria criar uma cadeira para cada ramo autônomo (Civil, Comercial e Penal).

Ao **segundo grupo**, pertenciam as cadeiras de História do Direito (Geral ou do Brasil), Filosofia do Direito, Enciclopédia Jurídica, Medicina Pública e Legislação Comparada.

A cadeira de História do Direito parece ter sido a mais polêmica, pois vários foram os projetos apresentados nos quais ela simplesmente não constava – o argumento utilizado era o de que o Direito Romano já fazia as vezes de historiar o direito, o que também era feito por outras matérias do currículo (como História dos Tratados, por exemplo). Por outro lado, havia os que entendiam que era o Direito Romano que deveria desaparecer e ser incluído em História do Direito, como uma medida lógica e pedagógica.

---

<sup>340</sup> Com efeito, a subdivisão de Direito Civil em Parte Geral, Obrigações, Coisas (direitos reais), Família e Sucessões tornou-se mais presente após a promulgação do Código Civil de 1916. Cf. Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929.

<sup>341</sup> Em 1908, Joaquim Gomes de Campos Junior afirmava que o Direito Romano não deveria ser ensinado como vinha sendo feito (o direito romano “puro”), mas deveria ser estudado o direito romano modificado na península ibérica, o que também valia para a História do Direito. Thomaz Pompêo, em 1913, afirmava que o direito romano era a “pedra de toque” do ensino jurídico na Alemanha, cujos cursos distribuíam-se pelas Instituições, história do direito romano e Pandectas (direito privado romano), e na França seu estudo já não exercia tanta sedução sobre os juristas. No Brasil, desde os primórdios da criação dos cursos jurídicos, o direito romano havia sido considerado como fonte subsidiária do direito positivo, “e como tal estudado com aplicação especial a nossa legislação” (BRASIL, 1913, p. 420). Contudo, segundo os Estatutos do Visconde da Cachoeira de 1825, o estudo do direito romano possuía um fim profissional e utilitário. Em 1911, a corrente germânica, ou seja, de apreciação e concepção do direito romano como monumento de lógica jurídica, encontrava muitos adeptos nas Faculdades de Direito. Em 1927, Candido Oliveira Filho afirmava que “os exercícios de direito romano devem consistir na busca e exegese dos textos”, opinião esta que foi ratificada pelo Congresso de Ensino Superior (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 472 e 600).

Em relação à Filosofia do Direito, Thomaz Pompêo fez uma síntese precisa: no Brasil, a questão do momento em que se devia ensiná-la ainda era alvo de discussão. Alguns entendiam que ela deveria ser a última disciplina a ser lecionada, de forma a “coroar” o curso e sintetizar os diversos ramos do Direito; começar pela Filosofia do Direito seria inverter a ordem natural, como se procurassem construir um edifício pelo topo, desconsiderando os alicerces. Para outros, esta disciplina deveria inaugurar o curso, pois era a base de todo o pensamento jurídico: o Direito teria sua origem em um princípio moral, em uma ideia abstrata e superior de justiça, a qual cabia àquela disciplina apresentar; assim, “por esse método dedutivo a base ou o ponto de partida será a lei natural e a verdade procurada – a lei positiva ideal, que deverá ser a lei escrita” (BRASIL, 1913, p. 416). Pompêo acreditava que esta última corrente era vaga e imprecisa, sendo da opinião de que a Filosofia do Direito, no sentido alemão, deveria ser ensinada ao final do curso.

Quanto à Enciclopédia Jurídica (ou Introdução Geral do Estudo do Direito), a maioria dos juristas colocava-a no primeiro ano, para inaugurar o curso e dar uma ampla visão sobre ele. João Mendes afirmava, em 1913, que a cadeira foi uma experiência que já tinha deixado de prevalecer nas Faculdades europeias e, por seu caráter enciclopédico, deveria estar alocada ao final do curso<sup>342</sup>.

Na cadeira de Medicina Pública (ou Forense), discutia-se tanto em relação a seu aspecto prático – e aí incluía-se a obrigatoriedade de frequência, os estudos práticos em laboratórios e o provimento dos lentes, que poderiam ser médicos ou juristas –, quanto em relação ao seu aspecto teórico, isto é, quais as matérias que deveriam ser ensinadas – por exemplo, uns dividiam a Medicina Pública em Medicina Legal e Higiene Pública<sup>343</sup>.

Por fim, a cadeira de Legislação Comparada sempre foi alvo de discussão, uns entendendo que deveria ser uma disciplina autônoma e outros defendendo que se fizesse seu estudo dentro das disciplinas já existentes (com destaque para as de direito privado), conforme o aluno progredisse no curso.

---

<sup>342</sup> Da mesma opinião era Francisco de Avellar Figueira de Mello, professor catedrático da Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro e secretário geral do Congresso de 1927, que afirmava: “com o concurso de Introdução ao estudo das ciências jurídicas e sociais, no limiar do curso jurídico, proporcionaremos aos nossos estudantes visão clara dessas ciências no momento mais oportuno e, mantida a cadeira de Filosofia do Direito, no último ano, evitaremos se possa deles dizer, o que Vareilles-Sommières dizia da sua geração de estudantes, isto é, que saíram das Escolas de Direito, ‘sem terem ouvido falar das grandes questões preliminares, cuja solução qualquer que seja, é único capaz de fornecer à ciência do direito seus fundamentos, suas linhas mestras, seus contornos nítidos, seu aspecto geral’” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 363).

<sup>343</sup> Cf. Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, pp. 510-514.

No **terceiro grupo**, por fim, várias foram as cadeiras propostas, dentre elas: Direito Constitucional dos Estados, Processo Estadual e Federal, Legislação Estadual e Municipal<sup>344</sup>; Sociologia; Direito Industrial (e Agrário), das Marcas e Legislação Operária; e Estatística. Ainda, como matérias facultativas, chegou-se a prever que o curso deveria oferecer, divididas em dois blocos, as seguintes disciplinas: (a) História da América, História da Diplomacia (principalmente no Brasil), Diplomacia e Direito Eclesiástico; (b) Ciências limítrofes do Direito, Anatomia e Fisiologia e Antropologia e Arqueologia (Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, p. 498).

Vale destacar que, nesse ponto, não havia acanhamento em propor-se a criação de novas disciplinas, como foi o caso de Manoel Soriano de Albuquerque, lente catedrático da Faculdade de Direito do Ceará, que propunha a inclusão das cadeiras de Direito de Crédito, Direito de Propriedade, Direito de Parentesco, Direito Factual, Direito Moral e História da Filosofia do Direito (Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, pp. 76-77)<sup>345</sup>.

Além disso, é válido lembrar a ideia de Thomaz Pompêo sobre a desvantagem das especializações prematuras a quem estuda e ensina a ciência jurídica. Assim como na indústria, a divisão do trabalho fizera-se sentir no campo científico: as especializações, por exemplo, facilitavam o aprendizado. Entretanto, sendo o ensino jurídico composto por matérias que se complementavam e se corrigiam, umas encarregadas das generalizações e outras das aplicações, a especialização, para ele, perdia suas vantagens, podendo mesmo prejudicar o referido ensino. Isto se dava porque o professor deveria conhecer todo o sistema jurídico, a “árvore”, para que pudesse lecionar plenamente (BRASIL, 1913, pp. 425-427).

Por fim, já no final da Primeira República, muitos juristas propunham a criação de um curso de **doutorado**, separado do curso de ciências jurídicas, com disciplinas específicas e voltado àqueles que queriam seguir carreira acadêmica. Tal foi o entendimento do Congresso de Ensino Superior de 1927, cuja conclusão foi pela aprovação do curso especial de doutorado:

---

<sup>344</sup> Por vezes o estudo do Direito Constitucional Estadual também foi invocado, pois com o novo regime político instaurado em 1889, deu-se fim ao Estado Unitário e criaram-se os Estados federados. Entretanto, o estudo do direito específico de cada unidade federativa ainda era feito de modo incipiente.

<sup>345</sup> Outra inovação digna de nota era a proposta de Leoncio de Carvalho, para quem o ensino jurídico deveria ser novamente dividido em três: curso de ciências jurídicas e sociais (6 anos), curso de diplomacia e administração (3 anos) e curso de notariado e procuradoria (2 anos). Para ver a grade curricular de cada um destes cursos, cf. Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, pp. 89-91.

## XIX

Nas Faculdades de Direito do Rio de Janeiro, S. Paulo e Recife serão criados cursos de doutorado, de um ano, podendo ser-lhes equiparados os que vierem a criar-se facultativamente nas demais Faculdades de Direito do Brasil. Os cursos de doutorado só poderão ser cursados por quem haja completado o curso jurídico geral.

## XX

O curso de doutorado em Ciências Jurídicas, [sic] abrangerá as seguintes disciplinas<sup>[346]</sup>: Direito Romano aprofundado; Direito Civil, Comparado; História do Direito; Filosofia do Direito; Direito Eclesiástico<sup>[347]</sup> (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 597).

### 3.3.5. Metodologia de ensino: ensino teórico vs. ensino prático

A questão do método sempre foi um tema central ao discutir-se o ensino do Direito. Das aulas expositivas (as *Vorlesungen* dos alemães) aos seminários práticos, poucas eram as concordâncias em relação ao qual o mais indicado<sup>348</sup>. Na verdade, o pano de fundo de toda a discussão centrava-se na predileção pelo **ensino teórico** de um lado e pelo **ensino prático** de outro. Ao analisar a questão, Aurelino LEAL considerava que o “espírito jurídico” era extraordinariamente prejudicado sempre que o ensino era puramente teórico, feito somente

---

<sup>346</sup> Em seu relatório, Levi Carneiro propunha a criação de um sexto ano, facultativo, que proporcionaria o título de Doutor em Direito, indispensável para o magistério superior, e que compreenderia o estudo de Direito Romano (aprofundado), História do Direito, especialmente nacional, Política e Legislação Social, Filosofia do Direito e Direito Comparado, e, facultativamente, História dos Tratados. Na discussão dos relatórios, Abelardo Lobo sugeriu que, no âmbito do doutorado, se acrescentasse ao título da cadeira de História do Direito – “especialmente do Direito Ibero-Americano”, mas sua proposta foi rejeitada (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 409 e 558).

<sup>347</sup> O acréscimo da cadeira de Direito Eclesiástico foi proposto por Alfredo Russell e apoiado por Carvalho Mourão. A proposta e a aprovação de reintrodução de Direito Eclesiástico, abolido em 1890 dos currículos dos cursos jurídicos, são uma amostra de que a mentalidade da elite jurídica (acadêmica e profissional) pouco mudara em relação aos tempos do Império e, às portas da revolução de 1930, ainda havia aqueles que lutavam pela reaproximação do Estado com a Igreja – é o que prova a própria ata da última sessão da seção II: “O Monsenhor Fernando Rangel congratula-se vivamente com o voto do Congresso que, aprovando a criação da cadeira de Direito Eclesiástico, testemunha o alto apreço em que vem a legislação da Igreja Católica” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 558).

<sup>348</sup> Em 1927, Cândido Oliveira Filho lembrava que diversos eram os modos de ministrar o ensino: preleção ou lição-monólogo, lição-diálogo, exercícios práticos, colóquios, conferências, visitas individuais ou coletivas a estabelecimentos públicos ou instituições sociais, os *Inns of Court* dos ingleses, o *case-method* e os *moot-courts* ou *law-clubs* dos americanos, os seminários de investigação científica dos alemães e a lição lida ou ditada na aula (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, pp. 432 e 436-441).

mediante o texto legal e codificado<sup>349</sup>; contudo, o ensino prático, como vinha sendo feito<sup>350</sup>, era “ilógico e irracional”. E qual seria a solução para corrigir ou atenuar o sistema das aulas expositivas, maçantes e repetitivas aos mestres e aos alunos? Para LEAL, além da manutenção das sabatinas<sup>351</sup>, era ideal que o professor se dedicasse exclusivamente à docência, assim poderia esgotar o programa de ensino e evitar de faltar ao longo do ano letivo<sup>352</sup>. Em verdade, cumpria ao legislador assegurar a frequência dos lentes e dos alunos. Outra solução seria tratar do ano letivo, que na prática não passava de um “semestre letivo”.

Isto para as aulas teóricas. Para as atividades práticas<sup>353</sup>, ele propunha a constituição de uma “sociedade acadêmica”, responsável por guiar os estudantes no ensino prático nos primeiros anos de curso<sup>354</sup>, e a admissão dos estudantes do 4º e 5º ano como solicitadores (estagiários), responsáveis por colaborar com a assistência judiciária, podendo, para tanto, serem nomeados defensores no júri e curadores de menores e interditos. Por este sistema, o aluno poderia praticar “na faculdade e fora dela” (LEAL, 1907, p. 51), fosse por meio de explicações indutivas (LEAL, 1907, pp. 52-58), fosse por meio, por exemplo, de excursão a

---

<sup>349</sup> Este modo de fazer-se o ensino prático, por meio da leitura da “legislação seca”, como o dizemos hoje em dia, era, para LEAL, um método em que a prática se “teorizava”: “os juristas, pode-se dizer, leem todos os dias a Constituição do País, o Código Civil, o Código Comercial, o Código Penal. Mas, conquanto lhes sejam eles muito familiares, raros artigos dessas leis lhes ficam definitivamente gravados, de modo a dispensá-los de uma ratificação pessoal, sempre que são consultados. Tal situação de memória, porém, é grandemente atenuada, quando a hipótese ocorrente é igual a alguma outra, que o jurista – advogado ou juiz – já tenha praticado em um caso concreto anterior. Isto, aliás, explica-se facilmente, pela razão de que o cérebro grava com mais firmeza aquilo que lhe é levado do mundo exterior na fotografia de uma imagem ou na concretização de uma realidade...

O médico que vir um segundo caso igual ao primeiro, que já o ocupou na clínica, está mais apto ao diagnóstico e às aplicações terapêuticas do que aquele que tem lido o mesmo caso num manual ou num tratado, cinco, dez ou vinte vezes. Neste particular, Wouters tem sobeja razão para dizer que ‘o direito é a ciência menos transmissível de todas...’” (LEAL, 1907, pp. 38-39).

<sup>350</sup> “O ensino do direito tem sido considerado prático demais nas academias ou nas universidades, principalmente pelo fato de acreditar-se que, estudando-se as matérias propriamente jurídicas, isto é, aquelas que mais comumente concretizam os princípios do direito em artigos de lei, regulando a atividade da vida civil, tais como o direito civil, o penal e o comercial, de acordo com o respectivo código, faz-se prática jurídica ou ensina-se praticamente o direito” (LEAL, 1907, pp. 12-13).

<sup>351</sup> Ao contrário de Ruy BARBOSA, que considerava as sabatinas prejudiciais ao ensino e propunha sua extinção (ver item 3.2.), Aurelino LEAL (1907, p. 41) tinha uma visão positiva delas.

<sup>352</sup> A situação, contudo, era delicada, pelo menos do ponto de vista econômico: “Infelizmente os proventos que os docentes auferem não bastam para satisfazer as exigências da vida. Nas faculdades oficiais, onde a remuneração é mais farta, tudo se passa assim. Nas faculdades livres, onde os professores ganham muito menos, a situação é pior. De modo que, aqui e ali, o professor se é médico recorre à clínica; se é jurista, à advocacia, profissões grandemente trabalhosas e que consomem largo tempo, restando para o ensino muito pouco” (LEAL, 1907, p. 44).

<sup>353</sup> Aurelino LEAL também lembrava que Tobias Barreto, em sua obra *Estudos de Direito, As Faculdades jurídicas como factoes do Direito Nacional* já ressaltava a importância do ensino prático (LEAL, 1907, pp. 28-29).

<sup>354</sup> A sociedade acadêmica seria “presidida superiormente por um professor, a quem incumba especialmente guiar os alunos no ensino prático, que será dado, ao menos, uma vez por semana, e isto desde o 1º ano ou do 2º. Com um mínimo de 60 estudantes, as faculdades podem ter desde o tribunal do júri até o tribunal de apelação, desde juízes de paz até chefes de polícia” (LEAL, 1907, p. 51).

uma grande fábrica, tal como era feito na Espanha. Todavia, o ensino prático não se prestava para todas as cadeiras, como era o caso, por exemplo, de História e Filosofia do Direito.

Procuremos, pois, conquistar, tão depressa quanto possível, esse grande ideal do ensino teórico e do ensino prático: o primeiro formando cientistas, capazes de bem compreender as necessidades complexas do organismo social, o segundo habilitando esse mesmo cientista a praticar os vastos conhecimentos da sua cultura, sem embaraços ridículos nem decepções amargas, sofridas, ombro a ombro, com os charlatães da vida judiciária (LEAL, 1907, pp. 67-68).

Portanto, Aurelino LEAL, baseando-se no depoimento de Brissaud (*L'enseignement pratique du Droit*) (LEAL, 1907, pp. 70-73), concluía que o ensino teórico deveria ser ministrado ao lado do ensino prático (LEAL, 1907, p. 201), ensino este que, segundo o autor francês, tinha um fim duplo: completar e vivificar o ensino teórico e permitir que o estudante diplomado estivesse apto a desempenhar as profissões as quais fosse habilitado (LEAL, 1907, p. 70).

Para Leoncio de Carvalho, o plano de ensino deveria ter uma feição prática e profissional, mantendo-se, como era necessário, o estudo dos “princípios fundamentais” (Relatorio geral dos trabalhos do primeiro congresso juridico brasileiro (1908), 1909, p. 89)<sup>355</sup>. Pedro Lessa, contudo, acreditava ser imperiosa a restauração do ensino da prática de processo, pois “a arte do direito não pôde ser bem praticada sem a base da ciência do direito, e esta não será possuída jamais por quem não se eleve às ideias gerais, às últimas generalizações da ciência” (Relatorio geral dos trabalhos do primeiro congresso juridico brasileiro (1908), 1909, p. 98). Tal visão, contudo, era combatida por Rodrigo Octavio, que acreditava ser a formação intelectual do estudante o verdadeiro fim universitário e, assim, combatia a visão profissionalizante que impregnava as Academias<sup>356</sup> (Relatorio geral dos trabalhos do primeiro congresso juridico brasileiro (1908), 1909, pp. 118-119). Octacilio Camará também acreditava que o curso jurídico não deveria ser essencialmente prático.

<sup>355</sup> Theodoro Magalhães e Abelardo Lobo também concordavam com a prevalência do ensino prático, mais útil e proveitoso ao estudante, sobre o teórico (Relatorio geral dos trabalhos do primeiro congresso juridico brasileiro (1908), 1909, p. 84 e 104).

<sup>356</sup> Para ele, os tipos a serem tomados como modelo brasileiro eram o francês, o belga e o italiano, que possuíam tanto escolas superiores de altos estudos especulativos quanto escolas profissionais. Em relação a estas, Rodrigo Octavio julgava que as matérias que deveriam compor o curso deveriam atender seu fim profissionalizante, sendo distribuídas de acordo com uma dedução racional e científica. Esta também era a visão de Thomaz Pompêo de Souza BRASIL: “a inferioridade do nosso ensino jurídico resulta mais, quanto as matérias do seu programa, do fim a que o legislador se propôs, isto é, da concepção nimamente utilitária no preparo profissional para funções determinadas (magistratura e advocacia), do que da estreiteza dos cursos” (BRASIL, 1913, p. 367).



De todos os juristas que escreveram ou debateram sobre metodologia de ensino nas Faculdades de Direito, João Mendes foi o que a analisou mais detidamente. Para ele, os dois métodos utilizados no ensino do Direito ao redor do mundo – o indutivo e o dedutivo – eram imperfeitos<sup>357</sup>. Para o Brasil, o melhor método a ser utilizado no estudo do Direito, enquanto ciência prática, era o **método analítico-sintético ou empírico-racional**. Tal método consistia na análise, na síntese e na comparação dos diversos elementos constitutivos das ideias, para encontrarem-se suas relações essenciais<sup>358</sup>. Em realidade, a lei jurídica, enquanto atividade pessoal fundada na lei moral, tem como primeiros princípios os mesmos primeiros princípios desta, é dizer, “deve-se fazer o bem e evitar o mal”, cujos primeiros preceitos são viver honestamente, não lesar a outrem e atribuir a cada um o que é seu<sup>359</sup>. Nesta linha de ideias, somente poderia ser prático o ensino no âmbito das matérias de Direito Civil, Direito Comercial, Processo Civil, Processo Comercial, Processo Criminal e Medicina Pública. Quanto às outras disciplinas, assim como na Economia Política e Direito Internacional, o ensino só poderia consistir em “visitas a estabelecimentos industriais e a instituições sociais e em despertar a atenção para o movimento social econômico e administrativo” (ALMEIDA JUNIOR, 1912, p. 70). Como conclusão, João Mendes apontava que

nas Faculdades de Direito, mesmo comparando os fatos e os preceitos, é necessário firmar os princípios em que estes se fundam; mas uma vez firmados os princípios, é necessário deduzir deles as legítimas consequências, quer para justificar ou corrigir os preceitos, quer para ordenar os fatos. É o método analítico-sintético ou empírico-racional, único método realmente prático, porque ensina não só o fundamento das leis, como a aplicação das leis aos fatos, como o modo e a forma de realizar as relações de direito, quer na vida em geral, quer no foro extrajudicial, quer no foro judicial.

Mantenhamos, pois, o método misto, que até aqui temos seguido, corrigindo, dentro das regras do mesmo método, qualquer defeito no procedimento. Os juristas formados nas nossas Faculdades não são inferiores, quer na teoria, quer na prática, aos juristas formados em Faculdades que professam por outro método (ALMEIDA JUNIOR, 1912, p. 88).

<sup>357</sup> Como exemplos, ele citava os *Inns of Court* (“albergues de Corte”) da Inglaterra, o *case-method* (“método de caso”) dos Estados Unidos e os seminários da Alemanha.

<sup>358</sup> O fundamento do método residia no fato de que os preceitos de Direito, decorrentes dos princípios comuns à ética geral, são formados logicamente por meio da dedução. Os princípios específicos (próprios) de Direito e dos quais decorrem alguns princípios especiais são formados pela indução. Além disso, para que o ensino fosse prático, ele deveria ser aplicado a casos figurados, “com a rememoração das causas especiais, relativamente a atos com fórmulas solenes” (ALMEIDA JUNIOR, 1912, p. 70), como era o caso, por exemplo, dos contratos e dos testamentos.

<sup>359</sup> Neste ponto, o autor claramente faz alusão à famosa definição romana presente no *Digesto* de Justiniano: “*Iuris praecepta sunt haec: honeste vivere, alterum non laedere, suum cuique tribuere*” (D. 1.1.10.1).

A metodologia de ensino também foi alvo da atenção de Thomaz Pompêo, para quem a discussão girava em torno, principalmente, de dois métodos: o mnemônico, trazido da China pelos jesuítas e aplicado na Europa e na América desde o séc. XVI, e o socrático, que despertava nos alunos as faculdades inventivas, o discernimento e a vontade. Um e outro eram aplicados ora separados, ora conjuntamente. Outro problema digno de preocupação era o objetivo utilitário que os métodos de ensino estavam adquirindo, em função da “americanização mundial”<sup>360</sup>. Ao contrário de João Mendes, para quem o melhor método seria o empírico-racional, ele apontava que não existia um único passível de ser aplicado, devendo prevalecer o que beneficiasse ao maior número de alunos: “se todos os caminhos vão ter a Roma, como ensina o prolóquio, todos os métodos que facilitem a investigação da verdade serão úteis, e tanto melhores quanto para cada um deles correspondam vantagens pessoais” (BRASIL, 1913, p. 409). Nesta esteira, Pompêo não chegou a propor um método que fosse de sua preferência.

Esta era sua visão tanto de uma perspectiva geral quanto em relação ao Direito. Como não houvesse um método que fosse unânime nos centros de ensino, universitários ou de Faculdades, no caso do ensino jurídico – sistema de investigação e análise do texto positivo da lei – o problema também persistia. Em muitas Faculdades de Direito, principalmente aquelas provincianas, de menor frequência, em países como França, Itália, Áustria, etc., os jovens iam apenas com o intuito material de obter o diploma e ingressar assim no mercado de trabalho. Os professores, cientes desta situação, esforçavam-se por corresponder a estas expectativas, limitando-se a lições de caráter exegético e simplesmente explicativas dos textos jurídicos, descurando-se, assim, de uma metodologia de ensino eficaz.

O tema voltou a ser debatido em 1927, quando Candido de Oliveira Filho<sup>361</sup>, ao endossar a opinião de João Mendes, entendia que a contraposição entre a índole prática e a feição especulativa do ensino jurídico deveria ser superada por meio do método misto (ou empírico-racional), é dizer, teórico e prático, este último praticado na forma de colóquios,

---

<sup>360</sup> Deixando de lado o cultivo das faculdades estéticas e os estudos especulativos e das próprias letras em sentido literário, este processo de americanização parecia antes se preocupar com “conhecimentos experimentais, hauridos diretamente da natureza ou das aplicações mecânicas, observações especializadas, noções positivas e práticas das cousas cambiáveis e industriais” (BRASIL, 1913, pp. 388-389).

<sup>361</sup> Várias de suas ideias propostas foram adotadas como conclusão oficial do Congresso de Ensino Superior (cf. Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 594 et seq.). É interessante notar que uma de suas conclusões apontava que “o método de ensino prático adotado pelos Estatutos da Universidade de Coimbra, aprovados pela carta de lei de 28 de agosto de 1772, e pelos estatutos do Visconde da Cachoeira, de 1825, é ainda de se recomendar nos tempos modernos” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 472).

também conforme os ensinamentos do professor de São Paulo<sup>362</sup>. Na opinião de Oliveira Filho, como existissem vários modos de ministrar o ensino jurídico, a escolha deveria ficar “a critério dos professores, interessados na transmissão de seus conhecimentos aos alunos” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 466), respeitando-se, no entanto, três recomendações: (1) simplificação do ensino, de modo a serem ministradas apenas as noções elementares dos diversos institutos; (2) adoção da “preleção” ou “lição-monólogo” com muita parcimônia, apenas “para a exposição sucinta das matérias a serem ensinadas ou dos resultados das investigações científicas” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 467); e (3) o ensino das noções teóricas concomitantemente como os exercícios práticos que elas comportassem, daí porque a adoção do método analítico-sintético ou analítico-empírico de João Mendes.

A instituição das aulas práticas, representante de um dos traços mais característicos do ensino jurídico moderno, deveria dar-se apenas em relação às disciplinas de Medicina Pública, Direito Romano, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Criminal, Direito Internacional Privado e Direito Judiciário (Teoria e Prática do Processo Civil, Comercial e Criminal). Além disto, ele também se preocupava com o que chamamos atualmente de “ensino participativo”: em vez de serem um sujeito passivo no processo de aprendizagem, “os estudantes [...] devem *cooperar* com o professor, *observar* com ele os fatos, que são base do ensino, e com ele *raciocinar* para descobrir os princípios”. Desta maneira, eles ficariam habilitados a pensar por si mesmos, conseguindo sua “emancipação intelectual”, que era “o fim supremo da escola superior” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 471, grifos no original).

Vasco de Lacerda lembrava que, em relação à finalidade do aprendizado, três eram as correntes: uma partidária do ensino quase que inteiramente teórico ou científico (François Géný, Gaston Jèze, Ferdinand Larnaude, Pedro Lessa e outros), outra partidária do ensino quase que inteiramente prático (Leoncio de Carvalho) e uma terceira que propunha a junção de ambos, em um “perfeito equilíbrio” – “nem a prática, sem teoria ou ciência, nem ciência ou teoria, sem prática” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 502) (Le Chatelier, Buyse, Gustave Le Bon e, entre os brasileiros, Aurelino Leal e Figueira de Mello).

---

<sup>362</sup> Os exercícios práticos (e não as aulas práticas propriamente ditas), feitos verbalmente ou por escrito, deveriam ser realizados nas seguintes disciplinas: Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário Civil, Processo Penal, Medicina Pública e Direito Internacional Privado. Para Candido Oliveira Filho, eles seriam ineficazes se aplicados em Direito Administrativo, Economia Política, Direito das Gentes e Diplomacia, Filosofia do Direito, Direito Público Constitucional e Direito Romano, que deveriam contar apenas com provas escritas (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, pp. 441-446).

Lacerda era partidário desta última corrente de pensamento, que inclusive já era seguida nos Estados Unidos. Para tanto, o congressista acreditava que os cursos jurídicos já dispunham de meios suficientes para tal fim, tanto em termos práticos quanto teóricos, devendo-se unicamente atentar para a Medicina Pública, que exigia certo aparelhamento especial. Assim, tendo-se em vista o fim teórico e prático do ensino do Direito, os professores deveriam, por meio de seus programas, ensinar globalmente cada instituto jurídico, indicando-lhes as fontes e os compêndios aos alunos e propondo questões práticas a serem resolvidas.

Para Manoel Clementino do Monte, o principal escopo do ensino era ministrá-lo de tal forma que a compreensão da matéria explicada pelo professor se tornasse fácil ao aluno, de modo que este pudesse aplicá-la sem grande esforço. Nesta esteira, ele pensava que “em cada matéria do curso jurídico, devam as aulas constar de duas partes, perfeitamente distintas, embora intimamente ligadas: 1ª. A da preleção, seguida da exposição do caso concreto; 2ª. A do colóquio, resultante da análise do caso jurídico concreto em face da doutrina”<sup>363</sup> (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 541)<sup>364</sup>. Por fim, as matérias que mereciam especial atenção quanto à aplicação prática eram Teoria e Prática do Processo Civil e Comercial, Teoria e Prática do Processo Criminal, Medicina Legal<sup>365</sup> e o que ele chamava de “Organização Penitenciária”<sup>366</sup>.

<sup>363</sup> E ele continuava: “Na primeira fase, o mestre ou professor exporá a doutrina jurídica sobre a tese em estudo. Fá-lo-á sob a forma de preleção, em que discutirá as várias correntes, que deve comparar e examinar, e, em seguida, dará um exemplo prático onde deva ser aplicada a tese explicada” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 541).

<sup>364</sup> Clementino do Monte também acreditava que este sistema misto tinha suas vantagens:

- “a) colocar o aluno, por meio da preleção, ao par da doutrina jurídica;
- b) facilitar-lhe a compreensão da tese exposta, pela sua aplicação a determinada hipótese jurídica;
- c) familiarizar o aluno, pelo colóquio, com a linguagem jurídica, acostumando-o às discussões doutrinárias, à interpretação dos textos legais e da doutrina, bem como à sua aplicação;
- d) evitar a monotonia de uma aula longa, despertando interesse do aluno, pois que ele também discutirá a matéria exposta;

e) tornar o professor, pelos colóquios constantes, apto a avaliar o grau de aproveitamento e da capacidade de cada aluno” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 542).

<sup>365</sup> Nesta cadeira, “[...] necessárias se tornam as visitas aos institutos anatômicos e aos estabelecimentos médicos legais, assim como às enfermarias dos presídios onde podem ser apuradas, abservadas [sic] e analisadas as anomalias físicas que caracterizam algumas das classes de criminosos” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 543).

<sup>366</sup> A disciplina da “Organização Penitenciária”, fosse ou não estudada na cadeira de Direito Penal, deveria, em sua visão, ter um método de ensino diferente das demais: “1º. Aulas doutrinárias, onde sejam explanados e discutidos os vários sistemas e organizações penitenciários; 2º. Aulas práticas dadas em estabelecimentos penitenciários. Para tal fim, devem alunos e professores visitar o maior número possível de estabelecimentos dessa ordem, analisando e confrontando as suas organizações” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 542). Estas aulas práticas deveriam compreender “o estudo dos prontuários das prisões, o de cada classe de criminosos, o do regímen de trabalho, o do regímen alimentar, [e] o do regímen repressivo de cada estabelecimento” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 543).

Edmundo Accacio Moreira acreditava que “devem ser criados nas Faculdades de Direito do Brasil os cursos práticos, onde os alunos se entregarão aos exercícios e às investigações científicas, sob a direção do professor” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 429). Além disso, “duas vezes por semana, ao menos, as preleções catedráticas (preleção-monólogo, em que predomina o método dogmático e verbalista), serão substituídas pelas conferências em forma de diálogo e pelos exercícios nas salas de trabalho” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 429). Anteriormente, Alvaro Berford já havia se pronunciado no sentido de que “o ensino deve obedecer a um critério prático” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 412). Convém notar que este caráter prático, mesmo o do ensino universitário, esteve no plano de fundo de todas as sessões da seção de Ensino Jurídico do Congresso. As conclusões do Congresso de 1927, pois, não poderiam ter sido diferentes:

#### XI

As Faculdades de Direito não são escolas meramente profissionais, pois não têm nem podem ter a finalidade de preparar os seus estudantes para o exercício imediato e perfeito das atividades judiciárias práticas – magistratura, advocacia.

Cumpra-se, antes de tudo, ministrar ensino teórico que, proporcionando educação científica, permita aos seus estudantes o desenvolvimento posterior e autônomo da sua cultura técnica para o correto desempenho dos encargos da vida profissional.

#### XII

Embora visando principalmente a educação científica não devem as Faculdades de Direito olvidar o caráter eminentemente prático das Ciências Jurídicas.

Nessa conformidade, impõe-se completar o ensino teórico pela aplicação dos textos e princípios legais a casos concretos, tirados da realidade da vida, fonte inesgotável das mais variadas e complexas controvérsias jurídicas (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, pp. 594-595).

### 3.3.6. Métodos de avaliação e regime dos exames

O modo como procedia-se à aferição do conhecimento por parte dos estudantes de Direito foi um tema recorrente no período, confundido no mais das vezes com o regime de exames ao longo do curso: ainda que, aos olhos de hoje, tratem-se de temas diversos<sup>367</sup>, na

---

<sup>367</sup> Atualmente, diversos são os métodos de avaliação empregados nas Faculdades de Direito do Brasil: notas por seminário, trabalhos acadêmicos (monografias ou ensaios), desempenho em simulações (*moot-courts*), etc. Ainda assim, o regime de provas (exames) é o que prevalece.

Primeira República foram tratados indistintamente. De início, é válido ressaltar que a possibilidade de prestar-se exames de mais de um ano ao mesmo tempo – os bacharéis “elétricos” – foi sempre combatida.

Sobre sua eficácia pedagógica, na visão de Thomaz Pompêo duas correntes disputavam a primazia: os contrários aos exames afirmavam que, de extrema falibilidade em seus julgamentos, eles forçavam os alunos a um adestramento especial da memória e forneciam um critério de julgamento medíocre, que poderia favorecer aos candidatos de sangue frio e desfavorecer os que, mesmo sendo brilhantes alunos, ficavam nervosos na hora do exame; os favoráveis, por sua vez, afirmavam que os exames eram “o meio mais expedito e natural de avaliar-se o grau de instrução de um estudante” (BRASIL, 1913, p. 430), e ainda era o meio mais seguro de graduar o “merecimento científico” de cada candidato. Se não houvesse os exames, que meio haveria para mesurar a capacidade do estudante? Seus trabalhos pessoais ou assiduidade eram critérios que o autor julgava muito fracos. Em assim sendo, Thomaz Pompêo, sob a luz da experiência dos principais países (França, Alemanha, Áustria-Hungria e Inglaterra), era da opinião de que os exames deveriam permanecer. Ao comentar os prejuízos que o Código de 1892 trouxe ao facilitar a aquisição dos graus acadêmicos de tal maneira que os estudantes, matriculados aos 16 anos e que antes dos 19 já saíam bacharéis, tamanha era a facilidade em inscrever-se e passar nos exames, Pompêo sintetizava seu pensamento da seguinte forma:

Liberdade de infrequência, e liberdade de exames parcelados, reproduzidos à sabor do candidato, quando infeliz em anteriores tentativas, – eis as grandes reformas realizadas em nome da deusa *liberdade*, entidade metafísica, padroeira da indisciplina, das soluções arbitrárias, da madraçaria e da mediocridade (BRASIL, 1913, p. 452, grifo no original).

Entendido que o exame era o melhor método de avaliação, a pergunta que se colocava era: como fazê-lo? A discussão entre ensino teórico e ensino prático, mais uma vez, fez-se presente. Como já referido, João Mendes afirmava que às cadeiras teóricas deveriam ser aplicadas provas escritas e às cadeiras práticas (Direito Civil e Comercial, Direito Judiciário e Medicina Pública) deveriam ser aplicadas provas práticas, sendo estas desnecessárias em Direito Administrativo, Economia Política e Direito das Gentes e Diplomacia (ALMEIDA JUNIOR, 1912, p. 75).

Além do binômio teórico-prático, outro que foi discutido dizia respeito às provas escritas e às provas orais. Ao comentar o tema à luz da reforma de 1911, Thomaz Pompêo entendia que somente a instituição de provas orais era prejudicial nos cursos jurídicos, pois

favorecia apenas alguns estudantes, que, audaciosos, mas possuidores de uma boa retórica, sair-se-iam bem nos exames, enquanto outros, por razões de nervosismo ou timidez, teriam um desempenho ruim. Portanto, o autor cearense era da opinião de que deveriam conviver os exames escritos e orais (BRASIL, 1913, pp. 454-455).

Manoel André da Rocha, escrevendo em 1927, também entendia que deveriam ser mantidas as provas escritas e orais, assim como as práticas nas matérias que as comportassem, por serem “os meios mais adequados e mais simples para se julgar a capacidade do examinando” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 394)<sup>368</sup>. Para João Chrysostomo da Rocha Cabral,

O melhor regímen de exames será o que, não esquecendo jamais o fim educacional dos cursos, visando estimular o espírito de operosidade e combatividade intelectual dos alunos, e mostrar-lhes os caminhos do aperfeiçoamento em cada matéria do curso, e obrigá-los a serem aptos para produzir os próprios conhecimentos adquiridos, e dar-lhes coragem para demonstrá-los numa forma ou estilo terso e lúcido, reunir, por outro lado, como julgamento que é, as qualidades essenciais da justiça, imparcialidade e presteza, reduzidas ao mínimo possível as variantes do momentâneo estado de ânimo de examinadores e examinandos, e multiplicados o mais possível os meios de corrigir os azares da sorte. Em todo o caso, evitar-se deve o sistema que facilite ou torne possível a obtenção de diplomas por meio da simples arte de prestar exames, quer dizer o sistema em que o pretendente ao diploma se preocupa mais com o saber passar nos exames, do que com o adquirir e poder produzir conhecimentos (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, pp. 537-538)<sup>369</sup>.

### **3.3.7. Ensino universitário, aprendizagem prática e estágio**

O ensino universitário e a aprendizagem prática<sup>370</sup> foram um dos temas debatidos no Congresso de Ensino Superior de 1927. Ainda que abordado de forma lateral na Seção de Ensino Jurídico, houve uma Seção específica do Congresso que discutiu a Organização Universitária<sup>371</sup>. Mesmo presente no Congresso de 1927, sobressai-se que em nenhum outro momento este tema veio à baila – nem nos autores estudados, nem no Primeiro Congresso

<sup>368</sup> Para ele, a prova escrita deveria reger-se, com pequenas alterações, de acordo com as normas estabelecidas no regimento interno de 1915 da Faculdade de Direito de São Paulo; a prova oral, conforme as prescrições do art. 228 do decreto nº 16.782 A de 1925; e a prova prática deveria ser escrita.

<sup>369</sup> Além disso, Cabral também levantava outros pontos interessantes sobre o regime de exames, cf. Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, pp. 537-539.

<sup>370</sup> Deixamos para discutir a aprendizagem no item 3.3.5., referente ao ensino prático.

<sup>371</sup> Conforme já referido, para as discussões sobre a Organização Universitária, cf. Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, pp. 13-247.

Juridico Brasileiro de 1908. Isto demonstra dois aspectos interessantes do período: primeiro, que os juristas pensavam a Faculdade de Direito (e, por extensão, todo o ensino superior) como uma instituição autônoma e isolada, de modo algum integrada a um panorama maior que era a Universidade ou a sociedade mesma; e, segundo, que a discussão sobre o ensino universitário, presente no Congresso Nacional, principalmente na primeira década do século XX<sup>372</sup>, somente começou a ganhar importância após sua regulação com a reforma Carlos Maximiliano (1915) e a criação da Universidade do Rio de Janeiro (1920). Isto explica porque o tema passou a ser alvo de debates e crescente preocupação apenas ao longo da década de 1920, desembocando na Reforma Francisco Campos<sup>373</sup>.

Contudo, ainda que tenha ocorrido, a discussão foi incipiente e centrou-se na questão do **estágio**. Carvalho Mourão e Afranio de Mello Franco diziam ser ele indispensável, “em seguimento ao curso universitário, de, pelo menos, dois anos, durante o qual o estagiário deverá praticar no escritório de um advogado mais antigo, ou no exercício de cargos de judicatura (juiz de paz, juiz suplente, etc.) ou do Ministério Público, ou no ofício de solicitador” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 405). Na falta desse estágio, dever-se-ia “exigir-se um exame especial dois anos depois da formatura do aspirante à advocacia, mediante a prova de haver, nesse período, frequentado assiduamente o foro” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 405). Tal exame especial era conhecido à época como Exame de Estado, que analisaremos abaixo.

A visão prevalecente, e que passou a figurar como conclusão do Congresso de 1927, foi a de Castro Rebello, fundamentalmente contrária à necessidade de qualquer estágio: “é possível organizar o ensino universitário de modo que esteja o estudante, concluído o curso, aparelhado para a imediata utilização na vida prática dos conhecimentos hauridos no curso jurídico” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 601).

### 3.3.8. Exame de Estado

João Mendes foi o único a preocupar-se autenticamente com o Exame de Estado<sup>374</sup>. Em realidade, ele o fez porque a reforma portuguesa de 1911 o havia instituído, seguindo o modelo austríaco quanto ao número de exames (um de ciências econômicas e políticas e outro

---

<sup>372</sup> Ver o Capítulo 2.

<sup>373</sup> Ver o Capítulo 4.

<sup>374</sup> Exame de Estado era uma prova a qual os estudantes submetiam-se ao final do curso jurídico, de forma a habilitar-se para o exercício da profissão. Corresponde à nossa atual prova do Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, instituída pela lei nº 4.215, de 27 de abril de 1963.



de ciências jurídicas), e adotando provas escritas e orais, dando-se especial atenção às provas escritas de caráter prático. Entretanto, o autor afirmava que “pode este sistema ser muito bom para a Alemanha, sem que deixe de haver perigo de ser péssimo para nós” (ALMEIDA JUNIOR, 1912, p. 83). Contrário a sua adoção, ele entendia que já estávamos habituados às provas perante os próprios professores, em exames parcelados por matéria e ano do curso. Como termo do curso da Faculdade, eles também eram desnecessários, em função das leis de organização judiciária que regulavam o ingresso na carreira de magistrado, que, além de exigir quatro anos de prática forense, exigiam também um exame de suficiência perante uma comissão do Estado.

Tal exame estava previsto para ser discutido no Congresso de Ensino Superior de 1927, mas nenhum relatório foi apresentado e tampouco discutiu-se o tema em plenária. A única menção ao tema foi de Edmundo Accacio Moreira, o qual seguia o entendimento de João Mendes e afirmava que não era aconselhável “estabelecer bruscamente no Brasil os exames de Estado, para separar a função do ensino da função de julgamento” (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 429).

### **3.3.9. Regime dos docentes: do ingresso à livre-docência**

Thomaz Pompêo considerava de suma importância, no que concernia ao ensino superior, a qualidade do professorado. Para ele, era preciso que o professor possuísse, ao lado de um saber sólido e extenso, a capacidade de comunicar seus conhecimentos aos discípulos, despertando-lhes a atenção e o raciocínio. O ingresso na carreira docente foi um tema polêmico, principalmente após as inúmeras nomeações sem concurso público feitas pelo Governo ainda no início da República. Em geral, concordava-se que o concurso era o método mais indicado, mas nem por isso ele deixava de ser criticado.

Em sua obra, Pompêo afirmava que no Brasil, assim como em outros países, a nomeação dos professores dava-se de um de três modos: (i) diretamente pelas congregações, (ii) diretamente pelo Governo ou (iii) por autoridades acadêmicas especiais. O problema dava-se quando a politicagem imiscuía-se em assuntos acadêmicos e a nomeação era feita menos por mérito acadêmico e mais por predileções ideológicas ou partidárias. No Brasil, onde este regime de “personalatria” vigorava com força, era difícil acreditar que a nomeação direta por ato exclusivo do Governo fosse a melhor opção. Os concursos, “mais ou menos meticulosos e

complicados”, também não pareciam ser o ideal almejado<sup>375</sup> (BRASIL, 1913, pp. 133-134), mas, em que pesasse a ênfase à memória (faculdade retentiva) do candidato, ainda era o melhor método a ser utilizado, pois as comissões julgadoras afastavam o favoritismo, a publicidade fortalecia a integridade do julgamento e a competição intelectual gerava “o mais nobre estímulo”. Assim Thomaz Pompêo referia-se ao efeito moralizador e eficaz do concurso público:

Resulta, pois, que ele (concurso), é para as democracias, como a francesa e a nossa, o meio mais nivelador, o que melhor atende às exigências igualadoras da época, cerceando o arbítrio do poder governante, e permitindo a todos os moços que se sentem com forças para disputar as palmas acadêmicas concorrer às suas justas, desde o menos apadrinhado, modesto, estudioso, confiante em si próprio ao mais reclamista, disertor, de fácil loquela e boa proteção (BRASIL, 1913, p. 223).

Também Leoncio de Carvalho manifestou-se sobre o tema, considerando a “nomeação de lentes, feita pelo Governo arbitrariamente ou mediante provas de concurso muito fáceis e susceptíveis de fraudes” (Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, p. 94) uma das causas da decadência do ensino jurídico. Para ele, a solução seria a nomeação para o cargo de lente substituto mediante proposta das congregações dos institutos; os catedráticos seriam nomeados, por antiguidade, entre os substitutos de sua seção (Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908), 1909, p. 94).

Outro tema discutido no período foi a livre-docência, introduzida no Brasil pela Reforma Rivadavia Corrêa (1911). Analisando a reforma portuguesa do mesmo ano, João Mendes concluía que a livre-docência havia fracassado no Brasil, muito por causa das exíguas

---

<sup>375</sup> Thomaz Pompêo apresentava quatro argumentos contrários aos concursos: (i) Ruy Barbosa, em seus pareceres, argumentava que as congregações não poderiam nomear os professores porque eram compostas dos mesmos elementos humanos que se encontravam no Governo, estando assim sujeitas aos mesmos abusos; (ii) para Georges Pouchet, o concurso deixa de fora, ainda que em pequeno número, candidatos muito promissores; (iii) o concurso favoreceria àqueles candidatos com maior desenvoltura para falar em público, em detrimento daqueles que possuíssem maior saber e mérito (este era o argumento mais utilizado) e (iv) Ruy Barbosa, novamente, argumentava que os países avançados – germânicos, anglo-americanos, Itália, Rússia e até a França – não adotavam o concurso para provimento do professorado. A estas ideias, contra-argumentava Pompêo da seguinte maneira: (i) ser contrário à congregação era ser contrário ao próprio espírito de corporação, o que não se sustentava, uma vez que várias cabeças pensam melhor do que uma sozinha e as congregações possuíam competência técnica e moral para fazer sua escolha; (ii) o concurso deixava sim alguns brilhantes candidatos de fora da docência, mas isso era inerente à natureza, pois alguns homens têm qualidades superiores a outros, ainda que variem na forma, além do que, pelas leis natural, oferta e demanda se equilibrariam, não sendo necessário abrir as portas da universidade a quem quer que fosse; (iii) é intrínseco a um bom professor saber expor de forma clara e é seu dever atrair a atenção da mocidade, mostrar o que de melhor há na ciência, e não ficar enclausurado em seu laboratório ou gabinete; (iv) por fim, Pompêo afirmava que em todos os países mencionados por Ruy Barbosa, o método de escolha dos docentes deixava, e muito, a desejar (BRASIL, 1913, pp. 203-223).

provas exigidas pela Lei Orgânica (ALMEIDA JUNIOR, 1912, pp. 83-85). Na mesma linha, Thomaz Pompêo entendia que sua implantação nas Faculdades de Direito seria “limitadíssima”, pois os cursos a serem ministrados pelos livres-docentes dificilmente teriam um público considerável, muito menos nas Faculdades livres (BRASIL, 1913, pp. 161-167): “a bela e viva instituição da livre docência, tão fecunda nos países germânicos, pepineira onde a semente do saber é selecionada, mal resistirá à inclemência do nosso ambiente apático, condenada a estiolar-se no nascedouro à falta de luz e de orvalho fecundante” (BRASIL, 1913, pp. 163-164). Entretanto, ele fez um elogio à Lei Orgânica de 1911, que no art. 44, alínea a, previa que o candidato deveria apresentar um trabalho original, elaborado especialmente para sua habilitação como livre-docente. Isto era positivo porque combateria o “torpor do cientista ou letrado”, que deveria sistematizar e sintetizar suas ideias por escrito, além de “dotar as nossas letras de obras sobre assuntos variados”, criando-se “uma corrente *imaterial* de interesse pelos grandes problemas, que em todos os departamentos da mentalidade pedem soluções” (BRASIL, 1913, p. 166, grifo no original). Ainda que a originalidade do trabalho não estivesse presente – os alemães mesmo reconheciam ser difícil que um livre-docente conseguisse apresentar material original – a apresentação de trabalhos *per se* já era muito vantajoso.

#### **3.4. “Não se muda a índole de um povo com artigos de regulamentos”**

A reflexão sobre o ensino jurídico na Primeira República, ainda que escassa, revela quais as ideias que permeavam o pensamento dos juristas de então. Fossem autores de livros sobre o tema, fossem oradores que discursavam nos Congressos organizados, percebe-se que havia uma preocupação com temas ligados ao antes, ao durante e ao depois da passagem pela Faculdade de Direito.

De **antes**, era necessário discutir-se quais os requisitos que o estudante do ensino secundário deveria preencher para poder matricular-se na Faculdade de Direito e isto levava, necessariamente, à discussão sobre qual o conhecimento que ele deveria possuir ao ingressar no ensino superior, conhecimento este adquirido por meio das disciplinas cursadas no secundário. Deve-se ter em mente que os juristas preocupavam-se com isto porque, conforme já referido, os ensinos superior e secundário eram tratados (e reformados) conjuntamente, então falar das Faculdades de Direito era também falar do ensino preparatório para elas.

Entretanto, os temas mais discutidos, por certo, foram aqueles relacionados ao estudo na Faculdade, ou seja, o **durante**. Aqui, poucos foram os consensos e muitas as disputas (por vezes polarizadas): finalidade do curso, regime disciplinar (ensino livre), seriação das disciplinas, métodos de ensino (teórico e prático) e de avaliação (exames), regime dos docentes (provimento dos cargos e livre-docência), organização universitária e estágio.

O **depois** da Faculdade girava em torno, principalmente, da preparação do futuro bacharel para o exercício das carreiras jurídicas, com ênfase, é claro, na advocacia. Portanto, novamente discutia-se a finalidade prática ou teórica do curso, bem como a conveniência de adoção de um Exame de Estado, apto a verificar a competência dos formados.

Neste ponto, vale ressaltar que a questão que subjazia por trás das ideias do período era a de **liberdade**. Com efeito, segundo ALMEIDA JUNIOR (1956, pp. 60-69), o liberalismo do século XIX animou e fortaleceu dois movimentos surgidos ainda no século XVIII: a **democratização do ensino** e a **liberdade de ensinar**. O primeiro dizia respeito à escolarização das classes populares, afastadas do ensino até então<sup>376</sup>; o segundo deitava raízes na França revolucionária, mas o ensino livre só tardiamente atingiria o ensino superior naquele país, em 1875, quando permitiu-se a criação de escolas superiores livres.

No Brasil, o fenômeno do **ensino livre** foi o principal reflexo do liberalismo em matéria educacional. De fato, a “Reforma do ensino livre” (1879) alçou a liberdade – e principalmente a liberdade de ensinar – à posição de valor supremo. Contudo, tal fato não deve ser visto de forma isolada e muito menos como a vontade individual de seu mentor, o Conselheiro Leoncio de Carvalho, pois estava inscrito em um debate maior que ocorria desde a segunda metade do século XIX. Tratava-se, na visão de ALMEIDA JUNIOR (1956), ao analisar as *Memórias Históricas* dos professores, os relatórios ministeriais e os discursos parlamentares do período, de transferir

para o plano da cultura do espírito a teoria individualista da produção econômica: “laissez faire” – e a ânsia de aprender incentivar a proliferação de escolas; deixai inteiramente aberto o campo do ensino – e a sagacidade do pai de família saberá discernir entre os bons e os maus educadores; “laissez aller” – e por si mesmas as instituições docentes se aperfeiçoarão, a seriedade no ensino, no estudo e nos julgamentos se imporá (ALMEIDA JUNIOR, 1956, pp. 73-74).

---

<sup>376</sup> “(...) Criando uma rede escolar primária mantida à custa de impostos gerais; fazendo-a gratuita e leiga para que todos pudessem chegar-se a ela sem vexame nem constrangimento; tornando-a obrigatória, de sorte que as crianças ficassem protegidas contra a ignorância e a indiferença dos pais; melhorando o professorado primário pela instituição de escolas normais; multiplicando ginásios e universidades estatais, – a política liberal do século XIX fez obra de verdadeira pacificação social e de democracia” (ALMEIDA JUNIOR, 1956, pp. 63-64).

Ruy BARBOSA, por meio de seus *pareceres* em 1882, analisou a reforma de 1879 de modo significativo e, tamanha foi a originalidade e a perspicácia de seu estudo, que suas ideias reverberaram por algum tempo, tendo influenciado os três autores por nós estudados: Aurelino LEAL (1907), João Mendes de ALMEIDA JUNIOR (1912) e Thomaz Pompêo de Sousa BRASIL (1913). Não é de estranhar-se, também, que muitos dos problemas diagnosticados por Ruy ainda hoje estejam presentes nas Faculdades de Direito e na educação em geral no Brasil.

O liberalismo em matéria educacional ganhou novos contornos com a mudança de regime político e passou a abranger uma série de conceitos: liberdade profissional, liberdade de ensino (para aprender e para lecionar), liberdade de frequência, liberdade de criação de novos estabelecimentos de ensino, etc. Assim, no mais das vezes, combatia-se a intervenção estatal, aceita, quando muito, com a função de fiscalização. O auge da discussão sobre a **desoficialização do ensino**, isto é, um ensino livre da intervenção e da chancela do Estado, deu-se com a Reforma Rivadavia Corrêa, em 1911.

Como era de esperar-se, no bojo do liberalismo e da questão do ensino livre vinha também a **decadência do ensino jurídico**, principalmente porque os juristas da Primeira República estabeleciam uma ligação direta entre ambos. Salvo exceção de algumas poucas vozes – como era o caso de Leoncio de Carvalho –, a grande maioria dos operadores do Direito consideravam tal reforma “o começo do fim”, em função de inúmeros fatos ocorridos no seio das instituições de ensino: esvaziamento das aulas, manutenção e queda no nível do professorado, arrefecimento de lições e sabatinas, esmorecimento do convívio acadêmico, falha no sistema de exames, migração de estudantes, e bacharéis “elétricos” (ALMEIDA JUNIOR, 1956, pp. 96-112). Contudo, se o ensino livre era alvo de disputas nas duas primeiras décadas do século XX, a partir de 1920 ele já não é mais um tema em voga, haja vista ter sido mencionado apenas duas vezes na seção de Ensino Jurídico do Congresso de Ensino Superior de 1927. Vários foram os motivos para superar-se esta questão: as reformas oficiais do período trataram de combater a liberdade de frequência (ou liberdade de “infrequência”, como alguns diziam) e a criação das Universidades, já em 1920, tolheu definitivamente a possibilidade de ela ser restituída.

Ainda, associava-se o fracasso da excessiva liberdade conferida aos alunos ao **meio social brasileiro**. Ao contrário de outras nações ditas “avançadas”, como era o caso dos Estados Unidos, da Alemanha e da França, nas quais a liberdade de ensino era não somente

almejada como, para alguns, necessária, no Brasil tais ideias haviam sido deturpadas e tinham desembocado em um verdadeiro fiasco. É por isso que, fosse qual fosse sua finalidade, reconhecia-se que a organização dos estudos jurídicos deveria ser adaptada ao meio social, pois “não se muda a índole de um povo com artigos de regulamentos – é a lição da história, que a cegueira intencional ou inconsciente não quer ver” (BRASIL, 1913, p. 128).

## 4. A REFORMA FRANCISCO CAMPOS

### 4.1. Introdução: êxito da Revolução de 1930 e reorganização do ensino superior

O dia 3 de outubro de 1930 representa o início da Revolução Liberal que levaria Getúlio Vargas ao Poder, a frente do qual ele ficaria até 1945. Em certo sentido, este movimento de transição entre a Primeira República (“Velha”) e a Segunda República (“Nova”) não representa uma Revolução, pois não houve uma mudança radical na estrutura de poder do país ou na estrutura de produção e distribuição da propriedade (rural e urbana) e do capital<sup>377</sup>. De fato, é a partir deste momento que o Estado nacional passou a efetuar mudanças estruturais nas relações trabalhistas, na indústria de base, na organização cultural e, no que aqui nos interessa, no sistema educacional (MOTA, 2010, p. 27).

A Revolução de 1930, como ficou conhecida, ainda que tenha mantido no Poder a mesma classe dominante e, por conseguinte, os mesmos interesses (SALDANHA, 2001, p. 291)<sup>378</sup>, teve profundas consequências culturais e pedagógicas para o país. Para Fernando de AZEVEDO ([1971], pp. 668-669 e 671), em que pese não haver nela uma política educacional claramente definida<sup>379</sup>, ela foi responsável pela criação de uma “consciência educacional”, o que pode ser visto, por exemplo, com a criação do Ministério da Educação – a própria mudança de nomenclatura (“instrução” ou “instrução pública” para “educação”) é uma prova do interesse cada vez maior pelos problemas da educação nacional.

Tão logo assumiu a chefia do Governo Provisório, Getúlio Vargas preocupou-se inicialmente em agradar aos diversos setores que apoiaram a Revolução e eram o sustentáculo de seu Governo. Não obstante, aos poucos tratou de tomar algumas medidas no intuito de “modernizar” a máquina estatal. Isto se mostra já alguns dias após sua posse e dissolução do

<sup>377</sup> No Brasil, nunca houve uma revolução que configurasse uma interrupção ou ruptura total com a ordem vigente. Neste sentido, a “Revolução de 1930” representa, assim como todas as revoluções brasileiras que a antecederam e a sucederam, uma “Revolução Passiva” ou “Revolução-restauração”, na explicação fornecida por Antonio GRAMSCI (2002). Para uma leitura gramsciana das revoluções brasileiras, cf. SECCO, 2010.

<sup>378</sup> Segundo Thomas SKIDMORE (1982, p. 26), a Revolução de 1930 distinguiu-se de todas as lutas anteriores travadas na Primeira República por dois fatores: (i) acabou com a estrutura republicana criada na década de 1890 e (ii) promoveu a revisão básica no sistema político, medida que há muito era exigida por vários setores da sociedade.

<sup>379</sup> Mesmo assim, na plataforma da Aliança Liberal, lida por Getúlio Vargas em 2 de janeiro de 1930, afirmava-se que “tanto o ensino secundário quanto o superior reclamam alterações que lhes arejem e atualizem os métodos e disciplinas. Essa reforma é das que não comportam adiamento” (VARGAS, 1938, p. 25). Em relação ao ensino superior, ele afirmava ser indiscutível a conveniência de sua emancipação, através da plena liberdade didática e administrativa, sem prejuízo da unidade do ensino e julgava “recomendável, por exemplo, o regime das universidades autônomas, tal como se está ensaiando, com êxito, em Minas Gerais” (VARGAS, 1938, p. 25). Não por acaso que Francisco Campos, primeiro Ministro da Educação, era oriundo daquela unidade federativa.

Congresso Nacional<sup>380</sup>: em 14 de novembro de 1930, pelo decreto nº 19.402, ele criou o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública<sup>381</sup>, que teria sob seus auspícios as decisões sobre ensino, saúde pública e assistência hospitalar. Quatro dias mais tarde, Francisco Campos assumiu o Ministério e em seu discurso de posse afirmou que “sanear e educar o Brasil constitui o primeiro dever de uma revolução que se fez para libertar os brasileiros” (CAMPOS, 1940, p. 117). Esta libertação de que ele falava era necessária em função de, no Brasil pré-revolução, haver dois países: “o legal e o de fato: o país da mentira e o país da realidade” (CAMPOS, 1940, p. 117). E, já adiantando algumas ideias que estariam presentes na arrojada reforma nos ensinos primário, secundário e superior de 1931, ele afirmava que

Na instrução será indispensável considerar, a fim de que possamos atender às exigências do estado atual de civilização e de cultura, que o Brasil não é apenas um país de “liberais”, mas também, e sobretudo, um país de produtores, e mais, ainda, que a vida econômica só adquire sentido humano porque nos proporciona os meios indispensáveis à criação e ao gozo de ideias e de valores de cultura.

Nessa afirmação se traduz a necessidade de reorganizar os planos de estudo, de maneira a atender, satisfatoriamente, às várias tendências, de cuja combinação resultará a harmonia do nosso sistema de cultura (CAMPOS, 1940, p. 118).

Segundo Fernando de AZEVEDO, o Ministério da Educação e Saúde, regulamentado pelo decreto nº 19.560, de 5 de janeiro de 1931,

[...] veio a constituir-se, com a solidez e os progressos de sua organização, um dos ministérios mais importantes no governo revolucionário. No eminente reformador do ensino primário e normal de Minas Gerais, o Sr. *Francisco Campos*, – um dos líderes da Revolução, encontrou o Chefe do Governo Provisório, o Sr. Dr. *Getúlio Vargas*, o homem talhado pela sua inteligência e pela sua cultura, como por seu prestígio nos novos quadros políticos, para assumir o cargo de Ministro de Estado dos Negócios de Educação e Saúde Pública, de que tomou posse no dia 18 de novembro de 1930, afirmando, na sua incisiva alocução, que sanear e educar o Brasil constituía “o primeiro dever de uma revolução que se fez para libertar os brasileiros”. A primeira reforma que empreendeu o novo Ministro e, sem dúvida, a de maior alcance entre todas as que se realizaram, nesse domínio, em mais de quarenta anos de regime republicano, foi a do ensino superior, que *Francisco Campos* reorganizou em novas bases e com grande segurança e largueza de vistas (AZEVEDO, 1971, p. 669, grifos no original).

<sup>380</sup> O Congresso Nacional foi dissolvido pelo art. 2º do decreto nº 19.398, de 11 de novembro de 1930.

<sup>381</sup> Ele já havia anunciado a criação de um Ministério de Instrução e Saúde Pública quando tomou posse como chefe do Governo Provisório, em 3 de novembro de 1930 (VARGAS, 1938, p. 72).



Antes, porém, de descrever as inovações que a referida reforma trouxe ao ensino do Direito, algumas palavras fazem-se necessárias sobre a figura de Francisco Campos, o “Chico Ciência”, este “jurisconsulto adaptável” (SEELANDER; CASTRO, 2010) que esteve presente na vida política e jurídica do Brasil até sua morte, em 1968.

Considerado o “pai” da Constituição de 1937 e o teórico por excelência do Estado Novo, sua trajetória no campo educacional iniciou-se muitos anos antes, mais especificamente quando era Secretário do Interior de Minas Gerais e empreendeu uma reforma nos ensinos primário e secundário daquele Estado. Formado pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte em 1914, desde 1918 nela lecionava como professor substituto de Direito Público Constitucional.

Um dos possíveis equívocos que se deve tomar o cuidado de não cometer é o de taxá-lo prontamente como fascista, protofascista ou reacionário, como é a praxe em alguns trabalhos acadêmicos. De fato, sua posição por vezes autoritária pode explicar sua aproximação com as ideologias de extrema-direita da Europa e não poucas foram as tentativas de compará-lo a Carl Schmitt. Esta é a visão, por exemplo, de Nelson SALDANHA, segundo o qual Francisco Campos

personificou o pagé [sic] intelectual. Culto – embora não tão erudito quanto muitos pensavam –, sempre quis (sempre) [sic] ser no Brasil o que um Koellreuter ou um Carl Schmitt foram na Alemanha, ou mais: o jurista hierofante das estruturas autocráticas, melhor ainda, o mentor cultural da ditadura (SALDANHA, 2001, p. 294).

Contudo, preferimos a leitura feita por SEELANDER e CASTRO (2010), para quem Campos soube acomodar sua mentalidade e ideologia ao sabor das mudanças, sendo, pois, “um jurista extremamente adaptável às circunstâncias políticas e econômicas – sem compromissos definitivos nem com ortodoxias doutrinárias, nem com movimentos políticos, nem com os interesses da sua classe de origem” (2010, p. 286). E é justamente no campo educacional que Célio da CUNHA (1981, p. 103) encontra mudanças no pensamento do jurista mineiro, pois “de um entusiasta e defensor de ideias liberais, adepto da Escola Nova, Campos durante o Estado Novo passou a defender conceitos que se enquadravam perfeitamente na nova ordem social estabelecida”. Foi entre estes dois momentos que ele promulgou a reforma educacional que levou seu nome, sendo que Luiz Antônio CUNHA (2007) a localiza dentro da linha educacional autoritária, em contraposição à linha liberal.

Este debate ideológico em matéria educacional, surgido na década de 1920, acirrou-se nos primeiros anos da Era Vargas, como veremos a seguir.

#### 4.2. As disputas no campo educacional: da década de 1920 à Reforma Francisco Campos

A década de 1920 foi um momento crucial para a Primeira República, principalmente em função das mudanças socioeconômicas decorrentes da imigração, urbanização e industrialização que vinham ocorrendo desde a mudança de regime político em 1889. Foi neste período que novos agentes entraram em cena – como a classe média e os tenentes – e o jogo político acirrou-se de forma gradual, até a derrocada do regime e a subida de Vargas ao Poder. O campo educacional não ficou alheio a estas mudanças, pois os anos 1920 também foram permeados por várias disputas entre os educadores e entre suas concepções de ensino, em especial pelo otimismo pedagógico capitaneado pelo escolanovismo<sup>382</sup> (NAGLE, 1990, p. 264). É neste período também que a discussão saiu do âmbito do Congresso Nacional e passou a figurar na agenda de profissionais interessados nos problemas educacionais, os chamados “educadores profissionais” (NAGLE, 1990, p. 263) ou “profissionais da educação”, como os denomina Luiz Antônio CUNHA (2007).

Nesta esteira, desde meados da década de 1920 havia “um promissor debate educacional que se robustecia à medida que a Primeira República caminhava para seu ocaso” (CUNHA, 1981, p. 70). No seio deste debate, que ficou de fora da reforma Rocha Vaz de 1925, várias foram as **reformas estaduais** em matéria de educação, e surgiram também vários **inquéritos** com o objetivo de averiguar quais eram as principais questões que demandavam reformas basilares.

As reformas estaduais representavam um movimento centrífugo, no qual o ímpeto inovador dos anos 1920 vinha da periferia para o centro (CUNHA, 1981, p. 70); elas deram-se, entre outros, em: São Paulo, em 1920, por Sampaio Doria; Ceará, em 1923, por Lourenço Filho (autor de *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de 1930); Bahia, em 1925, por Anísio Teixeira; Minas Gerais, em 1927, por Mario Casassanta e Francisco Campos; Distrito Federal, em 1928, por Fernando de Azevedo; e Pernambuco, em 1929, por Carneiro Leão

---

<sup>382</sup> Sobre o escolanovismo, cf. NAGLE, 2001, p. 335.

(NAGLE, 1990 e 2001, e CUNHA, 2007, pp. 196-197)<sup>383</sup>. Estes “profissionais da educação” também participavam da Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924 para congregar a nova geração de educadores (CUNHA, 1981, p. 74) e que

representou a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional; em torno dela se reuniram as figuras mais expressivas entre os educadores, políticos, intelectuais e jornalistas, e sua ação se desdobrou na programação de cursos, palestras, reuniões, inquéritos, semanas de educação e conferências, especialmente as conferências nacionais de educação. Será por meio de tais iniciativas que a preocupação com os problemas educacionais se alastra e se sistematizam as discussões [...] (NAGLE, 2001, p. 163).

Fernando de AZEVEDO afirma que o movimento reformador – pelo menos o do Distrito Federal de 1928 – estava intimamente ligado às diversas mudanças que ocorriam no país desde 1922 e que culminariam na Revolução de 30<sup>384</sup>. Nas palavras de Raymundo FAORO:

1922 leva a 1930, numa trajetória necessária. Mas 1922 não é 1930, nem a revolução está nas revoltas militares. Nesse curso de oito anos, alimentado por lenta desintegração, as defesas ideológicas do regime republicano perderam a consistência. As glórias sonhadas pelos propagandistas, as utopias dos extremados, o federalismo dos homens práticos convertem-se, na consciência geral, em instituições odiosas [...] (FAORO, 2012, p. 759).

Em relação aos inquéritos, chamam-nos a atenção o organizado por Vicente Licínio Cardoso em 1924, intitulado *À margem da história da república* (CARDOSO; LEÃO, 1990), e o organizado por Fernando de Azevedo em 1926, financiado pelo jornal *O Estado de São Paulo* (AZEVEDO, 1960). No que concerne ao ensino superior, além do inquérito de Azevedo, duas outras iniciativas merecem ser destacadas: o Congresso de Ensino Superior de 1927, que dedicou uma seção inteira à Organização Universitária (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, pp. 13-247) e a ABE, que promoveu um sobre o

<sup>383</sup> Os diplomas legais que regulamentaram estas reformas foram: lei nº 1.750/1920 e decreto nº 3.356/1921 em São Paulo; decreto nº 474/1923 no Ceará; lei nº 1.846/1925 e decreto nº 4.312/1925 na Bahia; decreto nº 7.970-A/1927, decreto nº 8.904/1927, decreto nº 8.162/1928 e decreto nº 8.225/1928 em Minas Geras; decreto nº 3.281/1928 no Distrito Federal; e ato nº 1.239/1928 e ato nº 238/1929 em Pernambuco (NAGLE, 2001).

<sup>384</sup> Para Fernando de AZEVEDO ([1971], pp. 666-667), as mudanças estavam a pleno vapor (em São Paulo) em função da pressão de causas econômicas, sociais e políticas da década de 1920, dentre as quais a migração (interna e externa), o industrialismo paulista e as transformações econômicas e de mentalidade oriundas da Europa e dos Estados Unidos.

problema universitário brasileiro entre 1928 e 1929<sup>385</sup>, cujos problemas diagnosticados foram tratados quando da Reforma Francisco Campos.

Ainda que a questão pedagógica tenha começado a despontar no cenário nacional de forma mais madura, ela focava-se majoritariamente nos ensinos primário e secundário. A razão disso era um obstáculo de ordem formal: a Constituição de 1891 delegava a organização dos ensinos primário e secundário aos Estados e do ensino superior ao Congresso Nacional, que possuía competência privativa sobre o assunto (art. 34, inciso 30). É por isto que o **movimento de renovação educacional** que antecedeu a Revolução de 30 foi **estadual**: em função do “estadualismo” que prevalecia na Primeira República (CUNHA, 1981, p. 66), ao fortalecimento das decisões políticas, econômicas e sociais em alguns Estados correspondeu também o fortalecimento neles das decisões de cunho educacional (NAGLE, 2001, p. 244). Desta forma, em relação ao ensino jurídico, as únicas iniciativas dignas de nota foram a Reforma Rocha Vaz de 1925, efetuada pelo Poder central, e o referido Congresso de Ensino Superior de 1927, já estudados nos Capítulos 1 e 3.

Por trás das reformas educacionais (estaduais e federais) e dos inquéritos organizados na década de 1920, vários eram os **movimentos político-sociais** e **correntes de ideias** que disputavam entre si a primazia no cenário intelectual. Jorge NAGLE (2001, pp. 53-129) identifica seis: (i) socialismo, anarquismo e maximalismo, (ii) nacionalismo, (iii) catolicismo, (iv) tenentismo, (v) modernismo e (vi) integralismo (antecedentes). É neste contexto que, quando da Reforma Francisco Campos, duas **políticas educacionais** antagônicas rivalizavam entre si: o **liberalismo** e o **autoritarismo**. Originárias na década de 1920 em função das transformações políticas e sociais, no período de 1930 a 1935 desenvolveram-se em meio aos “conflitos cruzados entre setores das classes dominantes, da burocracia do Estado, de setores das camadas médias e das classes trabalhadoras” (CUNHA, 2007, p. 206).

Preocupadas primordialmente com questões escolares, como o ensino religioso nas escolas estatais, na década de 1930 ambas tiveram destacada atuação no que concernia ao ensino superior: aos autoritários, que prevaleciam na esfera do Poder central, coube a confecção de uma reforma do ensino em 1931; aos liberais, atuantes nas unidades da federação, coube o papel de criar Universidades em consonância com seu ideal, a partir de 1934.

---

<sup>385</sup> Cf. [S.N.]. *O problema universitário brasileiro*: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Technico e Superior da Associação Brasileira de Educação, 1929.

O **liberalismo** em matéria educacional não tinha um programa definido e tampouco desenvolveu-se de forma idêntica. Ora, isto não era novidade no Brasil, no qual a ideologia liberal soube acomodar-se ao sabor do momento e das necessidades da elite oligárquica: no Império e início da República, no campo educacional, além de lutar pela extensão da instrução elementar a todos os cidadãos, esta ideologia também justificou o regime de equiparação dos colégios, o ensino livre (entendido como liberdade de frequência) e a introdução da livre-docência (liberdade de ensinar e de aprender) (CUNHA, 2007, p. 231).

Inicialmente, com o inquérito de Fernando de Azevedo ao jornal *O Estado de São Paulo*, o liberalismo adotou um viés elitista, isto é, respaldava os interesses sociais e pedagógicos da elite oligárquica. Assim, sua visão de ensino superior estava intimamente ligada à organização universitária de forma orgânica e sistemática, responsável por formar uma elite nova, que dirigiria o país rumo ao caminho certo (CUNHA, 2007, pp. 233-234). Tal entendimento foi posto em prática ao longo dos anos 1930 por meio de duas iniciativas: a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, em 1933, e a criação da Universidade de São Paulo, em 1934<sup>386</sup>, a primeira instituição universitária pensada e organizada enquanto tal e em conformidade com os Estatutos de 1931.

Com o passar do tempo, principalmente a partir da IV Conferência Nacional de Educação, patrocinada pela ABE em 1931 (MOSIMANN, 1931), este liberalismo elitista começou a ceder lugar a um novo tipo, o chamado liberalismo igualitarista, capitaneado pela figura de Anísio Teixeira. Esta ideologia, contrária à visão elitista, ia ao encontro dos interesses das camadas médias e classes trabalhadoras. A criação da Universidade do Distrito Federal, em 1935, considerado “um passo ainda mais renovador, porque não se vinculava às faculdades tradicionais” (VENANCIO FILHO, 2011, p. 307), foi de iniciativa dos liberais igualitaristas.

Ao lado do liberalismo, também começou a ser gestado nos anos 1920 o **autoritarismo**, principalmente no governo de Arthur Bernardes e a repressão à camada média, composta pela classe trabalhadora e pelos tenentes. Na visão de Luiz Antônio CUNHA (2007, p. 206), “a influência das doutrinas fascistas e parafascistas foi decisiva para a elaboração dessa política, fosse a influência direta exercida por autores italianos (principalmente), portugueses e espanhóis, fosse a indireta, veiculada pela Ação Integralista Brasileira”. A política educacional autoritária teve oportunidade de difundir-se por meio da

---

<sup>386</sup> Cf. Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934 (decreto estadual de São Paulo).

reforma educacional de 1931, levada a cabo pelo Ministro da Educação Francisco Campos. Tal medida, para os autoritários, tinha por escopo “reforçar o aparelho de Estado no campo educacional, permitindo-lhe inculcar ideologias tendentes a impedir os trabalhadores (principalmente) e as camadas médias (secundariamente) de organizarem-se politicamente e, no limite, de ameaçarem a ordem capitalista” (CUNHA, 2007, pp. 252-253).

### 4.3. A Reforma Francisco Campos

A Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida, refere-se ao conjunto de seis decretos<sup>387</sup> expedidos pelo Governo Federal entre 1931 e 1932, enquanto Campos esteve à frente da pasta da Educação.

Um primeiro aspecto a ser considerado foi a separação entre ensino secundário e ensino superior, que desde a Independência eram sempre tratados conjuntamente. Em relação ao primeiro, previa-se a criação de dois cursos seriados, o fundamental (cinco anos, dos 11 aos 15 anos) e o complementar (dois anos, 16 e 17 anos). Fernando de AZEVEDO comenta que a reforma do secundário empreendida por Campos transformou-o muito, deixando de ser um “curso de passagem” ou de mero preparatório para o ingresso nos cursos superiores, para ser “uma instituição de caráter eminentemente educativo” (AZEVEDO, [1971], p. 670)<sup>388</sup>. Para os candidatos à matrícula nas Faculdades de Direito, o curso complementar contemplaria as seguintes disciplinas obrigatórias<sup>389</sup>: na 1ª série, Latim, Literatura, História da Civilização, Noções de Economia e Estatística, Biologia Geral e Psicologia e Lógica; na 2ª série, Latim, Literatura, Geografia, Higiene, Sociologia e História da Filosofia (arts. 2º e 5º do decreto nº 21.241/1932).

Em relação ao ensino superior, três foram as mudanças que repercutiram no ensino jurídico: a criação do Conselho Nacional de Educação (decreto nº 19.850), a organização do ensino superior, segundo o modelo universitário (decreto nº 19.851) e a estruturação do

---

<sup>387</sup> Os decretos foram: decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras; decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que estruturou o ensino secundário; decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial; e decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a estruturação do ensino secundário.

<sup>388</sup> Contudo, o acesso ao ensino secundário era dificultado porque (i) apesar da crescente oferta de vagas no ensino primário, ela dava-se de forma irregular no território nacional, com destaque para as zonas urbanas; e (ii) o exame de admissão era extremamente rigoroso e, por conseguinte, excludente. A permanência no ensino secundário também era um grande desafio, pois a sua seletividade somava-se o conjunto de rituais de avaliação, aprovação e reprovação (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 67).

<sup>389</sup> Tal seriação não diferia da disposta no decreto nº 19.890/1931, que estruturou o ensino secundário.

ensino do Direito (decreto nº 19.852). Não por acaso, os três decretos foram expedidos no mesmo dia: 11 de abril de 1931.

A Exposição de Motivos de Francisco Campos que acompanhou os decretos é o único documento apto a fornecer os motivos e as razões para a reforma, uma vez que o Congresso Nacional fora dissolvido pelo Governo Provisório que assumira em 1930. De início, afirmava-se que a reforma foi o fruto de “larga meditação, de demorado exame e de amplos e vivos debates, em que foram ouvidas e consultadas todas as autoridades em matéria de ensino, individuais e coletivas” e, em sua confecção, foram ouvidas “todas as correntes e expressões de pensamento, desde as mais radicais às mais conservadoras” (CAMPOS, 1931, p. 393). Com efeito, se se levar em conta que o Governo Provisório tinha assumido o Poder em novembro de 1930 e a reforma foi decretada em abril de 1931, fica clara a preocupação do Ministro da Educação em tentar contemplar as mais variadas correntes intelectuais e grupos sociopolíticos, pois estes eram justamente o sustentáculo de Vargas. É por isso que a reforma, nas palavras de Campos,

representa um estado de equilíbrio entre tendências opostas, de todas consubstanciando os elementos de possível assimilação pelo meio nacional, de maneira a não determinar uma brusca ruptura com o presente, o que o tornaria de adaptação difícil ou improvável, diminuindo, assim, os benefícios que dele poderão resultar de modo imediato.

Embora resultando, na sua estrutura geral, de transações e compromissos entre várias tendências, correntes e direções de espírito, o projeto tem individualidade e unidade próprias, seguindo o pensamento, que lhe modelou a estrutura, linhas largas, claras e precisas, que lhe demarcam orientação firme e positiva e asseguram proporção e equilíbrio aos planos em que se distribuem os seus princípios de organização administrativa e técnica (CAMPOS, 1931, p. 393).

#### **4.3.1. Conselho Nacional de Educação**

A criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), uma medida de caráter “imperioso e inadiável”, correspondia à necessidade de dar-se uma orientação técnica e didática ao ensino, pois até então os aparelhos e os centros de direção e de orientação do ensino haviam se preocupado quase que exclusivamente com seus aspectos administrativos e burocráticos<sup>390-391</sup>. Nesta esteira, o CNE seria “um órgão em que encontrem expressão e

---

<sup>390</sup> Francisco Campos fazia uma alusão ao Departamento Nacional do Ensino (DNE) e ao Conselho Nacional do Ensino (CNE), criados na Reforma Rocha Vaz (decreto nº 16.782-A/1925).

caráter as correntes do pensamento contemporâneo, de sorte que o ensino possa ser considerado em função das exigências e transformações do nosso estado de cultura” (CAMPOS, 1931, p. 415). Para tanto, era necessário que um “grupo de elite” estivesse à frente do Conselho, fosse por seu papel orientador, fosse por suas funções de superintendência e de controle em tudo quanto se referisse às equiparações de institutos.

O Conselho Nacional de Educação destina-se, portanto, a representar um grande papel no conjunto da organização administrativa e técnica do ensino no Brasil, contribuindo, com a sua influência e autoridade, para que se mantenham as linhas claras, firmes e definidas, segundo as quais a presente reforma procura orientar as atividades didáticas e culturais dos nossos Institutos de ensino (CAMPOS, 1931, p. 415).

O CNE estaria atrelado ao Ministério da Educação e Saúde, funcionando como verdadeiro órgão consultivo no que dizia respeito aos assuntos relativos ao ensino. Seus objetivos seriam “colaborar com o Ministro nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação” (art. 2º). Para tanto, seriam conselheiros, com mandato de quatro anos (com uma recondução possível), apenas os “nomes eminentes do magistério efetivo ou entre personalidade de reconhecida capacidade e experiência em assuntos pedagógicos” (art. 3º)<sup>392</sup>, dos quais o Presidente nato do CNE seria o Ministro de Educação e Saúde (art. 6º).

As atribuições do CNE seriam (art. 5º): (a) colaborar com o Ministro na orientação e direção superior de ensino; (b) promover e estipular iniciativas em benefício da cultura nacional, e animar atividades privadas, que se proponham a colaborar com o Estado em quaisquer domínios da educação; (c) sugerir providências tendentes a ampliar os recursos financeiros, concedidos pela União, pelos Estados ou pelos municípios à organização e ao desenvolvimento do ensino, em todos os seus ramos; (d) estudar e emitir parecer sobre assuntos de ordem administrativa e didática, referentes a qualquer instituto de ensino, que

<sup>391</sup> Por isso que o art. 4º dispunha que “o Conselho Nacional de Educação não terá atribuições de ordem administrativa, mas opinará em última instância sobre assuntos técnicos e didáticos e emitirá parecer sobre as questões administrativas correlatas, atendidos os dispositivos dos estatutos das universidades e dos regulamentos dos institutos singulares de ensino superior”.

<sup>392</sup> Segundo o art. 3º, § 1º, incisos I a V, os membros do CNE seriam escolhidos do seguinte modo: (i) um representante de cada universidade federal ou equiparada; (ii) um representante de cada um dos institutos federais de ensino do direito, da medicina e de engenharia, não incorporados a universidades; (iii) um representante do ensino superior estadual equiparado e um do particular também equiparado; (iv) um representante do ensino secundário federal; um do ensino secundário estadual equiparado e um do particular também equiparado; e (v) três membros escolhidos livremente entre personalidades de alto saber e reconhecida capacidade em assuntos de educação e de ensino.



devem ser resolvidos pelo Ministro; (e) facilitar, na esfera de sua ação, a extensão universitária e promover o maior contato entre os institutos técnico-científicos e o ambiente social; (f) firmar as diretrizes gerais dos ensinos primário, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, os interesses da civilização e da cultura do país.

O CNE funcionou entre 11 de abril de 1931, data de sua criação, até 6 de janeiro de 1936, quando foi reorganizado pela lei nº 174, segundo a Constituição de 1934. Este novo CNE funcionou até 20 de dezembro de 1961, quando foi novamente reorganizado, já na vigência da Constituição de 1946.

Por fim, deve-se lembrar que o Departamento Nacional de Ensino (DNE), criado na reforma de 1925 para cuidar de assuntos referentes ao ensino e ao estudo e à aplicação dos meios tendentes à difusão dos progressos das ciências, das letras e das artes no Brasil, foi transformado em Diretoria-Geral de Educação (DGE) pelo decreto nº 22.084, de 14 de novembro de 1932, funcionando com a mesma organização do antigo departamento até que um novo regulamento fosse expedido. A DGE foi extinta pelo decreto nº 24.439, de 21 de junho de 1934, e suas funções e órgãos subordinados foram divididos entre a Diretoria Nacional de Educação, a Superintendência do Ensino Superior, a Superintendência do Ensino Comercial e a Superintendência do Ensino Secundário, além de absorvidas pelo próprio Ministério da Educação<sup>393</sup>.

#### 4.3.2. Organização do ensino superior

Ainda que as reformas educacionais de 1915 e 1925 já houvessem previsto o ensino universitário, foi apenas com a Reforma Francisco Campos que o ensino superior foi pensado, organizado e sistematizado por meio de **Universidades**. Antes, as universidades existentes – como é o caso da Universidade do Rio de Janeiro, existente desde 1920<sup>394</sup> – representavam um ajuntamento de Faculdades e não havia a preocupação em constituir-se um corpo universitário orgânico. Na Exposição de Motivos do **Estatuto das Universidades Brasileiras**, Francisco Campos afirmava que

---

<sup>393</sup> Informações retiradas diretamente do site do Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN), em 28 jul. 2017.

<sup>394</sup> Epitácio Pessoa, em mensagem apresentada ao Congresso Nacional em 1921, afirmava que a Universidade do Rio de Janeiro foi criada “com o intuito de estimular a cultura das ciências, estreitar entre os professores os laços de solidariedade intelectual e moral, e aperfeiçoar os métodos de ensino” (PESSÔA, 1921, p. 77).

A Universidade constituirá [...] a unidade administrativa e didática que reúne, sob a mesma direção intelectual e técnica, todo o ensino superior, seja o de caráter utilitário e profissional, seja o puramente científico e sem aplicação imediata, visando, assim, a Universidade o duplo objetivo de equipar tecnicamente as elites profissionais do país e de proporcionar ambiente propício às vocações especulativas e desinteressadas, cujo destino, imprescindível à formação da cultura nacional, é o da pesquisa, da investigação e da ciência pura (CAMPOS, 1931, pp. 393-394).

Em sua concepção, a Universidade era uma unidade didática que deveria envolver preocupações de ordem científica e de cultura desinteressada, mas também deveria ser reconhecida como uma unidade social ativa e militante, cuja influência deveria ultrapassar os muros da instituição. Para tanto, dois eram os mecanismos previstos pela reforma: internamente, deveriam ser criados modelos e associações de classe, aptos a estreitar os laços acadêmicos e de solidariedade entre aqueles que compunham a Universidade; externamente, a extensão universitária, responsável por difundir o conhecimento àqueles que não compunham necessariamente o círculo universitário e, assim, elevar o nível da cultura geral do povo.

A grande mudança proposta por Campos era a adoção plena das autonomias didática e administrativa às Universidades. Isto, contudo, deveria ser feito com ressalvas, pois “autonomia requer prática, experiência e critérios seguros de orientação” (CAMPOS, 1931, p. 395). É por este motivo que, inicialmente, dava-se autonomia relativa às instituições, de modo que gradualmente elas conseguissem alcançar a autonomia integral, que contemplaria o viés administrativo, técnico e didático.

Logo no art. 1º do decreto nº 19.851 fica claro qual era o escopo da organização universitária do ensino superior:

Art. 1º O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Os requisitos para a constituição de uma Universidade estavam dispostos no art. 5º e previam, dentre outros, a necessidade de congregar-se em uma unidade universitária pelo menos três das seguintes Faculdades: Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciência e Letras. A persistência das três Faculdades tradicionais, que desde os tempos imperiais tinham papel destacado no cenário nacional, já é um indício do caráter conservador da reforma. A

novidade ficava a cargo da Faculdade de Educação, Ciência e Letras, que passaria a ser o verdadeiro núcleo das Universidades, principalmente por sua função de formar os professores do ensino secundário e superior. Para Campos, esta nova Faculdade possuiria um caráter especial e misto, pois teria “funções de cultura, papel eminentemente utilitário e prático” (CAMPOS, 1931, p. 397). Assim, esta nova Faculdade,

Ao lado de órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada, ele deverá ser, antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação, em cujas divisões se encontrem todos os elementos próprios e indispensáveis a formar o nosso corpo de professores, particularmente os do ensino moral e secundário, porque deles, de modo próximo e imediato, depende a possibilidade de se desenvolver, em extensão e profundidade, o organismo, ainda rudimentar, de nossa cultura (CAMPOS, 1931, p. 397).

Cada instituto universitário seria administrado por um diretor, um conselho técnico-administrativo (CTA) e pela congregação (art. 26). O CTA foi pensado para auxiliar o diretor em sua tarefa de direção técnica e administrativa do instituto, de modo que “a direção do Instituto deixa, assim, de ser um mero órgão administrativo e burocrático para transformar-se em aparelho de orientação técnica e didática” (CAMPOS, 1931, p. 396). De fato, tarefas que até então estavam concentradas na congregação passariam à competência do CTA, de modo a racionalizar-se a direção dos institutos.

A criação de Universidades poderia dar-se na esfera Federal, Estadual ou por meio da iniciativa privada (art. 6º). Previa-se também que elas gozariam de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, didática e disciplinar (art. 9º) e, ainda, que as Universidades estaduais ou livres poderiam ser equiparadas às Universidades federais para os efeitos da concessão de títulos, dignidades e outros privilégios universitários (art. 12). Sua administração ficaria a cargo de um reitor e de um conselho universitário<sup>395</sup> (art. 14).

O decreto previa também a criação de uma assembleia geral universitária, a ser realizada uma vez por ano com o escopo de (i) tomar conhecimento, por uma exposição do Reitor, das principais ocorrências da vida universitária e dos progressos e dos aperfeiçoamentos realizados em qualquer dos institutos da Universidade e (ii) assistir à entrega dos diplomas de doutor e de títulos honoríficos (arts. 24 e 25).

---

<sup>395</sup> Segundo o art. 22, comporiam o conselho universitário (i) os diretores dos institutos que compõem a Universidade; (ii) um representante de cada um dos institutos necessários à constituição da Universidade (Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciência e Letras), eleito pela respectiva congregação; (iii) um representante de associação de ex-alunos; e (iv) o presidente do Diretório Central dos Estudantes, estabelecido e regulamentado pelo art. 107.

Em relação à Organização Didática, previa-se que seria atendido ao mesmo tempo o duplo objetivo de “ministrar ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito da investigação original, indispensável ao progresso das ciências” (art. 32). Para tanto, o corpo docente deveria oferecer “largas garantias de devotamento no magistério, elevada cultura, capacidade didática e altos predicados morais” e, além disso, eles deveriam “possuir todos os elementos necessários à ampla objetivação do ensino” (art. 33). Em relação aos métodos pedagógicos, previa-se que a instrução ministrada seria coletiva, individual ou combinada, sempre de acordo com sua natureza e seus objetivos. Segundo o art. 35, vários seriam os cursos realizados nos institutos de ensino profissional<sup>396</sup> (arts. 36 a 43), como era o caso das Faculdades de Direito.

Em relação ao corpo docente, previa-se, de modo geral, que ele seria composto por (i) professores catedráticos, (ii) auxiliares de ensino e (iii) docentes-livres. Eventualmente, poder-se-ia também contar com (iv) professores contratados e (v) outras categorias, de acordo com a natureza específica do ensino de cada instituto universitário.

O professor catedrático deveria ter sua seleção baseada em “elementos seguros de apreciação do mérito científico, da capacidade didática e dos predicados morais do profissional a ser provido no cargo” (art. 49). Neste sentido, o provimento deveria ser feito por concurso de títulos e provas, a ser julgado por uma comissão de cinco membros. Ao lado do concurso, previa-se também que o cargo poderia ser provido mediante voto de dois terços da congregação ao “profissional insigne que tenha realizado invento ou descoberta de alta relevância ou tenha publicado obra doutrinária de excepcional valor” (art. 56) ou então o provimento poderia dar-se mediante transferência de professor catedrático de disciplina da mesma natureza ou da mesma Universidade (art. 57). Uma inovação era o provimento inicial por apenas 10 anos, tendo que prestar novamente concurso para, aprovado e reconduzido ao cargo, gozar das garantias de vitaliciedade e inamovibilidade. Vale notar que, embora tendo a vitaliciedade garantida, o professor poderia ser destituído pelo voto de dois terços dos professores catedráticos e sanção do conselho universitário, mas somente nos casos de

---

<sup>396</sup> Os cursos seriam: normais, nos quais seria executado, pelo professor catedrático, o programa oficial da disciplina; equiparados, que seriam realizados pelos docentes-livres, de acordo com o programa aprovado pelo conselho técnico-administrativo de cada instituto, e que teriam os efeitos legais dos cursos normais; de aperfeiçoamento, que se destinariam a ampliar conhecimentos de qualquer disciplina ou de determinados domínios desta; de especialização, destinados a aprofundar, em ensino intensivo e sistematizado, os conhecimentos necessários a finalidades profissionais ou científicas; livres, que obedeceriam a programa previamente aprovado pelo conselho técnico-administrativo do instituto onde deveriam ser realizados, e que versariam sobre assuntos de interesse geral ou relacionados com qualquer das disciplinas ensinadas no mesmo instituto; e de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários.

“incompetência científica, incapacidade didática, desídia inveterada no desempenho das suas funções, ou atos incompatíveis com a moralidade e a dignidade da vida universitária” (art. 67). A ênfase às atividades científicas é um dos aspectos que nos chama a atenção: “o professor catedrático é responsável pela eficiência do ensino da sua disciplina, cabendo-lhe ainda promover e estimular pesquisas, que concorram para o progresso das ciências e para o desenvolvimento cultural da Nação” (art. 61).

Os auxiliares de ensino, cuja função seria cooperar com os catedráticos na realização dos cursos normais e na prática de pesquisas originais, seriam divididos em quatro categorias: chefe de clínica, chefe de laboratório, assistente e preparador, ficando a cada instituto a responsabilidade por determinar quais auxiliares seriam de imediata confiança dos catedráticos. Após dois anos de sua nomeação, os auxiliares deveriam submeter-se a concurso de docência-livre, de cuja aprovação dependeria sua permanência no cargo.

A docência-livre, cujo objetivo era ampliar a capacidade didática dos institutos universitários e formar novos professores, manter-se-ia nos mesmos moldes desde que fora introduzida no país, em 1911. Os cursos equiparados que os docentes-livres ministrassem deveriam seguir as mesmas “linhas fundamentais” que os cursos normais e seus programas deveriam ser aprovados pelo CTA do instituto. Agora, a docência-livre passaria a ser obrigatória em todos os estabelecimentos universitários e o título seria conferido conforme os regulamentos de cada um deles, sempre mediante concurso de títulos e provas que demonstrasse sua capacidade técnica e científica e predicados didáticos. De acordo com o art. 76, eles tinham o direito assegurado de realizar cursos equiparados, substituir o professor catedrático em seus impedimentos prolongados, colaborar com este na realização dos cursos normais, reger o ensino de turmas, e, por fim, organizar e realizar cursos de aperfeiçoamento e especialização relativos à disciplina de que eram docentes-livres.

Os professores contratados, cuja regulamentação dava-se apenas no art. 71, poderiam, por tempo determinado, ser incumbidos da regência do ensino de qualquer disciplina dos institutos universitários, da cooperação com o professor catedrático no ensino normal da cadeira, da realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, ou ainda da execução e da direção de pesquisas científicas.

A descrição dos requisitos para admissão nos cursos universitários, da habilitação e da promoção nestes, dos diplomas, da constituição, dos direitos e dos deveres do corpo discente, do regime disciplinar e da vida social universitária serão vistos abaixo, no contexto da reestruturação dos cursos de Direito pelo decreto nº 19.852/1931.

Conforme já nos referimos anteriormente, o Estatuto das Universidades Brasileiras expedido por ocasião do decreto nº 19.851 inseria-se dentro do quadro maior da política educacional autoritária que vinha se desenvolvendo desde a década de 1920. Para Luiz Antônio CUNHA, este autoritarismo em matéria educacional dava-se em função de quatro fatores (2007, pp. 265-268): previa-se um modelo único<sup>397</sup>; restringia-se a autonomia didática e administrativa das Universidades; incluíam-se critérios corporativos na organização da “comunidade acadêmica” (art. 99 e ss.); e pensava-se a Universidade como um centro difusor de ideologia, seja pela “extensão universitária”, seja pelo “Museu Social” (art. 99)<sup>398</sup>.

### 4.3.3. Estruturação do ensino do Direito

Com a organização do ensino superior segundo o modelo universitário, tornou-se necessário reorganizar a Universidade do Rio de Janeiro, o que foi feito pelo decreto nº 19.852/1931. Como a instituição passaria a ser composta por nove institutos de ensino superior (Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola Politécnica, Escola de Minas, Faculdade de Educação, Ciências e Letras, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Odontologia, Escola Nacional de Belas Artes e Instituto Nacional de Música), o diploma legal dispôs sobre cada um deles, o que também aproveitava todos os outros cursos do país, oficiais e equiparados.

---

<sup>397</sup> CUNHA (2007) faz a ressalva de que o Estatuto admitia certas variações regionais, mas que deveriam ser julgadas pelo Ministério da Educação. Conforme o próprio Francisco Campos afirmava em sua Exposição de Motivos: “[...] o estatuto das Universidades brasileiras se limita a instituir, em linhas gerais, o modelo de organização administrativa e didática para as Universidades federais equiparadas, admitindo, porém, variantes, desde que orientadas por condições e circunstâncias cuja interferência na organização e objetivos do ensino universitário seja de manifesta utilidade. Num país de tão amplas proporções territoriais como o Brasil e constituído de tantas zonas geográficas e econômicas de caracteres tão acentuadamente definidos é da maior utilidade permitir, mesmo no interesse do enriquecimento formal e material da organização universitária, que esta se deixe influenciar e modelar pelos múltiplos fatores, de ordem econômica, geográfica e espiritual, de cuja incidência se compõe a fisionomia própria ou a característica diferencial de cada uma das nossas regiões. A organização universitária esposada pelo projeto não padece, pois, dos vícios da intolerância e rigidez, que tornariam difícil ou precária a sua adaptação à diversidade de circunstâncias do ambiente brasileiro. Ela se distingue e recomenda, ao contrário, pela flexibilidade das suas linhas e pela capacidade de adaptação resultante da amplitude e da liberalidade dos seus planos administrativos e didáticos” (CAMPOS, 1931, pp. 394-395).

<sup>398</sup> Em consonância com o viés autoritário do Estatuto, há ainda que se lembrar de seu caráter elitista: “As medidas que redefiniram o ensino secundário e o ensino superior revelaram-se ações capazes de projetar socialmente, mas com uma nova figuração, o indivíduo das elites, ou melhor, os indivíduos das várias camadas de elite que se formaram no processo de consolidação da sociedade pós-escravidão no Brasil, especialmente no que tocava ao uso social da certificação escolar ‘enquanto’ tal certificação proporcionava concretamente elementos de distinção entre pares” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 70).

Na Exposição de Motivos, Francisco Campos já deixava clara qual a direção seguida pela reforma no tocante ao ensino jurídico: com a separação do curso em bacharelado e em doutorado, o primeiro teria uma feição prática e o segundo, teórica.

O curso de bacharelado foi organizado atendendo-se a que ele se destina à finalidade de ordem puramente profissional, isto é, que o seu objetivo é a formação de práticos do direito.

Da sua seriação foram, portanto, excluídas todas as cadeiras que, por sua feição puramente doutrinária ou cultural, constituem antes disciplinas de aperfeiçoamento ou de alta cultura do que matérias básicas e fundamentais a uma boa e sólida formação profissional. [...]

Separando do curso de bacharelado, o curso de doutorado se destina especialmente à formação dos futuros professores do direito, na qual é imprescindível abrir lugar aos estudos de alta cultura, dispensáveis àqueles que se destinam apenas à prática do direito. O curso de doutorado se distribui, naturalmente, em três grandes divisões: a do direito privado, a do direito público constitucional e a do direito penal e ciências criminológicas (CAMPOS, 1931, pp. 401-403)<sup>399</sup>.

Com a separação, justificava-se a modificação de ambos os currículos: em relação ao bacharelado, no primeiro ano passariam a ser ensinadas as cadeiras de Introdução à Ciência do Direito e Economia Política, consideradas pressupostos necessários e indispensáveis ao estudo do direito positivo<sup>400</sup>; suprimir-se-ia a cadeira de Direito Romano, o qual, para Francisco Campos, sequer havia sido ensinado corretamente<sup>401</sup> e poderia muito bem ser explicado no curso das outras disciplinas, principalmente no Direito Civil, quando do estudo

<sup>399</sup> Em relação ao doutorado, Aurélio Wander BASTOS afirma que a Exposição de Motivos “em nenhum momento, se refere à experiência internacional desses modelos especiais de formação educacional, permitindo observar que o modelo proposto reflete as conclusões sobre o modelo de ensino jurídico vivido e experimentado no Brasil até aquela hora” (BASTOS, 2000, p. 200).

<sup>400</sup> No lugar de Filosofia do Direito seria ensinada Introdução à Ciência do Direito, uma espécie de curso enciclopédico responsável por fornecer as noções gerais e indispensáveis à compreensão dos sistemas jurídicos. A Economia Política passaria a ser ensinada no primeiro ano, “pela intuitiva consideração de que a ordem jurídica é, em grande parte ou na sua porção maior e mais importante, expressão e revestimento da ordem econômica. As relações econômicas constituindo, como constituem, quase todo o conteúdo ou matéria do direito, o fato econômico passa a ser um pressuposto necessário do fato jurídico. O estudo da economia deve, pois, preceder ao estudo do direito, o da ordem econômica ao da ordem jurídica, sendo, como são, as categorias jurídicas, as formas de disciplina e de ordenação da matéria econômica em sistemas de relações sancionados pelo direito” (CAMPOS, 1931, p. 401).

<sup>401</sup> “Foi suprimida do curso de bacharelado a cadeira do direito romano. Aliás, esta supressão, [sic] constitui novidade apenas na lei. É antes uma confissão do que uma ação. Efetivamente, não sei se na prática houve jamais no Brasil estudo de Direito Romano nas nossas Faculdades. O que nelas se ensinava, com o nome de Direito Romano, eram noções gerais de direito. Como estas noções eram acompanhadas, a título de ilustração, de citações do *Corpus Juris*, passava como de Direito Romano um curso que, real e efetivamente, era de enciclopédia ou de propedêutica jurídica. A reforma limitou-se, portanto, a consagrar na lei uma situação de fato” (CAMPOS, 1931, p. 401, grifo no original).

das fontes e na explanação dos diversos institutos jurídicos<sup>402</sup>; a cadeira de Direito Internacional Privado seria transferida para o curso de doutorado em função de sua especialização, razão pela qual não deveria figurar no bacharelado<sup>403</sup> (CAMPOS, 1931, p. 402).

Com estas modificações, seria possível a inclusão de mais um ano de estudos de Direito Civil, o que contribuiria para o estudo de assuntos que por vezes eram sacrificados, como, por exemplo, os contratos em espécie, o direito de família e o das sucessões, além de “não só o estudo dos institutos vigentes, como o tão interessante, das transformações que presentemente se operam, com frequência cada vez crescente, nos seus conceitos e formas clássicas” (CAMPOS, 1931, p. 402).

Em relação à disposição legal propriamente dita, o ensino do Direito foi regulamentado nos arts. 26 a 52, que contemplavam os cursos, o regime escolar e as disposições especiais. O curso de bacharelado, feito em cinco anos, contemplaria as seguintes disciplinas, com um professor catedrático para cada cadeira: 1º ano – Introdução à Ciência do Direito (aulas diárias) e Economia Política e Ciência das Finanças (aulas diárias); 2º ano – Direito Civil, Direito Penal e Direito Público Constitucional; 3º ano – Direito Civil, Direito Penal, Direito Comercial e Direito Público Internacional; 4º ano – Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário Civil e Medicina Legal; e 5º ano – Direito Civil, Direito Judiciário Civil, Direito Judiciário Penal e Direito Administrativo.

No que concernia ao Direito Civil (quatro cadeiras) em específico, o primeiro ano em que ele fosse ensinado teria por escopo passar a parte geral e a teoria geral das obrigações. O Direito Penal (duas cadeiras) teria como objeto o estudo da parte geral e, no ano seguinte, o da teoria dos crimes em espécie. Quanto ao Direito Comercial (duas cadeiras), seu ensino envolveria a parte geral e a teoria dos contratos e das obrigações comerciais (excluído o direito marítimo) e, no ano seguinte, o do direito comercial marítimo e de falências. Nos dois anos em que fosse ensinado, o curso de Direito Judiciário Civil (duas cadeiras) deveria contemplar a teoria e a prática do processo civil. Vale ressaltar que a ordem em que as disciplinas foram apresentadas na reforma não era, de todo, permanente: o art. 30 facultava à

---

<sup>402</sup> Em todo o caso, o Direito Romano permaneceria na 1ª seção do curso de doutorado, “não, porém, como estudo da regulamentação dos seus institutos jurídicos, mas da sua história interna e da sua evolução em confronto com as legislações modernas” (CAMPOS, 1931, p. 402).

<sup>403</sup> “O seu objeto é a aplicação das mesmas regras jurídicas de que tratam as outras cadeiras de direito privado, o que lhe dá caráter particular é o fato de que se ocupa da aplicação das regras jurídicas de acordo com princípios especiais. Ora, esses princípios podem e devem ser estudados de modo geral no direito privado, passando a constituir a cadeira de Direito privado internacional, matéria de especialização e, assim, mais bem colocada no curso de doutorado” (CAMPOS, 1931, p. 402).



congregação da Faculdade de Direito a instituição do ensino de outras matérias, inclusive com o aumento do número de cadeiras, desde que o incremento de despesa fosse satisfeito com seus próprios recursos. A seriação também poderia ser modificada pelo órgão, desde que se respeitasse (i) a manutenção do ensino de Introdução à Ciência do Direito e de Economia Política no 1º ano do bacharelado e (ii) o ensino da parte geral do Direito Civil e do da teoria geral das obrigações deveria preceder o da primeira cadeira de Direito Comercial.

Em termos metodológicos, o art. 37 previa que o ensino dar-se-ia por meio de aulas teóricas e práticas: as aulas de teoria consistiriam em preleções orais do professor e as de prática, em exercício de aplicação do direito a casos concretos colhidos na jurisprudência.

O curso de doutorado, a ser feito em dois anos, exigiria que o candidato fosse aprovado em todas as matérias de uma das três seções previstas, bem como a defesa de uma tese. Esta tese, segundo o art. 50, consistiria em uma dissertação impressa, feita sobre assunto da escolha do candidato, desde que pertinente a sua respectiva seção. A defesa da tese seria feita sob uma comissão composta dos professores da seção e mais quatro que a congregação elegeisse, sendo presidida pelo diretor da Faculdade. A arguição seria feita por três membros da comissão, escolhidos por ela, e o julgamento seria feito por todos.

As disciplinas que comporiam o doutorado seriam: 1ª seção (Direito Privado) – Direito Romano (estudo de sua história interna e da evolução de seus institutos em confronto com as legislações modernas), Direito Civil Comparado (1º ano); Direito Comercial (estudo aprofundado das obrigações e dos contratos), Direito Privado Internacional e Filosofia do Direito (2º ano); 2ª seção (Direito Público Constitucional) – Direito Público (Teoria geral do Estado) e Economia e Legislação Social (1º ano); Direito Público (Partes especiais), Ciências das Finanças e Filosofia do Direito (2º ano); 3ª seção (Direito Penal e Ciências Criminológicas) – Psicopatologia Forense e Criminologia (1º ano); Direito Penal Comparado, Sistemas Penitenciários e Filosofia do Direito (2º ano).

Para o ingresso no curso de doutorado, haveria três possibilidades (art. 33): (i) o bacharel em Direito que tivesse obtido pelo menos a média 6 nas provas das cadeiras do curso; (ii) o estudante que tivesse obtido, pelo menos, a mesma média nas provas das cadeiras dos quatro primeiros anos do mesmo curso poderia matricular-se, ao mesmo tempo, no quinto do curso de bacharelado e no primeiro de doutorado; (iii) o bacharel em Direito que apresentasse trabalho impresso, reputado, para esse fim, de valor pela congregação da Faculdade.

Em relação ao corpo docente do doutorado, previa-se que poderiam ser designados pela congregação dentre os professores catedráticos do curso de bacharelado. Os programas de ensino do curso de doutorado seriam organizados pelos respectivos professores “com a mais ampla liberdade quanto à especificação da matéria” (art. 35). Por fim, em termos metodológicos, a cada uma das seções do curso de doutorado corresponderia um seminário de investigação, que funcionaria sob a regência de um professor catedrático, e preparo de teses.

Em termos gerais, previa-se que a congregação das Faculdades organizaria séries de conferências de vulgarização, de cultura social ou de alta cultura, bem como, em conjunto com a biblioteca da Faculdade, palestras bibliográficas. Tendo em mente o contexto universitário, previa-se que, sempre que uma Faculdade de Direito integrasse uma Universidade, a direção desta organizaria na referida Faculdade “um instituto especial de criminologia, com aproveitamento de professores da Faculdade de Medicina”. Em seus cursos poderiam matricular-se alunos de quaisquer das duas Faculdades, em consonância com a previsão da “vida social universitária” a que se referia o Estatuto das Universidades Brasileiras (decreto nº 19.851).

Quanto ao regime escolar, o ano seria dividido em dois períodos, como já era a praxe. Para a matrícula nas Faculdades de Direito, seria necessário o preenchimento dos requisitos constantes no art. 81 do Estatuto, a saber: certificado do curso secundário fundamental de cinco anos e de um curso ginásial superior, com a adaptação didática aos cursos jurídicos; idade mínima de 17 anos; prova de identidade; prova de sanidade; prova de idoneidade moral; e pagamento das taxas exigidas. Enquanto fosse exigido o exame vestibular, este versaria sobre Latim, Geografia, Literatura, Psicologia e Lógica e Noções de Higiene.

Em relação aos métodos de avaliação, continuar-se-ia a exigir os exames, feitos por meio de provas diversas, escritas e orais, podendo ser parciais ou não: as provas parciais, feitas sob a presidência de um professor, seriam escritas e versariam sobre três teses sobre ponto sorteado no momento, dentre os do programa da cadeira que já tivessem sido explicados. As provas finais, orais, versariam sobre ponto sorteado no momento, dentre os do programa da cadeira e teriam duração entre 15 e 30 minutos, no máximo (art. 42, §§ 2º e 3º). A frequência mínima exigida para a inscrição nas provas parciais era de dois terços das aulas da respectiva cadeira, bem como a obtenção de nota 5 como média das provas parciais. A média para aprovação na cadeira era 5, de uma escala que ia de 0 a 10. No mais, regulava-se a segunda época de exames e, segundo o art. 47, o aluno reprovado em Introdução à Ciência do Direito não poderia fazer prova oral de nenhuma outra cadeira. A sistemática dos exames era

a mesma para o curso de doutorado, mas se previa que, nas provas orais, a arguição duraria meia hora (art. 49)<sup>404</sup>.

Por fim, previam-se formas de revalidação dos diplomas estrangeiros, bem como medidas relativas às associações de alunos da Faculdade de Direito, que fossem reconhecidas pela congregação como representativas do corpo discente (art. 51 e 52).

#### **4.4. “Um estado de equilíbrio entre tendências opostas”: o ensino jurídico na Reforma Francisco Campos**

Na Exposição de Motivos elaborada por Francisco Campos, dois aspectos devem ser ressaltados. O primeiro diz respeito à reforma ser “um estado de equilíbrio entre tendências opostas” (CAMPOS, 1931, p. 393), isto é, tentava-se chegar a uma solução consensual, apesar das inúmeras disputas que vinham ocorrendo no campo educacional desde meados da década de 1920. O segundo refere-se à ênfase ao meio nacional, segundo o qual a reforma deveria estar alinhada, sob risco de ser infrutífera. Portanto, percebe-se que a reforma de 1931 teve por escopo “não determinar uma brusca ruptura com o presente” (CAMPOS, 1931, p. 393). A reestruturação do ensino jurídico, pois, estava em consonância com esta tentativa de equilibrar tendências e pensamentos opostos, sem, contudo, promover uma verdadeira ruptura entre o presente e o passado.

Neste sentido, Aurélio Wander BASTOS conclui que, para o ensino jurídico, a Reforma Francisco Campos “restringe-se predominantemente a uma reforma curricular, sendo que, do ponto de vista da organização universitária, as regras eram destinadas às faculdades de Direito” (BASTOS, 2000, p. 200). É por este motivo que “os pontos centrais da reforma reduziram-se a uma organização curricular voltada para finalidades puramente profissionais” (BASTOS, 2000, p. 200). Sendo a primeira reforma a estar inserida “dentro de uma proposta didática e política específica, com objetivos dados e definidos para se alcançar no processo de formação do bacharel” (BASTOS, 2000, p. 205), ele conclui que

Embora o núcleo disciplinar do ensino jurídico não sofra em qualquer reforma transformação significativa, porque não há como fugir do ensino dos textos e códigos oficiais, a Reforma Francisco Campos reorientou o[s] [sic]

---

<sup>404</sup> Além disso, dispunha o art. 48 que “o aluno do 5º ano do curso de bacharelado em direito, que for, ao mesmo tempo, aluno do 1º ano do curso de doutorado, não poderá fazer provas finais, nem provas orais na segunda época, de nenhuma das cadeiras do curso de doutorado sem que tenha obtido nas do curso de bacharel a média 6, pelo menos”.

seus fundamentos básicos e redimensionou a absorção de novos âmbitos especialmente do Direito Civil e Comercial, assim como, curricularmente, abriu o doutorado para estudos mais aprofundados e de investigação comparada (BASTOS, 2000, p. 206).

Na leitura de SEELANDER e CASTRO (2010, p. 273), tal reestruturação do curso era uma tentativa de Francisco Campos de modernizar o ensino jurídico e aperfeiçoar a formação dos egressos das Faculdades. Isto se dava, principalmente, pela introdução de novas matérias no currículo (como Introdução ao Ensino do Direito) e a maior importância conferida à economia:

Em um país onde o talento retórico continuava sendo a marca do grande jurista e toscos ecletismos racistas por décadas haviam inspirado a suposta vanguarda científica das faculdades de direito, a Reforma Campos sinalizava que o Estado poderia fomentar, pela educação, um atualizar dos modos de compreender o direito e o seu papel social (SEELANDER; CASTRO, 2010, p. 273).

Na mesma linha de pensamento, afirma Aurélio Wander BASTOS que a Reforma Francisco Campos, no âmbito do ensino superior, “foi exatamente o marco de ruptura com os instáveis e frágeis padrões educacionais vigentes na Primeira República, dominada pelos interesses oligárquicos e pelo regionalismo conservador” (BASTOS, 2000, p. 195). Esta ruptura era tributária de três fatores que, combinados, permitiram uma verdadeira “fermentação experimental”: (i) a proliferação de leis no Império e na Primeira República, (ii) a liberdade estadual em matéria educacional e (iii) o avanço da iniciativa privada. Em sua opinião, isso inclusive vai ao encontro da política educacional promovida nos primeiros quarenta anos da República, que nada tinha de unificadora, pois pautou-se pela permissão de criação de Faculdades livres, pelo surgimento de novas Faculdades de Direito e pela criação – apenas burocrática – da Universidade do Rio de Janeiro (BASTOS, 2000, pp. 191-192). A falta desse efeito unificador também é sentido na ausência de Universidades formalmente organizadas, pois “nos institutos de ensino superior, as questões didáticas foram submetidas às questões administrativas e os diretores estavam determinados a cuidar, exclusivamente, das atividades administrativas, não lhes restando oportunidade de orientar a organização e o funcionamento didáticos” (BASTOS, 2000, p. 194). Neste sentido,

A Revolução de 1930 se orientou, basicamente, para romper com as estruturas oligárquicas criando um Estado moderno e suficientemente preparado para incrementar o desenvolvimento industrial brasileiro. Instituições modernas para viabilizar um Brasil moderno, aberto aos novos

âmbitos da ciência e do conhecimento técnico, principalmente procurando acomodar no quadro do ensino, também, as expectativas da incipiente classe média urbana. Até aquela data, os currículos jurídicos não tinham passado por qualquer influência modernizadora que absorvesse as novas demandas sociais do fim da Primeira República e os ideais urbanos e metropolitanos, mais abertos e sensíveis às novas teorias de organização do Estado e do progresso (BASTOS, 2000, p. 194).

Em relação ao curso de Direito, conclui o autor que

didaticamente, remanesceu oligárquico, como sempre remanescera, muito embora a Reforma Francisco Campos tenha procurado fulminar curricularmente os focos tradicionais de resistência, sendo inovadora sem que fosse curricularmente revolucionária, procurando adaptar o ensino a uma sociedade aberta, industrial e de mercado sem romper suas tradições ou eliminar disciplinas, procurando, apenas, reacomodá-las na estrutura geral do curso e viabilizar a sua convivência com disciplinas mais atualizadas (BASTOS, 2000, pp. 197-198).

Já Alberto VENANCIO FILHO, sem posicionar-se especificamente em relação à Reforma de 1931, afirma que “as transformações educacionais iniciadas pela Reforma Francisco Campos acompanhavam as profundas modificações institucionais no País e do seu ordenamento jurídico” (2011, p. 308).

É interessante notar que a crítica historiográfica parece convergir no sentido de que a Reforma Francisco Campos de 1931 representou uma **ruptura** com a política educacional no âmbito do ensino jurídico que vinha sendo praticada até aquele momento, seja pela organização por meio do sistema universitário, seja por estar incluída no contexto de modernização do Estado brasileiro, iniciada na década de 1930.

Em nosso entendimento, partindo da hipótese de que **a Reforma Francisco Campos teve um caráter conservador**, isto é, conservou o caráter estrutural e funcional do ensino jurídico tal qual ele vinha sendo concebido e efetivado desde sua implantação, a leitura da crítica historiográfica recente é **equivocada**.

Para averiguarmos se tal hipótese pode ser confirmada, faremos uso de todo o material levantado até aqui, cotejando com as questões debatidas na Primeira República os principais pontos em que a Reforma pode ter sido, à primeira vista, inovadora e modernizante.

De início, é interessante notar que, no plano formal, a Reforma Francisco Campos seguiu a tendência das reformas que a antecederam: com exceção da lei nº 314/1895, todas as outras seis reformas educacionais da Primeira República foram efetuadas mediante decreto do Poder Executivo, ainda que, em sua maioria, elas tenham sido autorizadas pela lei

orçamentária aprovada pelo Congresso Nacional. Com efeito, mesmo que Vargas tenha dissolvido o Congresso quando assumiu o Poder, **o fato de a reforma ter sido toda gestada e confeccionada pelo Executivo não é uma coincidência**. A utilização de uma Exposição de Motivos para justificar a reforma e algumas de suas modificações também foi um expediente muito utilizado no período anterior.

É justamente na já referida Exposição de Motivos que outro elemento a favor de nossa hipótese pode ser encontrado. Segundo palavras do próprio Francisco Campos, o projeto de reforma do ensino superior

representa um estado do equilíbrio entre tendências opostas, de todas consubstanciando os elementos de possível assimilação pelo meio nacional, **de maneira a não de terminar uma brusca ruptura com o presente**, o que o tornaria de adaptação difícil ou improvável, diminuindo, assim, os benefícios que dele poderão resultar de modo imediato (CAMPOS, 1931, p. 393, grifo nosso).

Percebe-se a preocupação em não romper de forma brusca com o *status quo*. De fato, conforme já afirmamos anteriormente, tendo sido a reforma decretada logo no início do novo governo, o Ministro da Educação não queria desagradar nenhum grupo que dava suporte a Vargas. Por isso, em mais de uma ocasião ele afirmou que a nova reforma era o resultado da confluência de várias tendências e correntes de pensamento, algumas até opostas entre si. Trata-se, em última análise, de não agitar o frágil estado de compromisso (WEFFORT, 1968) instaurado após a Revolução.

Por vezes, afirma-se que a reforma educacional foi uma medida necessária e até mesmo uma consequência do novo modelo de Estado criado por Getúlio Vargas, em consonância com seu “desenvolvimentismo”. Efetivamente, como nos lembra Simon SCHWARTZMAN (1982, p. 105), “o ano de 1930 é geralmente considerado como marco inicial do Brasil moderno e, na realidade, os anos 30 evidenciaram um aumento significativo de vários índices de modernização”. Na prática, o período em que Vargas esteve à frente da presidência, de 1930-1945, representou um momento de significativas e profundas mudanças nas estruturas política, econômica e social do país<sup>405</sup>. Para tanto, basta citarmos,

---

<sup>405</sup> Boris FAUSTO afirma que “um novo tipo de Estado nasceu após 1930, distinguindo-se do Estado oligárquico não apenas pela centralização e pelo maior grau de autonomia como também por outros elementos. Devemos acentuar pelo menos três deles: 1. a atuação econômica, voltada gradativamente para os objetivos de promover a industrialização; 2. a atuação social, tendente a dar algum tipo de proteção aos trabalhadores urbanos, incorporando-os, a seguir, a uma aliança de classes promovida pelo poder estatal; 3. o papel central atribuído às Forças Armadas – em especial o Exército – como suporte da criação de uma indústria de base e sobretudo como

exemplificativamente, a política de substituição de importações, a industrialização e a criação do Código Eleitoral em 1932. Entretanto, tal visão contém um **reducionismo** que deve ser combatido. Se é um fato que o Estado brasileiro modernizou-se sobremaneira na Era Vargas, **tal mudança não ocorreu de forma repentina**. Ainda, se localizarmos a reforma Francisco Campos em 1931, menos de um ano após o êxito da Revolução, pouca ou nenhuma mudança, na prática, já havia ocorrido nos seis meses entre a reforma e a institucionalização do Governo Provisório. Nas palavras de Thomas SKIDMORE, “a estrutura social e as forças políticas do Brasil não sofreram mudança da noite para o dia. O país permanecia esmagadoramente agrícola (mais de 70 por cento dos trabalhadores estavam na agricultura, em 1920)” (1982, pp. 25-26). Ademais, na linha invocada anteriormente, sobre a Revolução de 1930 ter sido uma “Revolução Passiva” (GRAMSCI, 2002), temos que, em termos estruturais, ainda não haviam ocorrido modificações substanciais.

Toda a argumentação empregada até aqui diz respeito, em certo sentido, a uma **visão estrutural e externa** sobre a Reforma. Resta, agora, lançar olhos para alguns de seus **aspectos específicos e internos**, a fim de localizarmos eventuais continuidades ou rupturas.

Em relação ao Conselho Nacional de Educação, temos que sua criação não foi uma inovação. Com efeito, há muito se sentia a necessidade de um Conselho que congregasse as diversas esferas do ensino e discutisse soluções conjuntas<sup>406</sup>, mas foi apenas em 1911 que tal iniciativa foi efetivamente tomada<sup>407</sup>, com a criação do Conselho Superior do Ensino (CSE). Este Conselho, de caráter deliberativo e consultivo, ficaria responsável por fiscalizar os institutos de ensino criados pela União e dependentes do Ministério da Justiça e Negócios interiores (art. 11, decreto nº 8.659/1911). Reorganizado em 1915, passaria a ser um “órgão consultivo do Governo e o seu auxiliar imediato para a fiscalização dos institutos oficiais e dos equiparados a estes” (art. 28, decreto nº 11.530/1915). Com a reforma de 1925, ele foi suprimido e, em seu lugar, criou-se o Conselho Nacional do Ensino, ao qual competiria “discutir, propor e emitir opinião sobre as questões que forem submetidas à sua consideração

---

fator de garantia da ordem interna”. De forma sintética, ele conclui que “o Estado getulista promoveu o capitalismo nacional, tendo dois suportes: no aparelho do Estado, as Forças Armadas; na sociedade, uma aliança entre a burguesia industrial e setores da classe trabalhadora urbana” (FAUSTO, 2015, p. 280).

<sup>406</sup> A necessidade de criação de um “Conselho de Instrução Pública” era sentida desde a década de 1840: em 1845, Salles Torres Homem apresentou um projeto à Câmara dos Deputados que propunha a criação de um Conselho Geral de Instrução (DPIP, 1918c, p. 187) e em 1848 o Ministro do Império, Visconde de Monte Alegre, falava em um Conselho diretor da Instrução Pública (MONTE ALEGRE, 1850, p. 14). Também não se deve esquecer do projeto de Paulino José Soares de Souza, de 1870, que previa a criação de um conselho universitário (CAMPOS, 1940, pp. 244-246).

<sup>407</sup> A reforma Benjamin Constant de 1891 havia criado um Conselho de Instrução Superior (decreto nº 1.232-G, de 2 de janeiro de 1891), mas ele foi extinto por falta de verba.

sobre ensino público, pelo Governo, pelo Presidente do Conselho ou por qualquer dos seus membros” (art. 12, decreto nº 16.782-A/1925). Este novo Conselho seria composto por três seções, a saber: Conselho do Ensino Secundário e Superior, Conselho do Ensino Artístico e Conselho do Ensino Primário e Profissional. A reforma de 1931, ao instituir o Conselho Nacional de Educação, previa que ele seria um “órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública nos assuntos relativos ao ensino” (art. 1º, decreto nº 19.850/1931). Em que pese a modificação em sua composição<sup>408</sup> e competência<sup>409</sup> ao longo dos anos, **o Conselho, como instituição, permaneceu atrelado à esfera do poder oficial e sua função de gerir os assuntos relativos ao ensino permaneceu a mesma, o que configura uma continuidade**<sup>410</sup>. Assim, pode-se dizer que o CNE de 1931 é o sucessor imediato do Conselho Nacional de Ensino de 1925, pois assumiu parte de suas atribuições<sup>411</sup>.

No que concerne à organização do ensino superior por meio do sistema universitário, acreditamos que esta medida configura sim uma **ruptura** em relação ao período anterior. A partir do Oitocentos, cada vez mais projetos foram formulados e apresentados com o intuito de formar-se um corpo universitário no país, o que também é corroborado pelos Relatórios Ministeriais do período<sup>412</sup> e a última Fala do Trono, em 1889 (AGCD, 1889, p. 870). Com o advento da República, a matéria passou a ser cada vez mais discutida, principalmente no âmbito do Poder Legislativo<sup>413</sup>, com a apresentação dos projetos Gastão da Cunha e Azevedo Sodré em 1903, Rodrigues Lima em 1904, Tavares de Lyra em 1907 e Erico Coelho em 1908. Além disso, as primeiras Universidades chegaram a ser efetivamente fundadas já na Primeira República<sup>414</sup>, no Amazonas (Universidade de Manaus, 1909), em São Paulo (Universidade de São Paulo, 1911), no Paraná (Universidade do Paraná, 1912), no Rio de Janeiro (Universidade

<sup>408</sup> A composição variou conforme o art. 12 do decreto nº 8.659/1911, art. 29 do decreto nº 11.530/1915, art. 14 do decreto nº 16.782-A/1925 e art. 3º, §§ 1º e 2º do decreto nº 19.850/1931.

<sup>409</sup> A competência variou conforme o art. 13 do decreto nº 8.659/1911, art. 30 do decreto nº 11.530/1915, art. 22 do decreto nº 16.782-A/1925 e art. 5º do decreto nº 19.850/1931.

<sup>410</sup> Uma outra possibilidade de averiguar-se esta continuidade seria a análise das atas do CSE desde 1915. Como elas não tratam especificamente do ensino jurídico e abrangem um grande número de temas, optou-se por não as estudar, uma vez que extrapolam o objeto desta pesquisa.

<sup>411</sup> Este também é o entendimento do Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN), pois na pesquisa do Diário Oficial da União, o Conselho Nacional de Ensino aparece como “extinto” nas referências encontradas a partir de 1931, o que também confirma sua supressão (informações retiradas diretamente do site da instituição, em 28 jul. 2017).

<sup>412</sup> A sugestão de criar-se uma Universidade na Corte aparece pela primeira vez no relatório do Ministro José Ignacio Borges em 1836 (BORGES, 1836, p. 10) e desde então foi reiterada nos relatórios seguintes como, por exemplo, os de Bernardo Pereira de Vasconcellos em 1837 (VASCONCELLOS, 1838, pp. 9-11) e do Visconde de Monte Alegre em 1848 (MONTE ALEGRE, 1850, p. 13).

<sup>413</sup> Ver Capítulo 2.

<sup>414</sup> Ernesto de Souza CAMPOS (1940) afirma que, até a criação da Universidade do Rio de Janeiro em 1920, houve trinta tentativas de criar-se uma Universidade no Brasil, das quais a primeira remonta a 1553.



do Rio de Janeiro, 1920) e em Minas Gerais (Universidade de Minas Gerais, em 1927)<sup>415</sup>. A Universidade do Rio de Janeiro, a mais conhecida, foi fundada sob os auspícios da Reforma Carlos Maximiliano de 1915, que regulamentou pela primeira vez a criação de cursos universitários (art. 6º). A última reforma educacional do período, Rocha Vaz, em 1925, foi além e previa um capítulo que tratava exclusivamente das Universidades. Além disso, não se deve esquecer que a criação de Universidades nos Estados já havia sido regulada e regulamentada em 1928 e 1929, respectivamente<sup>416</sup>.

Entretanto, o tratamento dado às instituições universitárias era, em certo sentido, frágil, pois elas corresponderiam à união das três Faculdades tradicionais – Direito, Medicina e Engenharia – e faltava-lhes uma estruturação orgânica<sup>417</sup>, o que despertou uma série de críticas por parte de seus opositores<sup>418</sup>. A Reforma Francisco Campos de 1931 veio de encontro a esta política educacional pois, **ao estabelecer o Estatuto da Universidade Brasileira, propunha-se dar às instituições de ensino superior plena autonomia didática e administrativa, fosse o ensino profissional e utilitário, fosse o científico e sem aplicação imediata, tendo em vista o duplo objetivo de, por um lado, instrumentalizar as elites políticas e, por outro, fomentar o desenvolvimento científico** (CAMPOS, 1931, pp. 393-394).

Além disso, a Reforma de 1931 foi a primeira a organizar o ensino brasileiro de forma **plena**, baseando-se em um sistema nacional, prevendo-se a organização sistemática do ensino secundário, superior e comercial (ROMANELLI, 2010, pp. 132-133). De fato, até então o ensino secundário era visto como mero apêndice do ensino superior, servindo como uma espécie de curso preparatório aos estudos superiores – tanto é assim, que durante todo o Império a instrução era dividida em “aulas menores”, correspondendo ao secundário, e a “aulas maiores”, correspondente à Faculdade, de modo que se concebia o ensino de maneira

<sup>415</sup> Cf. CUNHA, 2007, pp. 177-193.

<sup>416</sup> Tratam-se dos decretos nº 5.616, de 28 de dezembro de 1928, e nº 18.682, de 19 de abril de 1929.

<sup>417</sup> Como afirmava em 1921 Ramiz Galvão, o reitor da Universidade: “não errarei afirmando [...] que a Universidade do Rio de Janeiro está, apenas, criada *in nomine*, e, por esta circunstância, se acha, ainda, longe de satisfazer o *desideratum* do seu Regimento: ‘estimular a cultura das ciências: estreitar, entre os professores, os laços de solidariedade intelectual e moral, e aperfeiçoar os métodos de ensino’” (CHAVES, 1922, pp. 110, grifos no original). E ele continuava: “constituída pela agregação das três Faculdades preexistentes, de Engenharia, de Medicina e de Direito, nem, ao menos, têm elas a sua localização comum ou próxima; vivem apartados e como alheios uns dos outros, os três institutos que a compõem, sem laço de ligação, além do Conselho Universitário, cujos membros procedem das três Faculdades” (CHAVES, 1922, p. 110).

<sup>418</sup> Cf. CUNHA, 2007, pp. 194-204.

unitária e não sistemática<sup>419</sup>. Ao reorganizar o ensino secundário<sup>420</sup>, Francisco Campos combateu justamente este seu aspecto “preparatório”, assim como a falta de integração nacional, ocasionada pela organização estadual do ensino primário e secundário em oposição à organização federal do ensino superior (conforme previa a Constituição de 1891).

Assim, **em relação aos aspectos internos da Reforma de 1931**, observamos que, em termos globais, **podem-se observar tanto uma continuidade**, com a criação do Conselho Nacional de Educação, **quanto uma ruptura**, com a organização sistemática do ensino superior sob a forma universitária, bem como a racionalização do ensino secundário, que deixou de ser um ensino meramente preparatório àqueles que desejassem ingressar no curso superior.

Por fim, resta-nos analisar como o **ensino jurídico** foi concebido e qual sua relação com o período anterior, de modo a entendermos seu “estado da arte” quando da Reforma Francisco Campos

Primeiramente, por meio da análise de sua **evolução legislativa**, percebe-se que os cursos de Direito mantiveram seu caráter de formação profissional, com a prevalência de disciplinas técnicas e pouco ou nenhum estímulo ao ensino prático. As poucas inovações tentadas, como a desoficialização do ensino por meio da equiparação, a adoção da livre-

---

<sup>419</sup> Jorge NAGLE afirma que, na Primeira República, “verifica-se um esforço legal que traduz uma constante aspiração no sentido de retirar da escola secundária o seu caráter de um curso de preparatórios, e assim transformá-la numa escola verdadeiramente formativa. Apesar disso, continua a ser uma instituição cujo destino se compromete totalmente com as exigências das faculdades. Não importava, assim, que fosse realizada parceladamente. Seguir um curso com currículo ordenado de ano a ano e com exigências que significassem a oportunidade para o contínuo amadurecimento do aluno era uma ideia avessa às expectativas do tempo. Não era uma escola para a ‘formação do adolescente’; desempenhava uma função imediatista, consistente na preparação fragmentária e exclusiva à escola superior, isto é, não possuía objetivos próprios. Não se deve esquecer que existiam escolas superiores federais de natureza exclusivamente profissional: as de Direito, Medicina e Minas, a Escola Politécnica e a de Farmácia e Odontologia. Não existia instituição destinada à especialização intelectual – filosófica, científica ou literária – apesar dos esforços para a criação de Faculdades de Filosofia. Evidentemente, tal situação criava, de um lado, impedimentos à transformação da escola secundária em instituição essencialmente formativa, dada a ausência de escolas superiores voltadas para a cultura desinteressada, de base; de outro lado, dificultava a própria organização da escola superior em outros moldes, como o do regime universitário, tão reclamado desde os fins do Império” (NAGLE, 1990, p. 278). Assim, apesar de iniciativas levadas a cabo, por exemplo, nas reformas Benjamin Constant, Rivadavia Corrêa e Rocha Vaz, “a escola secundária não consegue se desligar, de fato, da sua situação de curso subalterno. As medidas tomadas para fortalecer seu objetivo intrínseco frustram-se completamente, devido às prorrogações da situação que pretendiam mudar” (NAGLE, 1990, p. 278).

<sup>420</sup> Tal reorganização deu-se pelo decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, consolidado posteriormente no decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Contudo, a reforma do ensino secundário também contribuiu para que ele se tornasse ultrapassado, pois, segundo Otaíza de Oliveira ROMANELLI, “1) não conseguiu eliminar a velha concepção liberal-aristocrática relativa à educação voltada para as carreiras liberais; 2) não se preocupou com a implantação efetiva de um ensino técnico e científico; 3) implantou uma estrutura de ensino altamente seletiva [...]” (2010, p. 144).

docência ou mesmo a criação de Universidades, continuaram a focar em um ensino que visava formar profissionais liberais incapazes de reflexão crítica.

Em segundo lugar, a reprodução do **debate parlamentar** da Primeira República demonstra a preocupação, principalmente, com a reforma curricular e com o ensino livre. Este, instituído em 1879, foi discutido até pelo menos meados da década de 1910, e os parlamentares debatiam três aspectos diferentes: liberdade de ensino, liberdade de frequência e liberdade de criação de novos estabelecimentos de ensino. A questão da liberdade de frequência foi perdendo espaço conforme as reformas foram se sucedendo e introduzindo novamente sua obrigatoriedade, principalmente a partir de 1915. Esse é o motivo pelo qual o tema já não era debatido na década de 1920, o que também ocorreu com outros assuntos concernentes especificamente ao ensino jurídico: conforme a sociedade brasileira ia se diversificando e os debates acerca da instrução pública iam tomando corpo, a preocupação com os ensinos primário, secundário e profissional passaram a figurar no centro das discussões, deixando-se de lado o ensino superior<sup>421</sup>. Este movimento não foi verificado apenas no Congresso Nacional, mas também entre os “profissionais da educação”, isto é, homens e mulheres que passaram a discutir os problemas educacionais brasileiros de maneira cada vez mais intensa, principalmente em função do escolanovismo. Vale ressaltar que o ensino superior não foi excluído totalmente do debate educacional, mas passou a integrar as discussões maiores sobre a constituição de Universidades no Brasil, um tema que, se desde o século XIX era invocado, em 1920 havia se tornado uma realidade com a Universidade do Rio de Janeiro. Assim, deixou-se de pensar nos tradicionais cursos de Engenharia, Medicina e Direito de forma isolada e passou-se a concebê-los de forma integrada no corpo universitário. Ainda que a Universidade do Rio de Janeiro não tenha conseguido organizar os cursos superiores de forma sistemática, sua criação fomentou as discussões sobre o tema ao longo dos anos 1920.

O terceiro aspecto a ser considerado é a reflexão doutrinária sobre o ensino jurídico na Primeira República, o que nos permite analisar a **história do pensamento** sobre o tema. Neste aspecto, percebe-se que quase todos os temas debatidos por Aurelino LEAL (1907), João Mendes de ALMEIDA JUNIOR (1912) e Thomaz Pompêo de Sousa BRASIL (1913) e nos congressos organizados, como o Primeiro Congresso Jurídico Brasileiro (1908) e o Congresso

---

<sup>421</sup> Mesmo no âmbito do ensino superior, o curso de Direito foi perdendo espaço, como se percebe na última mensagem presidencial apresentada ao Congresso Nacional na Primeira República: Washington Luis refere-se apenas à Escola Politécnica e à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (SOUSA, 1930, pp. 78-85).

de Ensino Superior (1927), já estavam presentes no *parecer sobre o ensino secundario e superior* de Ruy Barbosa (1882): despesas com o ensino superior, ensino livre (liberdade de ensino, liberdade científica e liberdade de frequência), matrícula nas Faculdades de Direito (disciplinas e taxas exigidas), provimento do professorado, seriação do curso (criação, supressão e permuta de cadeiras), metodologia de ensino, métodos de avaliação, regime escolar e habilitação do bacharel. Em certo sentido, isso demonstra que o pensamento e a reflexão por detrás da concepção de ensino do direito mantiveram-se presos às ideias do Império, tendo sido poucas as tentativas de inovação. Novamente, percebe-se, pela análise das obras que se propunham a refletir sobre os cursos, que o **ensino jurídico permaneceu estagnado e incapaz de lidar com as mudanças que surgiam em uma sociedade cada vez mais complexa.**

Feita esta breve síntese com base no material colhido, podemos agora verificar como a Reforma Francisco Campos lidou com os temas que foram centrais ao ensino jurídico ao longo da Primeira República.

Em primeiro lugar, deve-se ter em mente a **finalidade do ensino do Direito**, isto é, qual o objetivo por trás da formação do bacharel. Tal questão esteve, no período anterior, vinculada necessariamente à questão do método empregado, pois ele que definiria e moldaria o futuro “operador do Direito”. Pondo um termo ao debate entre ensino teórico e ensino prático, Francisco Campos foi categórico ao vincular cada um a um curso – o bacharelado seria prático e o doutorado, teórico. Assim, sem desagradar a nenhum lado, chegava-se a uma solução de consenso: o bacharel formado na Faculdade deveria ser um “prático do direito”, daí porque se mantinham apenas as matérias “fundamentais a uma boa e sólida formação profissional” (CAMPOS, 1931, p. 401); o curso de doutorado, autônomo em relação ao bacharelado, destinava-se à formação dos futuros professores de direito, daí porque a inclusão de disciplinas que promovessem os “estudos de alta cultura”, divididos em três grandes áreas: Direito Privado, Direito Público Constitucional e Direito Penal e Ciências Criminológicas (CAMPOS, 1931, p. 401).

Em relação ao **bacharelado**, percebe-se que não houve uma modificação ampla em sua estrutura, correspondendo mais a uma **reforma curricular**<sup>422</sup>. O curso, com duração de cinco anos, continuaria a ter as disciplinas do “núcleo duro” que estiveram presentes nas diversas legislações e discussões parlamentares anteriores: Direito Civil, Direito Comercial, Direito Penal, Direito Público Constitucional, Economia Política e Ciência das Finanças,

---

<sup>422</sup> Esta opinião também é compartilhada por Aurélio Wander BASTOS (2000).

Direito Público Internacional, Direito Administrativo e Direito Judiciário Civil e Penal. A “novidade” estava em torno da cadeira de Introdução à Ciência do Direito; contudo, se se levar em conta que tal cadeira tinha uma relação intrínseca com a de Enciclopédia Jurídica, percebe-se que ela já fora instituída anteriormente, na reforma Rivadavia Corrêa de 1911. Ainda que de curta duração – quatro anos – tal iniciativa demonstra que a inclusão desta cadeira em nada inovava em relação ao período anterior. Além disso, vários autores e parlamentares eram favoráveis a sua inclusão no curso: dentre os primeiros, destacam-se Leoncio de Carvalho e Pedro Lessa em 1908 e, dentre os segundos, pode-se citar Juvenal Lamartine em 1906, Esmeraldino Bandeira em 1910 e Passos de Miranda em 1915.

**Para além da seara curricular, todos os outros pontos relativos ao bacharelado indicam uma continuidade em relação ao período anterior:** metodologicamente, as aulas seriam teóricas e práticas (art. 37); o ano escolar seria dividido em dois períodos; a matrícula continuaria a exigir alguns requisitos, parecidos com os que já eram exigidos desde 1925<sup>423</sup>; os exames, feitos por provas escritas e orais; e a frequência, obrigatória, em consonância com as últimas reformas da Primeira República (1915 e 1925). Em relação a este último tópico, ainda que os estudantes dos cursos superiores tenham ingressado com ações e o Governo tenha expedido um decreto que mantinha a liberdade de frequência àqueles matriculados em 1925, por ocasião da reforma Rocha Vaz, tal episódio diz respeito mais ao debate sobre direitos adquiridos do que a questão do ensino propriamente dito. Tanto é assim, que no Congresso de Ensino Superior de 1927, o ensino livre sequer foi debatido. Em relação ao regime dos docentes, ainda que novas categorias tenham sido criadas (como os auxiliares de ensino e os professores contratados), seu provimento continuaria a dar-se mediante concurso público e seu regime de trabalho foi apenas levemente alterado em relação à reforma de 1925.

O curso de **doutorado**, por sua vez, representa a grande tentativa de inovação da reforma de 1931. Isso porque, até aquele momento, o título de doutor era obtido por meio de procedimentos próprios (defesa de teses, arguição, etc.), mas não se previa que o doutorando

---

<sup>423</sup> Em 1925, exigia-se para a matrícula nas Faculdades de Direito: (i) idade mínima de 16 anos; (ii) bom comportamento moral; (iii) aprovação no exame vestibular; (iv) classificação, neste exame, dentro do número próximo de matrículas anualmente fixado, ou prova de que algum dos classificados nesse número não se matricularia, de modo a haver vaga; (v) prova de pagamento da respectiva taxa (art. 206, decreto nº 16.782-A). Em 1931, a exigência passou a ser (i) certificado do curso secundário fundamental de cinco anos e de um curso ginasial superior, com a adaptação didática aos cursos jurídicos; (ii) idade mínima de 17 anos; (iii) prova de identidade; (iv) prova de sanidade; (v) prova de idoneidade moral; e (vi) pagamento das taxas exigidas. Enquanto fosse exigido o exame vestibular, este versaria sobre Latim, Geografia, Literatura, Psicologia e Lógica e Noções de Higiene (art. 81 do decreto nº 19.851).

devesse cursar disciplinas, com algumas raras exceções<sup>424</sup>. Ao imprimir um caráter teórico e formativo ao doutorado, Francisco Campos pretendia que os futuros professores de Direito não só defendessem uma tese, como era a praxe até então, mas que cursassem dois anos de disciplinas de uma das três áreas referidas (Direito Privado, Direito Público Constitucional, e Direito Penal e Ciências Criminológicas). Tal medida servia em parte para “desafogar” o curso de bacharelado das disciplinas propedêuticas e que não serviam para a formação meramente técnico-profissional, deslocando-se, por exemplo, o Direito Romano e a Filosofia do Direito para o doutorado. Em relação à metodologia empregada, previa-se um “seminário de investigação e preparo de teses” (art. 36), que seriam regidos por professor catedrático.

Desta maneira, pode-se perceber que **a Reforma Francisco Campos, em relação ao ensino jurídico, não constitui apenas uma continuidade ou uma ruptura. Há, nela, elementos que apontam a ocorrência de ambos os fenômenos**: a integração das Faculdades de Direito dentro de um esquema universitário organizado sistematicamente e a remodelação do curso de doutorado demonstram que houve sim inovações em relação às práticas que vinham desde o Império e permaneceram na Primeira República. Contudo, **acreditamos que as continuidades que se fizeram presentes quantitativa e qualitativamente demonstram de fato seu caráter conservador, pois o curso de bacharelado permaneceu praticamente inalterado**. Por exemplo, a reforma curricular varguista é o resultado de um debate que se iniciou ainda no Oitocentos e estendeu-se pelas primeiras três décadas do século XX, o **ensino livre**. Ainda que o tema tenha perdido fôlego na década de 1920, suas consequências influenciaram diretamente as reformas da Primeira República e a primeira da Era Vargas.

---

<sup>424</sup> É o caso de Medeiros e Albuquerque, que em 1894 sugeriu a divisão do curso de Direito em dois, totalizando seis anos: bacharelado (quatro anos, de frequência obrigatória) e doutoramento (dois anos, de frequência livre) (DPIP, 1919e, pp. 49-63; 98), e dos participantes do Congresso de Ensino Superior de 1927, o qual concluiu que deveriam ser criados cursos de doutorado em Ciências Jurídicas que abrangeria as disciplinas de Direito Romano aprofundado; Direito Civil, Comparado; História do Direito; Filosofia do Direito; e Direito Eclesiástico (Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927), 1929, p. 597). Para mais informações, cf. Capítulos 2 e 3.

## **CONCLUSÃO: O CARÁTER CONSERVADOR DA REFORMA FRANCISCO CAMPOS**

Criado no início do Império, o curso de Direito (ciências jurídicas e sociais) permaneceu praticamente inalterado até o advento da República, pois o centralismo do Governo Imperial fazia com que toda e qualquer decisão fosse alvo da chancela oficial. Ainda que nesse período o ensino superior tenha ganhado mais densidade (CUNHA, 2015, p. 155), foi apenas com a República e sua estruturação em torno de um federalismo descentralizador que novas instituições de ensino superior puderam ser criadas. Mesmo assim, como lembra Nelson SALDANHA (2001, p. 238), o liberalismo da República não mudou em relação ao que era praticado no Império, pois bebiam da mesma fonte. Em relação à questão da instrução pública, Getúlio Vargas parece estar certo ao afirmar, em 1933, que “o Império encerrou a sua atividade, deixando insolúveis os dois maiores problemas nacionais: o da organização do trabalho livre e o da educação” (VARGAS, 1933, p. 11).

Com a República, vislumbrou-se, de início, uma fase de expansão (1891-1911), ocasionada pela facilitação do acesso ao ensino superior (mudanças nas condições de admissão combinada com a multiplicação das Faculdades livres), na qual foram criadas vinte e sete escolas superiores, sendo oito de Direito (CUNHA, 2015, p. 158). A reforma Rivadavia Corrêa, de 1911, veio de encontro a esta política expansionista, promovendo a contenção do crescimento do ensino superior em prol do combate, entre outros, ao bacharelismo. Contudo, ainda que medidas como a instituição de exames de admissão (1911), exame vestibular (1915) e limitação do número de ingressantes (1925) tenham tentado combater o afluxo cada vez maior de jovens em busca do diploma nas Faculdades, é neste contexto que foi decretado o Estatuto das Universidades Brasileiras, um desdobramento, no campo educacional, da centralização político-administrativa iniciada com a criação do Ministério da Educação em 1930 (CUNHA, 2015, pp. 156-165).

O referido Estatuto foi expedido no bojo da Reforma Francisco Campos, um importante marco na história educacional brasileira. Decretada em 1931, seu contexto não era favorável a mudanças muito drásticas, pois era necessário garantir que a base de apoio do Governo Provisório, inaugurado no ano anterior, não a rejeitasse – muitos e por vezes

antagônicos eram os interesses dos grupos que tinham participado da Revolução<sup>425</sup>; para falar com Edgard CARONE (1989, p. 73), “a unidade era superficial, a realidade violentamente contraditória”. No contexto de ebulição ideológica da década de 1920, já na campanha presidencial de 1930, Getúlio Vargas incluiu a questão educacional na plataforma da Aliança Liberal<sup>426</sup>, afirmando que a reforma do ensino secundário e superior não comportava adiamento (VARGAS, 1938, p. 25). Daí porque, quando de sua posse no Governo Provisório, em novembro de 1930, ele previu a criação de um Ministério de Instrução e Saúde Pública, efetivado alguns dias depois sob o nome de “Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública”.

Coube a Francisco Campos, mais tarde conhecido como “Chico Ciência”, o posto de Ministro da Educação, posição conquistada em função de seu apoio ao movimento revolucionário. E eis que em abril de 1931, seis meses após a vitória da Revolução de 1930, a prometida reforma foi decretada e o ensino, em todos os seus níveis, foi reorganizado. No que concerne ao ensino superior e, mais especificamente, ao ensino do Direito, três são os decretos que interessam: o nº 19.850, o nº 19.851 e o nº 19.852, que dispunham, respectivamente, sobre o Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino superior segundo o modelo universitário e a reestruturação do ensino do Direito.

Sob uma **visão estrutural e externa** da Reforma Francisco Campos, vislumbram-se elementos que indicam uma continuidade em relação ao período anterior e, assim, corroboram com a hipótese de que ela foi uma reforma conservadora: (i) ela foi produzida e decretada pelo Poder Executivo, (ii) o próprio Ministro da Educação, na Exposição de Motivos, afirma que não era seu objetivo efetuar uma brusca ruptura com a realidade e (iii) por ter sido

---

<sup>425</sup> “Interesses da classe média e das oligarquias, presente e passado, entravam em choque em condições novas, abertas pela conjuntura de um país em grave crise econômica e política” (CARONE, 1989, p. 73). Boris FAUSTO entende que “o Governo Provisório teve de tatear em muitas medidas, teve de enfrentar o descontentamento de velhos amigos pertencentes às oligarquias regionais, teve de enfrentar revoltas dos quadros inferiores, pressões tenentistas no âmbito das Forças Armadas e, sobretudo, a ‘guerra paulista’, desfechada em 1932” (1997, p. 22). Simon SCHWARTZMAN (1982), ao analisar a tese de FAUSTO (1997) sobre a impossibilidade das interpretações classistas (burguesia e classe média) do movimento de 1930, atribui que o “estado de compromisso” por ela inaugurado dizia respeito às oligarquias regionais e a um grupo de jovens oficiais e intelectuais modernizantes (SCHWARTZMAN, 1982, pp. 106-109).

<sup>426</sup> Para Edgard CARONE (1989, p. 67), a plataforma da Aliança Liberal era, ideologicamente, “anódina e imprecisa, solução superficial que tudo abrange e a todos procura contentar”. Isso se dava porque, em seu entendimento, “a Aliança Liberal representou uma cristalização paradoxal das oposições. Diferentemente de outros movimentos anteriores, ela significou um amálgama de tendências mais complexas e geograficamente amplas, tomando-a uma realidade mais atuante. Sua concretização foi possível principalmente devido à cisão da oligarquia dominante, em virtude do crescimento e expansão de Estados politicamente relegados a segundo plano pela união do ‘café-com-leite’” (CARONE, 1989, p. 66). Sobre a ideologia da Aliança Liberal, cf. FAUSTO, 1997, pp. 62-65.



decretada logo no início do Governo Provisório, não é possível associá-la ao projeto desenvolvimentista e modernizante efetuado ao longo da Era Vargas.

No que concerne a seus **aspectos específicos e internos**, verifica-se de um lado uma **continuidade**, com o Conselho Nacional de Educação, e de outro uma **ruptura**, com a adoção da forma universitária para o ensino superior e a completa reorganização do ensino secundário, que deixaria de ser mero preparatório para o ensino superior.

Em relação ao **ensino jurídico**, tem-se novamente elementos que indicam uma **continuidade**, pois o curso de **bacharelado** permaneceu praticamente com a mesma função e finalidade em relação ao que era praticado desde o período imperial, e também elementos que indicam uma **ruptura**, como a inserção das Faculdades de Direito dentro do regime universitário e a remodelação do curso de **doutorado**, com a tentativa de fomentar-se uma cultura acadêmica e formativa, de modo que os futuros doutores pudessem exercer a docência de forma crítica. Entretanto, esta última iniciativa não foi capaz de imprimir um caráter inovador ao ensino jurídico, pois foi concebida apenas para poucas pessoas, isto é, aqueles que quisessem seguir a carreira acadêmica. Em comparação à quantidade de bacharéis formados todos os anos nas Faculdades oficiais e livres, o impacto do curso de doutorado sobre a cultura jurídica brasileira seria praticamente nulo.

A interpretação corrente afirma que, em relação ao ensino jurídico, as mudanças introduzidas por Campos vinham conjuntamente com as medidas modernizantes adotadas por Vargas logo no início de seu Governo. Entretanto, conforme ficou demonstrado no presente trabalho, a Reforma Francisco Campos não passou de uma **reforma curricular** e, por ter sido expedida logo em 1931, **não deve ser vista como uma reforma modernizante**, como assim o entende parte da historiografia jurídica<sup>427</sup>, mas sim como uma **reforma conservadora**. Isto se deu porque, em função de seu caráter profissionalizante, isto é, de “equipar tecnicamente as elites profissionais” (CAMPOS, 1931, p. 394), percebe-se que a reforma continuou a formar pessoas capazes a compor o quadro burocrático do Estado, como vinha fazendo desde a criação dos cursos em 1827. Justamente por promover a manutenção de elementos que vinham desde o início dos cursos, a Reforma não foi capaz de romper com a mentalidade que vigorava na Primeira República e, com isso, promoveu-se uma continuidade de alguns problemas, problemas estes que repercutem até nossos dias, como falta de interesse de alunos

---

<sup>427</sup> Em especial Aurélio Wander BASTOS (2000), Alberto VENANCIO FILHO (2011) e SEELANDER e CASTRO (2010). BASTOS (2000), a despeito de afirmar que ela foi apenas uma reforma curricular (como acima apontado), também afirma seu caráter modernizante.

e professores, uma visão tecnicista do Direito, etc. Esse é um ponto central, pois demonstra que **os problemas contemporâneos no ensino jurídico são, em parte, repercussões da Reforma Francisco Campos.**

Como **conclusão**, tem-se que **os diagnósticos da historiografia jurídica sobre o caráter modernizador da Reforma Francisco Campos estão equivocados.**

Esta conclusão não está livre de objeções. A primeira que se poderia levantar e, provavelmente a mais pertinente, diz respeito à metodologia por nós empregada: apenas a análise da legislação de 1931 pode não ser o método mais indicado para analisar eventuais continuidades ou rupturas em relação ao período da Primeira República. O ideal seria utilizar o mesmo método que foi empregado na análise deste período, isto é, evolução legislativa, debate parlamentar e obras doutrinárias. Contudo, por ter sido expedida logo após a Revolução de 1930, as fontes primárias não nos permitiriam reproduzir o debate ocorrido, até porque, com o Congresso Nacional fechado e o decreto tendo sido expedido pelo Poder Executivo, sequer houve um debate.

Um outro ponto que poderia ser questionado é a escolha pela *langue* em detrimento da *parole*. Tal questão foi desenvolvida na Introdução do trabalho e diz respeito à prevalência do **sistema** sobre o evento, isto é, o ensino jurídico foi estudado sob a ótica do modo pelo qual ele **deveria ter sido (futuro do pretérito)** e não pelo qual ele **efetivamente foi (pretérito perfeito)**. Tal fato envolveu uma escolha de caráter metodológico: ao explorar o sistema, foi possível utilizar não somente a legislação, mas também outras fontes em que se discutiam as ideias por trás do pensamento sobre o ensino jurídico. Então, em vez de explorar, por exemplo, as experiências de São Paulo e de Recife até 1930, optou-se por focalizar o modo como o ensino foi planejado para ocorrer em todo o território nacional. Tal escolha levou em consideração, também, o fato de que na Primeira República começaram a ser fundadas novas Faculdades de Direito (as Faculdades livres) e o estudo pormenorizado de cada uma delas seria algo de difícil execução.

Além disso, outra objeção diz respeito às mudanças posteriores à Reforma de 1931. Deve-se ter em mente que a reforma idealizada em 1931, até o final da Era Vargas em 1945, passou por algumas pequenas reformas que serviram para desnaturar levemente sua essência, pois: (i) já em 1935 facultava-se, a juízo das congregações das Faculdades de Direito, a existência do curso de doutorado<sup>428</sup>; (ii) em 1936 inseriu-se no curso de bacharelado a cadeira

---

<sup>428</sup> Cf. Lei nº 114, de 11 de novembro de 1935.

de Direito Industrial e Legislação do Trabalho no 5º ano<sup>429</sup>; e (iii) em 1940 desdobrou-se a cadeira de Direito Público Constitucional em Teoria Geral do Estado, na primeira série, e Direito Constitucional, na segunda série<sup>430</sup>. Perceba-se que não se está falando aqui de grandes reformas, tal qual ocorreu na Primeira República, em que uma nova reforma educacional saía aproximadamente a cada dez anos. Em relação ao ensino do Direito, a Reforma Francisco Campos vigorou, com estas e outras pequenas modificações, até 1968, quando foi promulgada a lei nº. 5.540, conhecida como “Lei da Reforma Universitária”. A longevidade da reforma em relação ao ensino jurídico demonstra, pois, sua força.

Superadas estas objeções e levando-se em conta todos os elementos apresentados, bem como as continuidades e as rupturas exploradas no decorrer do trabalho, a conclusão necessária é a de que **as interpretações que colocam a Reforma Francisco Campos como modernizante e como um marco de ruptura no ensino jurídico estão equivocadas**, pois tratou-se de uma **reforma conservadora**, isto é, **promoveu a manutenção estrutural e funcional do ensino jurídico tal qual ele vinha sendo concebido e efetivado desde os tempos imperiais, tendo permanecido estagnado nas três primeiras décadas do século XX.**

---

<sup>429</sup> Cf. Lei nº 176, de 8 de janeiro de 1936.

<sup>430</sup> Cf. Decreto-Lei nº 2.639, de 27 de setembro de 1940.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### LEGISLAÇÃO

#### D) Império

BRASIL. DECRETO de 13 de novembro de 1823. Desmembra da Secretaria de Estado dos negocios do Imperio a dos negocios dos estrangeiros. *Colecção das Leis do Imperio do Brazil de 1823*. Parte 2ª. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887, p. 87.

\_\_\_\_\_. CONSTITUIÇÃO Política do Imperio do Brazil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824. Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. *Colecção das Leis do Imperio do Brazil de 1824*. Parte 1ª. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886, p. 7.

\_\_\_\_\_. LEI de 11 de agosto de 1827. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. *Colecção das Leis do Imperio do Brazil de 1827*. Parte 1ª. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1827, p. 5.

\_\_\_\_\_. DECRETO de 7 de novembro de 1831. Approva provisoriamente os novos estatutos para os Cursos de Sciencias Juridicas e Sociaes do Imperio. *Colecção das Leis do Imperio do Brazil de 1831*. Parte 1ª. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1875, p. 185.

\_\_\_\_\_. LEI nº 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e addições á Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. *Colecção das Leis do Imperio do Brazil de 1834*. Parte 1ª. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866, p. 15.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 42, de 19 de agosto de 1837. Declarando as penas que incorrem os Estudantes que, dentro ou fóra de qualquer das Academias do Brasil, usarem de injurias, ameaças, ou violencias de qualquer natureza contra o Director ou algum dos Lentes. *Colecção das Leis do Imperio do Brazil de 1837*. Parte 1ª. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1861, p. 24.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 43, de 19 de agosto de 1837. Mandando admittir á matricula os Estudantes que não tiverem comparecido em tempo a fazer acto e outras disposições. *Colecção das Leis do Imperio do Brazil de 1837*. Parte 1ª. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1861, p. 25.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 608, de 16 de agosto de 1851. Autorisa o Governo para dar novos Estatutos aos Cursos Juridicos e ás Escolas de Medicina; assim como a crear mais duas Cadeiras, huma de Direito Administrativo, e outra de Direito Romano. *Colecção das Leis do Imperio do Brazil de 1851*. Tomo XII, Parte 1ª. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1852, p. 7.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 1.134, de 30 de março de 1853. Dá novos Estatutos aos Cursos Juridicos do Imperio. *Colecção das Leis do Imperio do Brasil de 1853*. Tomo 16, Parte 2ª. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1853, p. 92.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 714, de 19 de setembro de 1853. Autorisa o Governo a realizar o augmento da despeza que for necessaria para a execução provisoria dos novos Estatutos das Faculdades de Direito e de Medicina, publicados com os Decretos N<sup>os</sup> 1.134 e 1.169 de 30 de Março e 7 de Maio deste anno. *Colecção das Leis do Imperio do Brasil de 1853*. Tomo 14, Parte 1ª. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1853, p. 61.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 1.386, de 28 de abril de 1854. Dá novos Estatutos aos Cursos Juridicos. *Colecção das Leis do Imperio do Brasil de 1854*. Tomo 17, Parte 2ª. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1854, p. 169.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 1.568, de 24 de fevereiro de 1855. Approva o Regulamento complementar dos Estatutos das Faculdades de Direito do Imperio para a execução do § 3.º do Art. 21 do DECRETO nº 1.386 de 28 de Abril de 1854. *Colecção das Leis do Imperio do Brasil de 1855*. Tomo 18, Parte 2ª. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1856, p. 166.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. *Colecção das Leis do Imperio do Brazil de 1879*. Tomo 42, Parte 2ª. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1880, p. 196.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 9.360, de 17 de janeiro de 1885. Dá novos Estatutos ás Faculdades de Direito. *Colecção das Leis do Imperio do Brazil de 1885*. Tomo 48, Parte 2ª. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1886, p. 26.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 9.522, de 28 de janeiro de 1885. Suspende a execução dos Estatutos das Faculdades de Direito mandados observar pelo Decreto nº 9360 de 17 de janeiro do corrente anno. *Colecção das Leis do Imperio do Brazil de 1885*. Tomo 48, Parte 2ª. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1886, p. 755.

## II) Primeira República

BRASIL. DECRETO nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890. Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em materia religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providencias. *Decretos do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil*. 1º fasc. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890, p. 10.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 346, de 19 de abril de 1890. Crêa a Secretaria de Estado dos Negocios da Instrucção Publica, Correios e Telegraphos. *Decretos do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil*. 4º fasc. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890, p. 641.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 511, de 23 de junho de 1890. Manda observar o regulamento para a eleição do primeiro Congresso Nacional. *Decretos do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil*. 6º fasc. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1896, p. 1387.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 1.036-A, de 14 de novembro de 1890. Supprime a cadeira de direito ecclesiastico dos cursos juridicos do Recife e S. Paulo. *Decretos do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil*. 11º fasc. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890, p. 3710.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 1.232-G, de 2 de janeiro de 1891. Crêa um Conselho de Instrucção Superior na Capital Federal. *Decretos do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil*. 1º fasc. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891, p. 1.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 1.232-H, de 2 de janeiro de 1891. Approva o regulamento das Instituições de Ensino Juridico, dependentes do Ministerio da Instrucção Publica. *Decretos do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil*. 1º fasc. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891, p. 5.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 1.340, de 6 de fevereiro de 1891. Manda suspender provisoriamente as disposições dos actuaes regulamentos dos Institutos Officiaes de Instrucção. *Decretos do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil*. 2º fasc. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891, p. 384.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 1.341, de 7 de fevereiro de 1891. Altera disposições do regulamento que baxou com o decreto nº 1232 F do 2 de janeiro de 1891 e as dos Cursos de instrucção superior e technica e cursos annexos, relativas a nomeações. *Decretos do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil*. 2º fasc. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891, p. 386.

\_\_\_\_\_. CONSTITUIÇÃO da Republica dos Estados Unidos do Brazil, decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte, em 24 de fevereiro de 1891. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1891*. V. 1. Partes 1 e 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1892, p. 1.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 54, de 21 de março de 1891. Providencia sobre os lentes cathedaticos e substitutos, professores e preparadores nomeados sem concurso que, dentro do prazo de um anno, a contar da posse, forem julgados inhabeis para o magisterio pelas congregações das respectivas escolas ou faculdades. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1891*. V. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1892, p. 145.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 599, de 17 de outubro de 1891. Concede á Faculdade de Direito da Bahia, na fórma do art. 420 do decreto n. 1232 H de 2 de janeiro deste anno, o titulo de Faculdade Livre com todos os privilegios e garantias de que gozam as Faculdades federaes. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1891*. V. 2, pt. 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1892, p. 511.

\_\_\_\_\_. LEI nº 23, de 30 de outubro de 1891. Reorganiza os serviços da Administração Federal. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1891*. V. 1. Partes 1 e 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1892, p. 42.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 639, de 31 de outubro de 1891. Concede á Faculdade Livre de Sciencias Juridicas e Sociaes do Rio de Janeiro e a Faculdade Livre de Direito desta Capital, na fórma do art. 420 do decreto n. 1232 H de 2 de janeiro deste anno, o titulo de Faculdades Livres, com todos os privilegios e garantias de que gozam as Faculdades federaes. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1891*. V. 2, pt. 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1892, p. 637.

\_\_\_\_\_. LEI nº 26, de 30 de dezembro de 1891. Fixa a despeza geral da Republica dos Estados Unidos do Brazil para o exercicio de 1892, e dá outras providencias. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1891*. V. 1. Partes 1 e 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1892, p. 50.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 1.159, de 3 de dezembro de 1892. Approva o codigo das disposições communs ás instituições de ensino superior dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1892*. Parte 2ª. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1893, p. 961.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 1.289, de 21 de fevereiro de 1893. Concede á Faculdade Livre de Direito do Estado de Minas Geraes, na fórma do art. 311 do Codigo das disposições communs ás instituições de ensino superior, o titulo de Faculdade Livre, com todos os privilegios e



garantias de que gosam as faculdades federaes. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1893*. Pts 1 e 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1894, p. 229.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 1.542, de 1 de setembro de 1893. Approva as instrucções para as eleições federaes a que se ha de proceder em 30 de outubro proximo. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1893*. Pts 1 e 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1894, p. 618.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 230, de 7 de dezembro de 1894. Approva com modificações e additamentos o Codigo das disposições communs ás instituições de ensino superior, que baixou com o decreto n. 1159 de 3 de dezembro de 1892. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1894*. V. 1, pts. 1 e 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1895, p. 50.

\_\_\_\_\_. LEI nº 314, de 30 de outubro de 1895. Reorganisa o ensino das Faculdades de Direito. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1895*. Pts. 1 e 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1896, p. 31.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 2.226, de 1º de fevereiro de 1896. Approva os estatutos das Faculdades de Direito da Republica. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1896*. Parte 2ª. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898, p. 128.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 444, de 3 de setembro de 1897. Concede aos alumnos do curso superior das Faculdades de Direito, matriculados antes da lei n. 314 de 30 de outubro de 1895, as regalias da legislação anterior. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1897*. Pts. 1 e 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898, p. 7.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 450, de 13 de outubro de 1897. Permite aos alumnos da escola Polytechnica, que se matricularam de accordo com as exigencias preparatorias dos estatutos approvados pelo decreto nº 5600, de 25 de abril de 1874 e aos alumnos das Escolas de Minas e Militar, que requereram até esta data a transferencia para aquella escola, concluirem os respectivos cursos pelos ditos estatutos. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1897*. Pts. 1 e 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898, p. 11.

\_\_\_\_\_. LEI nº 746, de 29 de dezembro de 1900. Fixa a despeza geral da Republica dos Estados Unidos do Brazil para o exercicio de 1901, e dá outras providencias. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1900*. V. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1902, p. 70.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901. Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios

Interiores. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1901*. V. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1902, p. 1.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 3.903, de 12 de janeiro de 1901. Approva o regulamento das Faculdades de Direito. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1901*. V. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1902, p. 148.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 6.947, de 8 de maio de 1908. Approva o regulamento para execução do alistamento e sorteio militar estabelecidos pela lei n. 1.860, de 4 de janeiro de 1908. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1908*. V. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909, p. 525.

\_\_\_\_\_. LEI nº 2.356, de 31 de dezembro de 1910. Fixa a despeza geral da Republica dos Estados Unidos do Brazil para o exercicio de 1911 e dá outras providencias. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1910*. V. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1913, p. 125.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1911*. V. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1914, p. 492.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 8.662, de 5 de abril de 1911. Approva o regulamento das Faculdades de Direito. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1911*. V. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1914, p. 542.

\_\_\_\_\_. LEI nº 2.924, de 5 de janeiro de 1915. Fixa a Despeza Geral da Republica dos Estados Unidos do Brazil para o exercicio de 1915. *Colecção das Leis [da] Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1915*. V. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1917, p. 2.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1915*. V. 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1917, p. 1107.

\_\_\_\_\_. LEI nº 3.089, de 8 de janeiro de 1916. Fixa a despeza geral da Republica dos Estados Unidos do Brazil para o exercicio de 1916. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brazil de 1916*. V. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1917, p. 254.

\_\_\_\_\_. LEI nº 3.454, de 6 de janeiro de 1918. Fixa a Despeza Geral da Republica dos Estados Unidos do Brasil para o exercicio de 1918. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1918*. V. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1919, p. 5.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 3.636, de 31 de dezembro de 1918. Altera o art. 25, do decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1918*. V. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1919, p. 214.

\_\_\_\_\_. LEI nº 4.074, de 20 de janeiro de 1920. Considera, validos para, os estudantes já matriculados em estabelecimentos officaes ou equiparados de ensino superior os exames de preparatorios prestados perante commissões examinadoras dos institutos daquela natureza que funcionavam nos Estados e, actualmente, equiparados aos officaes. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1920*. V. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1921, p. 226.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 14.163, de 12 de maio de 1920. Approva a fusão da Faculdade Livre de Direito e da Faculdade de Sciencias Juridicas e Sociaes, ambas do Rio de Janeiro. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1920*. V. 2, t. 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1921, p. 1082.

\_\_\_\_\_. LEI nº 4.793, de 7 de janeiro de 1924. Fixa a despesa geral da Republica dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1924. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1924*. V. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1925, p. 6.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1925*. V. 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1926, p. 20.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 17.016, de 24 de agosto de 1925. Resolve manter, para os actuaes alumnos dos intitutos de ensino superior, o regimen escolar do decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1925*. V. 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1926, p. 336.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 5.121, de 29 de dezembro de 1926. Antecipa a 1ª época de exames para os alumnos das Escolas Juridicas do Brasil que devam terminar o curso em 1927. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1926*. V. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1927, p. 135.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 5.616, de 28 de dezembro de 1928. Regula a criação de universidades nos Estados. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1928*. V. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1929, p. 289.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 18.682, de 19 de abril de 1929. Approva o regulamento para a execução do decreto nº 5.616, de 28 de dezembro de 1928, que regula a criação de Universidades nos Estados. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1929*. V. 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1930, p. 400.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 19.149, de 27 de março de 1930. Modifica a seriação dos cursos das Faculdades de Direito e de Medicina, quanto ao ensino de Direito Penal e de Medicina Tropical, respectivamente. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1930*. V. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931, p. 226.

### III) Era Vargas

BRASIL. DECRETO nº 19.398, de 11 de novembro de 1930. Institue o Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, e dá outras providencias. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1930*. V. 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931, p. 12.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saude Publica. *Colecção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1930*. V. 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931, p. 16.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 19.560, de 5 de janeiro de 1931. Aprova o regulamento que organiza a Secretaria de Estado do Ministério da Educação e Saude Pública. *Republica dos Estados Unidos do Brasil – Colecção das Leis de 1931*. V. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942, p. 3.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Crêa o Conselho Nacional de Educação. *Republica dos Estados Unidos do Brasil – Colecção das Leis de 1931*. V. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942, p. 323.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. *Republica dos Estados Unidos do Brasil – Colecção das Leis de 1931*. V. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942, p. 325.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. *Republica dos Estados Unidos do Brasil – Colecção das Leis de 1931*. V. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942, p. 348.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *Republica dos Estados Unidos do Brasil – Coleção das Leis de 1931*. V. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942, p. 470.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. *Republica dos Estados Unidos do Brasil – Coleção das Leis de 1931*. V. 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942, p. 458.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. *Republica dos Estados Unidos do Brasil – Coleção das Leis de 1932*. V. 2. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943, p. 11.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 22.084, de 14 de novembro de 1932. Transforma em Diretoria Geral de Educação o atual Departamento Nacional de Ensino. *Coleção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1932*. V. 5. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1933, p. 137.

\_\_\_\_\_. DECRETO nº 24.439, de 21 de junho de 1934. Extingue a atual Diretoria Geral de Educação e incorpora os seus serviços à Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública; organiza, nessa Secretaria, a Diretoria Nacional de Educação; dispõe sobre os serviços de fiscalização dos institutos de ensino superior e dos estabelecimentos de ensino comercial e secundário, e dá outras providências. *Coleção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1934*. V. 3. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1935, p. 649.

\_\_\_\_\_. CONSTITUIÇÃO de 1934. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Suplemento, 16 de julho de 1934, Página 1.

\_\_\_\_\_. LEI nº 114, de 11 de novembro de 1935. Modifica a legislação do ensino. (Curso de Doutorado). *Coleção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1935*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1936, p. 209.

\_\_\_\_\_. LEI nº 174, de 06 de janeiro de 1936. Organiza o Conselho Nacional de Educação. *Coleção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1936*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1938, p. 9.

\_\_\_\_\_. LEI nº 176, de 8 de janeiro de 1936. Estabelece a cadeira de Direito Industrial e Legislação do Trabalho. *Coleção das Leis da Republica dos Estados Unidos do Brasil de 1936*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1938, p. 19.

\_\_\_\_\_. DECRETO-LEI nº 2.639, de 27 de setembro de 1940. Desdobra em duas a disciplina Direito Público Constitucional, do curso de bacharelado em Direito. *Republica dos Estados Unidos do Brasil – Coleção das Leis de 1940*. V. 5. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1940, p. 395.

SÃO PAULO. DECRETO nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providencias. *Colecção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*. Tomo 44. 2a ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1936, p. 23.

#### IV) Outros períodos

[S. N.]. *Estatutos da Universidade de Coimbra compilados debaixo da immediata e suprema inspeccao de elrei D. José I. Nosso senhor pela junta de providencia literaria creada pelo mesmo senhor para a restauração das sciencias, e artes liberaes nestes reinos, e todos seus dominios ultimamente roborados por sua magestade na sua lei de 28 de agosto deste presente ano*. Livro I. Lisboa: Na Regia Officina Typografica, 1772.

[S. N.] *Estatutos da Universidade de Coimbra do anno de MDCCLXXII. Livro II que contém os cursos juridicos das faculdades de canones e de leis*. Lisboa: Na Regia Officina Typografica, 1773.

BRASIL. Lei de 23 de agosto de 1821. Determina que se destribuam por duas Secretarias os negocios que corre pela Secretaria de Estado dos Negocios do Reino, tendo uma esta denominação e a outra - dos Negocios da Justiça. *Colecção de Leis do Imperio do Brazil de 1821*. Parte 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889, p. 31.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.215, de 27 de abril de 1963. Dispõe sôbre o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil. *Colecção das Leis de 1963*. V. 3. [S.N.]: Departamento de Imprensa Nacional, 1963, p. 8.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Colecção das Leis de 1968*. V. 7. [S.N.]: Departamento de Imprensa Nacional, 1969, p. 152.

### FONTES PRIMÁRIAS (IMPRESSAS)

#### I) Império

BARBOSA, Ruy. *Reforma do ensino secundario e superior: parecer e projecto* (relativo ao decreto n. 7247 de 19 de abril de 1879) apresentado em sessão de 13 de abril de 1882. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1882. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242371>>. Acesso em 04 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. *Reforma do ensino primario e varias instituições complementares da instrucção publica*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242356>>. Acesso em 06 jan. 2017.

BORGES, José Ignacio. *Relatorio da repartição dos Negocios do Imperio apresentado á Assembléa Geral Legislativa na sessão ordinaria de 1836, pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1836.

(AGCD) BRASIL. Assembléa Geral. Camara dos Deputados. *Fallas do Throno desde o anno de 1823 até o anno de 1889, acompanhadas dos respectivos votos de graças da Camara temporaria e de diferentes informações e esclarecimentos sobre todas as sessões extraordinarias, adiamentos, dissoluções, sessões secretas e fusões com um quadro das epochas e motivos que deram lugar a reunião das duas camaras e competente historico*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227319>>. Acesso em: 03 out. 2017.

CARVALHO, Leoncio de. Memoria Historica de 1873 pelo Dr. Leoncio de Carvalho, lente substituto, in: OLIVEIRA, João Alfredo Corrêa de Oliveira. *Relatorio apresentado á Assembléa Geral Legislativa na quarta sessão da decima quinta legislatura pelo Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio*. Rio de Janeiro: Typograpia Nacional, 1875, pp. 1-8.

\_\_\_\_\_. *Relatorio apresentado á Assembléa Geral Legislativa na primeira sessão da decima setima legislatura pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio Conselheiro Carlos Leoncio de Carvalho*. Rio de Janeiro: Typograpia Nacional, 1878.

FREITAS, Augusto Teixeira de. *Additamentos á consolidação das leis civis: revista annual anno 1*. Rio de Janeiro: Inst. Typ. do Direito, 1877.

MONTE ALEGRE, Visconde de. *Relatorio da repartição dos Negocios do Imperio apresentado á Assembléa Geral Legislativa na 1.<sup>a</sup> sessão da 8.<sup>a</sup> legislatura, pelo respectivo Ministro e Secretario d'Estado Visconde de Monte Alegre*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1850.

VASCONCELLOS, Bernardo Pereira de. *Relatorio da repartição dos Negocios do Imperio apresentado á Assembléa Geral Legislativa na sessão ordinaria de 1838 pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Interino Bernardo Pereira de Vasconcellos*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1838.

## II) Primeira República

ABRANCHES, Dunshee de. Relatório apresentado ao Exm. Sr. Dr. J. J. Seabra, Ministro da Justiça e Negócios Interiores por Dunshee de Abranches, in: SEABRA, José Joaquim. *Relatório apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Dr. J. J. Seabra, Ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores em março de 1905*. Vol. II – Directoria do Interior, primeira parte. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1905, pp. 1-150.

ALMEIDA JUNIOR, João Mendes de. O ensino do direito. *Revista da Faculdade de Direito de São Paulo*, São Paulo, v. 20, p. 43-88, jan. 1912. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfdsp/article/view/65141/67752>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

ALVES, Francisco de Paula Rodrigues. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da primeira sessão da quinta legislatura pelo Presidente da República Francisco de Paula Rodrigues Alves*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1903.

AZEVEDO, Fernando de. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2a ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960 [1926].

BARBOSA, Ruy. Discurso de Rui Barbosa na Faculdade de Direito de São Paulo, em 17 de dezembro de 1909, in: *Novos Discursos e Conferências*. São Paulo: Saraiva, 1932.

\_\_\_\_\_. *Oração aos moços*. Edição popular anotada por Adriano da Gama Kury. 5a ed. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1997 [1921].

BARROS, Prudente José de Moraes e. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional em 3 de maio de 1895 pelo presidente da República Prudente J. de Moraes Barros*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1895.

\_\_\_\_\_. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da terceira sessão da segunda legislatura pelo presidente da República Prudente J. de Moraes Barros*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1896.

\_\_\_\_\_. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da primeira sessão da terceira legislatura pelo presidente da República Prudente J. de Moraes Barros*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1897.

\_\_\_\_\_. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da segunda sessão da terceira legislatura pelo Presidente da República Prudente J. de Moraes Barros*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898.

BERNARDES, Arthur da Silva. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da terceira sessão da décima primeira legislatura pelo Presidente da República Arthur da Silva Bernardes*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1923.



\_\_\_\_\_. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da segunda sessão da décima segunda legislatura pelo Presidente da Republica Arthur da Silva Bernardes*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1925.

\_\_\_\_\_. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da terceira sessão da décima segunda legislatura pelo Presidente da Republica Arthur da Silva Bernardes*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1926.

BEVILAQUA, Clovis. *História da Faculdade de Direito do Recife*. 2 v. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1927.

(DPIP) BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Instrução publica: Instrução primaria - Accordos e subvenções - Escolas normaes - Repartição geral de ensino (1904-1915)*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., v. 1, 1918a. (Documentos Parlamentares).

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Instrução publica: Plano integral de ensino - Projecto Tavares de Lyra (1907-1908)*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., v. 2, 1918b. (Documentos Parlamentares).

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Instrução publica: Lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental, na Republica - Reforma Rivadavia Correia (1911-1914)*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., v. 3, 1918c. (Documentos Parlamentares).

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Instrução publica: Reforma Carlos Maximilliano - Decreto n. 11.530 de 18 de março de 1915 (1914-1918)*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., v. 4, 1919a. (Documentos Parlamentares).

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Instrução publica: Ensino secundario - Exames parcelados - Regimen de Madureza - Competencia dos Estados - Fiscalização dos Institutos de Ensino (1891-1909) - Dispensa de exames (1918)*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., v. 5, 1919b. (Documentos Parlamentares).

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Instrução publica: Desofficialisação do ensino superior e secundario (1891-1918) - Regimen universitario (1892-1918) - Creação do Ministerio da Instrução Publica (1894)*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., v. 6, 1919c. (Documentos Parlamentares).

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Instrução publica: Codigos de Ensino (1891-1901)*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., v. 7, 1919d. (Documentos Parlamentares).

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Instrução publica: Cursos Jurídicos* (1894-1906). Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., v. 8, 1919e. (Documentos Parlamentares).

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Instrução publica: Ensino secundario e superior* (1917-1928). Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C., v. 11, 1929. (Documentos Parlamentares).

(ASF) \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Senado. *Anais do Senado Federal*. Volume IX. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1917.

BRASIL, Thomaz Pompêo de Sousa. *O ensino superior no Brasil e relatório da Faculdade de Direito do Ceará nos annos de 1911 e 1912 pelo Dr. Thomaz Pompêo de Sousa Brasil*. Fortaleza: Typ. Minerva, de Assis Bezerra, 1913.

CARDOSO, Vicente Licínio; LEÃO, Antônio Carneiro. *À margem da história da República*. 3a ed., rev. e atualizada. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 1990 [1924].

CHAVES, Joaquim Ferreira. *Relatorio apresentado ao Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro da Justiça e Negocios Interiores, Dr. Joaquim Ferreira Chaves*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1922.

CORRÊA, Rivadavia da Cunha. Lei organica do ensino superior e do fundamental da Republica. Approvada pelo Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911 (precedida da exposição de motivos). *Revista da Faculdade de Direito de São Paulo*, São Paulo, v. 20, p. 263-301, jan. 1912. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfdsp/article/view/65151/67762>. Acesso em: 06 set. 2017.

DINIZ, Almachio. *O ensino do direito na Bahia*. Rio [de Janeiro]: Edições Alba, 1928.

FONSECA, Marechal Hermes da. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da primeira sessão da setima legislatura pelo Presidente da Republica Marechal Hermes da Fonseca*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1911.

FONSECA, Manoel Deodoro da. *Mensagem dirigida ao Congresso Nacional pelo generalissimo Manoel Deodoro da Fonseca, em 15 de novembro de 1890*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890.

GOMES, Wenceslau Braz Pereira. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da primeira sessão da nona legislatura pelo Presidente da Republica Wenceslau Braz Pereira Gomes*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1915.

\_\_\_\_\_. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da primeira sessão da décima legislatura pelo Presidente da República Wenceslau Braz Pereira Gomes*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1918.

LEAL, Aurelino. *A Reforma do Ensino do Direito no Brasil: estudo feito em torno do projecto do Deputado JUVENAL LAMARTINE*. Bahia: Oficinas do “Diário da Bahia”, 1907.

[S.N.]. *Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927)*. V. 2 – Trabalhos do Congresso de Ensino Superior, realizado de 11 a 20 de agosto de 1927. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1929.

LYRA, Tavares de. Os Cursos Jurídicos de São Paulo e Olinda, in: *Livro do Centenário dos Cursos Jurídicos (1827-1927)*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1928.

MAXIMILIANO, Carlos. *Comentários à constituição brasileira de 1891*. Brasília: Senado Federal, 2005 [1918].

MOACYR, Primitivo. *O ensino público no Congresso Nacional*. Rio de Janeiro: S.N., 1916.

NESTOR, Odilon. *Faculdade de Direito do Recife: traços de sua história*. 2a ed. Recife: Imprensa Industrial, 1930.

NOGUEIRA, José Luiz de Almeida. *A academia de São Paulo: tradições e reminiscências, estudantes, estudantões, estudantadas*. 9 v. São Paulo: Vanorden, 1907.

[S.N.]. *O problema universitário brasileiro: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Technico e Superior da Associação Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Encadernadora, 1929.

PESSÔA, Epitácio. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da terceira sessão da décima legislatura pelo Presidente da República Epitácio Pessôa*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1920.

\_\_\_\_\_. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da primeira sessão da décima primeira legislatura pelo Presidente da República Epitácio Pessôa*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1921.

\_\_\_\_\_. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da segunda sessão da décima legislatura pelo Presidente da República Epitácio Pessôa*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1922.

[S.N.]. *Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908)*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909.

ROMERO, Sylvio. *Ensaio de Sociologia e Literatura*. Rio de Janeiro: Garnier, 1900. Disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4511>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

SALLES, Manoel Ferraz de Campos. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da primeira sessão da quarta legislatura pelo Presidente da Republica M. Ferraz de Campos Salles*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1901.

SEABRA, José Joaquim. *Relatorio apresentado ao Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil pelo Dr. J. J. Seabra, Ministro de Estado da Justiça e Negocios Interiores em abril de 1903*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1903a.

\_\_\_\_\_. *Annexos ao relatorio apresentado ao Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil pelo Dr. J. J. Seabra, Ministro de Estado da Justiça e Negocios Interiores em abril de 1903*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1903b.

\_\_\_\_\_. *Relatorio apresentado ao Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil pelo Dr. J. J. Seabra, Ministro de Estado da Justiça e Negocios Interiores em março de 1904*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1904.

\_\_\_\_\_. *Relatorio apresentado ao Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil pelo Dr. J. J. Seabra, Ministro de Estado da Justiça e Negocios Interiores em março de 1905*. Vol. II – Directoria do Interior, primeira parte. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1905.

\_\_\_\_\_. *Relatorio apresentado ao Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil pelo Dr. J. J. Seabra, Ministro de Estado da Justiça e Negocios Interiores em março de 1906*. Vol. II – Directoria do Interior. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1906.

SOUSA, Washington Luis Pereira de. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da primeira sessão da decima quarta legislatura pelo Presidente da Republica Washington Luis P. de Sousa*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1927.

\_\_\_\_\_. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da primeira sessão da decima terceira legislatura pelo Presidente da Republica Washington Luis P. de Sousa*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1930.

VAMPRÉ, Spencer. *Memórias para a História da Academia de São Paulo*. 2 v. São Paulo: Saraiva & Cia, 1924.

VIANNA, Francisco José de Oliveira. *O occaso do imperio*. São Paulo: Comp. Melhoramentos de S. Paulo (Weiszflog Irmãos), 1925.

\_\_\_\_\_. *O idealismo da constituição*. Rio de Janeiro, Edição de Terra de Sol, 1927.

### III) Era Vargas

CAMPOS, Francisco. A reforma do ensino superior no Brasil: Exposição de motivos. In: *Revista Forense*, v. LVI, jan./jun. 1931, pp. 393-415.

\_\_\_\_\_. *Educação e cultura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1999 [1933].

\_\_\_\_\_. *Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano*. 15a ed. rev. São Paulo: Global, 2004 [1936].

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995 [1936].

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Introdução ao estudo da escola nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

MENNUCCI, Sud. *Cem anos de Instrução Pública (1822-1922)*. São Paulo: Salles Oliveira, Rocha & Cia, 1932.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e a república: reformas Benjamin Constant (1890-1892)*. v. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941a.

\_\_\_\_\_. *A instrução e a república: Código Epitácio Pessoa (1900-1910)*. v. 3. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941b.

\_\_\_\_\_. *A instrução pública no estado de São Paulo: primeira década republicana (1890-1893)*. v. 2. São Paulo: Nacional, 1942.

MOSIMANN, Adriano. *Relatório da Quarta Conferencia Nacional de Educação*. Florianópolis: [s.n.], 1931. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/101121>. Acesso em: 03 out. 2017.

VARGAS, Getúlio. *Mensagem do Chefe do Governo Provisório, lida perante a Assembléia Nacional Constituinte, no ato da sua instalação, em 15 de Novembro de 1933*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1933.

\_\_\_\_\_. *A nova política do Brasil*. v. 1. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1938.

### OBRAS DE REFERÊNCIA

ABREU, Alzira Alves de (coord.). *Dicionário histórico-biográfico da Primeira República (1889-1930)*. [S.l.]: Editora FGV, 2015. Livro digital formato EPUB.

AULETE, Francisco Julio de Caldas. *Diccionario contemporaneo da lingua portugueza*. 2 v. Lisboa: Imprensa Nacional, 1881. Disponível em: <https://bibdig.biblioteca.unesp.br/handle/10/26034>. Acesso em 05 jan. 2017.

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. *Diccionario bibliographico brasileiro*. 7 v. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883-1902. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/221681>. Acesso em: 20 dez. 2017.

PINTO, Luiz Maria da Silva. *Diccionario de Lingua Brasileira*. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832. Disponível em: <http://dicionarios.bbm.usp.br/dicionario/edicao/3>. Acesso em: 05 jan. 2017.

## BIBLIOGRAFIA

ACCA, Thiago dos Santos; QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo; LOPES, José Reinaldo de Lima. *Curso de história do Direito*. 3a ed. rev. São Paulo: Método, 2013.

ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALMEIDA JUNIOR, Antonio Ferreira de. Legislação Federal do Ensino. *Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo*, [S.l.], v. 44, p. 153-170, jan. 1949. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66116/68726>. Acesso em: 01 out. 2017.

\_\_\_\_\_. *Problemas do Ensino Superior*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

AMADO, Gilberto. *Mocidade no Rio e Primeira Viagem à Europa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

ANDRADE, Oswald de. *Do Pau-Brasil à Antropofagia e às Utopias: manifestos, teses de concursos e ensaios*. 2a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

ARISTÓTELES. *Poética*. Eudoro de Souza (trad). 2a ed. São Paulo: Ars Poética, 1993.

ASSIS, Machado de. *Papeis avulsos*. Rio de Janeiro: Lombaerts & C., 1882. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4774>. Acesso em: 14 jan. 2017.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5a ed., rev. e ampl. [São Paulo]: Melhoramentos, Editora da USP, [1971].

BARRETO, Lima. *Os Bruzundangas*. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1922.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Convívio, EDUSP, 1986.

- BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2a ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Lumen Iuris, 2000.
- BOBBIO, Norberto. *Il Positivismo Giuridico: lezioni di Filosofia del diritto*. Torino: G. Giappichelli, 1979.
- BONFIM, João Bosco Bezerra. *Palavra de presidente: discursos de posse de Deodoro a Lula*. Brasília: LGE Editora, 2004.
- BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. *A arte da pesquisa*. Henrique A. Rego Monteiro (trad.). 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. La force du droit: éléments pour une sociologie du champ juridique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 64, setembro de 1986, pp. 3-19. Disponível em: [http://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1986\\_num\\_64\\_1\\_2332](http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1986_num_64_1_2332)>. Acesso em 04 dez. 2016.
- CALDEIRA, Jorge. *História da riqueza no Brasil*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2017.
- CALMON, Pedro. *História da Faculdade Nacional de Direito (1891-1920)*. Rio de Janeiro: Coelho Branco, 1945.
- \_\_\_\_\_. *História das idéias políticas*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1952.
- CAMARGO, Angélica Ricci. *Ministério da Justiça e Negócios Interiores: um percurso republicano (1891-1934)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2015. Disponível em: <http://linux.an.gov.br/mapa/?p=9272>>. Acesso em 17 ago. 2017.
- CAMPOS, Ernesto de Souza. *Educação Superior no Brasil*. [Rio de Janeiro]: Serviço Gráfico do Ministério da Educação, 1940.
- CARONE, Edgard. *A Terceira República (1937-1945)*. São Paulo: DIFEL, 1976a.
- \_\_\_\_\_. *A Primeira República (1889-1930)*. 3a ed., com apêndice. Rio de Janeiro: DIFEL, 1976b.
- \_\_\_\_\_. *O Estado Novo (1937-1945)*. 1a reimpr. Rio de Janeiro: DIFEL, 1977.
- \_\_\_\_\_. *A Segunda República (1930-1937)*. 3a ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Revoluções do Brasil contemporâneo (1922-1938)*. 4a ed. São Paulo: Ática, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Brasil: anos de crise (1930-1945)*. São Paulo: Ática, 1991.
- CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial; Teatro das Sombras: a política imperial*. 2a ed. rev. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Relume-Dumará, 1996.
- CERQUEIRA, Daniel Torres; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos (org.). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas: Millenium, 2008.

CHASE, Anthony. The Birth of the Modern Law School. *The American Journal of Legal History*, v. 23, nº 4 (Oct., 1979), pp. 329-348. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/844687>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. A constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 3a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, pp. 31-53.

COELHO, Edmundo Campos. *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COLLINGWOOD, Robin George. *The Idea of history*. Oxford: Oxford Univ. Press., 1967.

CUNHA, Célio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1981.

CUNHA, Euclides da. *Contrastes e Confrontos*. Rio de Janeiro: Batel, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã*. 3a ed. [rev.]. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

\_\_\_\_\_. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 5. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, pp. 151-204.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. V. 3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a, pp. 17-28.

\_\_\_\_\_. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 3a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b, pp 69-80.

\_\_\_\_\_. A educação na revisão constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 3a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005c, pp 81-107.

DULLES, John W. F. *Getulio Vargas: biografia política*. 2a ed. Rio de Janeiro: Renes, 1984.

ECO, Umberto. *O Pêndulo de Foucault*. 7a ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

\_\_\_\_\_. *Como se faz uma tese*. Tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza. 23a Ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FAORO, Raimundo. *Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro*. 5a ed. São Paulo: Globo, 2012.

FARIA, José Eduardo. O Ensino Jurídico e a Função Social da Dogmática, in: *Encontros da UnB – Ensino Jurídico*. Brasília: Universidade de Brasília, 1978-79, pp. 107-117.



- \_\_\_\_\_. *A Reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1987.
- FAUSTO, Boris. *Pequenos ensaios de história da República*: (1889/1945). 2a ed. São Paulo: editora brasiliense, 1972. (Cadernos CEBRAP, nº 10).
- \_\_\_\_\_. *A revolução de 1930: historiografia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- \_\_\_\_\_. *História do Brasil*. 14a ed. atual. e ampl., 2a reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.
- FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação*. 6a ed. 2a reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.
- FLACH, Jacques. L'enseignement universitaire du droit et l'enseignement libre en France et a l'étranger. *Revue de législation ancienne & moderne française et étrangère*, v. 4 (1874), pp.664-670. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/43841391>>. Acesso em: 25 jul. 2017.
- FRANCO, Gustavo Henrique Barroso. *A década republicana: o Brasil e a economia internacional – 1888-1900*. Rio de Janeiro: IPEA, 1991.
- \_\_\_\_\_; LAGO, Luiz Aranha Corrêa do Lago. O processo econômico. In: Lilia Moritz Schwarcz (Org.). *História do Brasil Nação: 1808-2010*. V. 3 – A abertura para o mundo, 1889-1930. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012, pp. 173-237.
- FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.
- GARDINER, Patrick Lancaster. *Theories of History*. New York: Free Press, 1967.
- GILMORE, Eugene A. Some criticisms of legal education. *American Bar Association Journal*, v. 7, n. 5 (May, 1921), pp. 227-230. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/25700845>>. Acesso em: 23 jul. 2017.
- GORDON, Robert. The geologic strata of the law school curriculum. *Vanderbilt Law Review*, v. 60, n. 2, 2007, pp. 339-369. Disponível em: <[http://digitalcommons.law.yale.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2400&context=fss\\_papers](http://digitalcommons.law.yale.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2400&context=fss_papers)>. Acesso em: 10 mai. 2017.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. V. 5. Edição e tradução de Luiz Sérgio Henriques; co-edição, Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HALE, William Browne. A Theory of Legal Education. *The Yale Law Journal*, v. 32, n. 4 (Feb., 1923), pp. 353-367. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/788818>>. Acesso em 21 ago 2017.

HART, H. L. A. *The concept of law*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2012.

HEPBURN, Charles M. The Modern Law School in England and America. *Virginia Law Review*, v. 2, n. 2 (Nov., 1914), pp. 85-97. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1063828>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

HESPANHA, António Manuel. *História das instituições: épocas medieval e moderna*. Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

\_\_\_\_\_. *Cultura Jurídica Europeia: síntese de um milénio*. 1a reimpr. Coimbra: Almedina, 2015.

HORACK, H. C. Law schools today and tomorrow. *American Bar Association Journal*, v. 16, n. 3 (March, 1930), pp. 179-185. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/25707892>>. Acesso em 21 ago 2017.

JUSTINIANO I. *Digesto de Justiniano, liber primus: introdução ao direito romano*. Helcio Maciel França Madeira (trad). 7a ed. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2013.

KIMBALL, Bruce A. The Langdell Problem: Historicizing the Century of Historiography, 1906-2000s. *Law and History Review*, v. 22, n. 2 (Summer, 2004), pp. 277-337. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/4141648>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

KOSELLECK, Reinhart. *The practice of conceptual history*. Stanford: Stanford Univ. Press, 2002.

\_\_\_\_\_. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 134-146. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1945/1084>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

LEAL, Hamilton. *História das instituições políticas do Brasil*. Rio de Janeiro, 1962.

\_\_\_\_\_. *Aurelino Leal, sua vida, sua época, sua obra*. Rio de Janeiro: Agir, 1968.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. Rio de Janeiro: Rev. Forense, 1948.

LE GOFF, Jacques. *Histoire et mémoire*. [Paris]: Gallimard, c1988.

LOPES, José Reinaldo de Lima. *As palavras e a lei: direito, ordem e justiça na história do pensamento jurídico moderno*. São Paulo: Ed. 34/Edesp, 2004.

\_\_\_\_\_. Regla y compás. In: COURTIS, Christian (Org.). *Observar la ley*. Madrid: Editorial Trotta, 2006.

- \_\_\_\_\_. Entre a teoria da norma e a teoria da ação. In: STORCK, Alfredo Carlos; LISBOA, Wladimir Barreto. (Org.). *Norma, moralidade e interpretação: temas de filosofia política e direito*. Porto Alegre: Linus Editores, 2009, pp. 43-80.
- \_\_\_\_\_. *Naturalismo jurídico no pensamento brasileiro*. São Paulo: Saraiva, 2014.
- \_\_\_\_\_. Aula inaugural. *Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 110, pp. 907-917, mai 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/115515/113096>. Acesso em: 01 dez. 2016.
- LESSA, Renato. *A invenção republicana: Campos Sales, as bases e a decadência da Primeira República Brasileira*. 3a ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2015.
- LEVINE, Robert M. *Father of the poor? : Vargas and his era*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- LYNCH, Christian Edward Cyril. *Da Monarquia à Oligarquia: história institucional e pensamento político brasileiro (1822-1930)*. São Paulo: Alameda, 2014.
- MACCORMICK, Neil. *Institutions of law: an essay in legal theory*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- MACHADO NETO, Antônio Luís. *História das Ideias Jurídicas no Brasil*. São Paulo: Grijalbo, 1969.
- MACINTYRE, Alasdair Chalmers. *After virtue: a study in moral theory*. 3rd ed. Notre Dame: University of Notre Dame, 2008.
- MENESES, Djacir (org.). *O Brasil no Pensamento Brasileiro – Coleção Brasil 500 anos*. Brasília: Senado Federal, 1998.
- MINNSEN, Jean-Frédéric. *Étude sur l'instruction secondaire et supérieure en Allemagne*. Paris: Librairie Internationale, 1866.
- MOTA, Carlos Guilherme; SALINAS, Natasha S. C. (coordenadores). *Os Juristas na formação do estado-nação brasileiro: de 1930 aos dias atuais*. São Paulo: Saraiva, 2010.
- MOTA, Carlos Guilherme. Para uma visão de conjunto: a história do Brasil pós-1930 e seus juristas. In: MOTA, Carlos Guilherme; SALINAS, Natasha Schmitt Caccia (coords.). *Os juristas na formação do estado-nação brasileiro: de 1930 aos dias atuais*. São Paulo: Saraiva, 2010, pp. 25-141.
- NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (coord.). *História geral da civilização brasileira*. T. 3, v. 2. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, pp. 261-291.
- \_\_\_\_\_. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

- OLIVEIRA, Luciano. Não me fale do Código de Hammurabi! A pesquisa sócio-jurídica na pós-graduação em Direito. In:\_\_\_\_\_. *Excelência o comissário e outros ensaios de Sociologia Jurídica*. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004, 137-167.
- PAIM, Antonio. *História das Ideias Filosóficas no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – Editorial Grijalbo, 1974.
- PEREIRA, Nilo. *A Faculdade de Direito de Recife – 1927-1977 – Ensaio Biográfico*. Universidade Federal de Pernambuco, Editora Universitária, 1977.
- POCOCK, John Greville Agard. *Linguagens do Ideário Político*. Fábio Fernandez (trad.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- QUEIROZ, Eça de. *A correspondência de Fradique Mendes (memórias e notas)*. Porto: Lello & Irmão, 1952.
- QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo. *Monografia jurídica passo a passo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Forense/Método, 2015.
- RAYNOLDS, Edward V. Legal Education in Germany. *The Yale Law Journal*, v. 12, n. 1 (Nov., 1902), pp. 31-34. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/781308>>. Acesso em: 22 jul. 2017.
- RICOEUR, Paul. *Histoire et vérité*. Paris: Les Éditions du Seuil, 1955.
- \_\_\_\_\_. Évenement et Sens. *L'espace et le temps*. Actes du XXIIe Congrès de l'Association des Sociétés de Langue Française, Dijon 1988 (Problèmes et controverses). Vrin-Société Bourguignonne de Philosophie, 1991, p. 9-21. Disponível em: <[http://www.fondsricoeur.fr/uploads/medias/articles\\_pr/evenement-et-sens.pdf](http://www.fondsricoeur.fr/uploads/medias/articles_pr/evenement-et-sens.pdf)>. Acesso em: 01 dez 2016.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 35a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ROTHEN, José Carlos. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 17, p. 141-160, 2008.
- SALDANHA, Nelson Nogueira. *História das Ideias Políticas no Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2001.
- SÁ NETTO, Rodrigo de. *A Secretaria de Estado dos Negócios do Império (1823-1891)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2013. Disponível em: <[http://www.arquivonacional.gov.br/images/pdf/A\\_Secretaria\\_de\\_Estado\\_dos\\_Neg%C3%B3cios\\_do\\_Imp%C3%A9rio.pdf](http://www.arquivonacional.gov.br/images/pdf/A_Secretaria_de_Estado_dos_Neg%C3%B3cios_do_Imp%C3%A9rio.pdf)>. Acesso em: 17 ago. 2017.
- SAN TIAGO DANTAS, Francisco Clementino de. Renovação do Direito. *Encontros da UnB – Ensino Jurídico*. Brasília: Universidade de Brasília, 1978-79, pp. 37-45.

- \_\_\_\_\_. *A educação jurídica e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2010. Cadernos FGV Direito Rio. Educação e direito. v. 3. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10400/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20V.%203.pdf?sequence=1>>. Acesso em 02 fev. 2017.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot, 1931.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Bases do autoritarismo brasileiro*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.
- SEARLE, John Rogers. *The construction of social reality*. New York: The Free Press, 1995.
- \_\_\_\_\_. A estrutura do universo social: como a mente cria uma realidade social objetiva. In: \_\_\_\_\_. *Mente, linguagem e sociedade: filosofia no mundo real*. F. Rangel (trad.). Rio de Janeiro: Rocco, 2000, pp. 105-125.
- SECCO, Lincoln. A revolução passiva no Brasil: hegemonia, legislação e poder local. In: MOTA, Carlos Guilherme; SALINAS, Natasha S. C. (coordenadores). *Os Juristas na formação do estado-nação brasileiro: de 1930 aos dias atuais*. São Paulo, Saraiva, 2010, pp. 143-158.
- SEELANDER, Airton Cerqueira Leite; CASTRO, Alexander Rodrigues de. Um juriconsulto adaptável – Francisco Campos (1891-1968). In: MOTA, Carlos Guilherme; SALINAS, Natasha S. C. (coordenadores). *Os Juristas na formação do estado-nação brasileiro: de 1930 aos dias atuais*. São Paulo, Saraiva, 2010, pp. 255-291.
- SHAKESPEARE, William. Knowles, Ronald (ed). *King Henry VI*. London: Thomson Learning, 1999.
- SKIDMORE, Thomas Elliot. *Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964)*. Ismênia Tunes Dantas (trad.). 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- SKINNER, Quentin Robert Duthie. *Visions of politics*. v. 1. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2009.
- SONTAG, Renato. 'Triatoma bacallaureatus': sobre a crise do bacharelismo na Primeira República. *Espaço Jurídico*, v. 9, n. 1, p. 67-78, 2008.

STEVENS, Robert. *Law School: legal education in America from the 1850s to the 1980s*. Chapel Hill/London: The Univ. of North Carolina Press, 1983.

STILLE, Hans E. Legal education and practice in Germany. *American Bar Association Journal*, v. 16, n. 4 (Abril, 1930), pp. 246-250. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/25707918>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, pp. 55-67.

TUCK, Richard. História do pensamento político. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Magda Lopes (trad.). São Paulo: Editora UNESP, 1992, pp. 273-289.

(USP) UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Reitoria. *Legislação federal do ensino superior, 1825-1952*. São Paulo: Reitoria da Universidade de São Paulo, 1953.

VENANCIO FILHO, Alberto. O Ensino Jurídico nos Pareceres de Rui Barbosa. In: *Estudos Universitários, Revista da Universidade Federal de Pernambuco*, Recife, v. 9, n. 1, p. 5-18, jan./março 1969.

\_\_\_\_\_. Análise Histórica do Ensino Jurídico no Brasil. *Encontros da UnB – Ensino Jurídico*. Brasília: Universidade de Brasília, 1978-79, pp. 37-45.

\_\_\_\_\_. A educação na constituinte de 1890-1891 e na revisão constitucional de 1925-1926: comentário. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 3a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, pp. 109-117.

\_\_\_\_\_. *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. 2a ed. 2a reimpr. São Paulo: Perspectivas, 2011.

WEFFORT, Francisco Correa. *Classes populares e desenvolvimento social: contribuição ao estudo do “populismo”*. Santiago: Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social, 1968.

WERLE, Flávia. Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. v. 3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, pp. 39-52.

WILGUS, H. L. Legal Education in the United States, in: *Michigan Law Review*, v. 6, n. 8 (Jun., 1908), pp. 647-682. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1273917>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

WINCH, Peter. *The idea of a social science and its relation to philosophy*. 2nd ed. London: Routledge, 1995.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. José Carlos Bruni (trad.). São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores: Wittgenstein).





## APÊNDICE – TABELAS COMPARATIVAS

### I) Legislação (Capítulo 1)

Tabela 1 – Quadro comparativo da evolução do ensino jurídico no Império (1827-1885)

Tabela 2 – Quadro comparativo da evolução do ensino jurídico na década de 1890

Tabela 3 – Quadro comparativo da evolução do ensino jurídico entre 1900 e 1931

### II) Debate Parlamentar (Capítulo 2)

Tabela 4 – Quadro comparativo dos projetos de reforma do currículo apresentados em 1894 na Câmara dos Deputados

Tabela 5 – Quadro comparativo dos projetos de reforma do currículo apresentados em 1895 na Câmara dos Deputados

Tabela 6 – Quadro comparativo dos projetos de reforma do currículo apresentados em 1895 no Senado

### III) Pensamento jurídico (Capítulo 3)

Tabela 7 – Projetos de grades curriculares apresentados no Congresso Jurídico Brasileiro (1908) (Parte I)

Tabela 8 – Projetos de grades curriculares apresentados no Congresso Jurídico Brasileiro (1908) (Parte II)

Tabela 9 – Projetos de grades curriculares apresentados no Congresso de Ensino Superior (1927) (Parte I)

Tabela 10 – Projetos de grades curriculares apresentados no Congresso de Ensino Superior (1927) (Parte II)

Tabela 11 – Quadro comparativo dos projetos de reforma do currículo apresentados por juristas

Tabela 1 – Quadro comparativo da evolução do ensino jurídico no Império (1827-1885)

Disciplinas	Lei de 11 de agosto de 1827	Decreto nº 1.386/1854	Decreto nº 7.247/1879		Decreto nº 9.360/1885	
	Ciências Jurídicas e Sociais	Ciências Jurídicas	Ciências Jurídicas	Ciências Sociais	Ciências Jurídicas	Ciências Sociais
Direito Natural	X	X	X	X	X	-
Direito Público (Universal)	X	X	-	X	-	X
Análise de Constituição do Império / Direito Constitucional	X	X	X	X	X	X
Direito das Gentes / Diplomacia e História dos Tratados	X	X	-	X	-	X
Direito (Público) Eclesiástico	X	X	X	X	X	X
Direito Civil (Pátrio) / com a análise e comparação do Direito Romano	X	X	X	-	X	-
Direito Criminal / incluído o Direito Militar / com a Teoria do Processo Criminal	X	X	X	-	X	-
Direito Comercial / Direito Mercantil / Direito Marítimo	X	X	X	-	X	-
Economia Política	X	X	-	X	-	X
Teoria (e Prática) do Processo	X	X	X	-	X	-

Civil, Criminal (incluído o Militar) e Comercial / Teoria e Prática do Processo adotado pelas Leis do Império / Prática Forense						
(Institutos de) Direito Romano	-	X	X	-	X	-
Hermenêutica Jurídica	-	X	-	-	X	-
Direito Administrativo	-	X	-	X	-	X
Medicina Legal	-	-	X	-	X	
Ciência da Administração	-	-	-	X	-	X
Higiene Pública	-	-	-	X	-	X
História do Direito Nacional	-	-	-	-	X	-
Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado	-	-	-	X	-	X
Legislação comparada sobre o Direito Privado (noções)	-	-	-	-	-	X

Fonte: legislação citada.

Tabela 2 – Quadro comparativo da evolução do ensino jurídico na década de 1890

Disciplinas	Decreto nº 1.232-H/1891			Lei nº 314/1895
	Ciências Jurídicas	Ciências Sociais	Notariado	Ciências Jurídicas e Sociais
Filosofia e História do Direito	X	X	-	-
Direito Público / Direito Constitucional	X	X	-	X
Direito Romano	X	-	-	X
Direito Civil	X	-	-	X
Direito Comercial / especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária	X	-	-	X
Direito Criminal / especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário	X	-	-	X
Medicina Legal / Higiene Pública / Medicina Pública	X	X	-	X
História do Direito Nacional	X	-	-	X
(Teoria do) Processo Civil, Criminal e Comercial	X	-	-	X
Noções de Economia Política e Direito Administrativo	X	-	-	-
Prática Forense	X	-	X	X
Direito das Gentes / Diplomacia e História dos Tratados / Direito Internacional Público	-	X	-	X
Economia Política	-	X	-	X
Ciência da Administração e Direito Administrativo	-	X	-	X

Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado	-	X	-	X
Legislação Comparada sobre o Direito Privado (Noções)	-	X	-	X
Explicação sucinta do Direito Pátrio Constitucional e Administrativo	-	-	X	-
Explicação sucinta do Direito Pátrio Criminal, Civil e Comercial	-	-	X	-
Explicação sucinta do Direito Pátrio Processual	-	-	X	-
Filosofia do Direito	-	-	-	X
História do Direito e especialmente do Direito Nacional	-	-	-	X

Fonte: legislação citada.

Tabela 3 – Quadro comparativo da evolução do ensino jurídico entre 1900 e 1931

Disciplinas	Decreto nº 3.903/1901	Decreto nº 8.662/1911	Decreto nº 11.530/1915	Decreto nº 16.782 A/1925	Decreto nº 19.852/1931	
	Ciências Jurídicas e Sociais	Ciências Sociais e Jurídicas	Direito	Ciências Jurídicas e Sociais	Bacharelado em Direito	Doutorado em Direito
Filosofia do Direito	X	-	X	X	-	X
Direito Romano	X	X	X	X	-	X
Direito Público /Direito Constitucional	X	X	X	X	X	X
Direito Internacional Público / Direito Internacional Privado / Diplomacia	X	X	X	X	X	X
Direito Civil	X	X	X	X	X	X
Direito Criminal / Direito Penal / especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário	X	X	X	X	X	-
Direito Comercial / especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judicial	X	X	X	X	X	X
Economia Política / Ciência das Finanças / Contabilidade do Estado / Economia e Legislação Social	X	X	X	X	X	X

Teoria e Prática do Processo Civil, Comercial e Criminal / Direito Judiciário	X	X	X	X	X	-
Direito Administrativo / Ciência da Administração	X	X	X	X	X	-
Medicina Pública / Medicina Legal	X	X	X	X	X	X
Legislação Comparada do Direito Privado / Direito Civil Comparado	X	-	-	-	-	X
Introdução Geral do Estudo do Direito / Enciclopédia Jurídica	-	X	-	-	X	-
Criminologia / Psicopatologia Forense / Direito Penal Comparado / Sistemas Penitenciários	-	-	-	-	-	X

Fonte: legislação citada.

**Tabela 4 – Quadro comparativo dos projetos de reforma do currículo apresentados em 1894 na Câmara dos Deputados**

Disciplinas	Projeto da Comissão Especial	Projeto de Adolpho Gordo	Projeto de Almeida Nogueira	Projeto de Medeiros e Albuquerque	
	Ciências Jurídicas e Sociais	Ciências Jurídicas e Sociais	Ciências Jurídicas e Sociais	Bacharelado	Doutoramento
Filosofia do Direito	X	X	X	-	X
Direito Romano	X	X	X	X	X
Direito Público / Direito Constitucional / comparado com o das nações americanas / dos Estados	X	X	X	X	X
Direito Civil / comparado com o romano e com os códigos estrangeiros	X	X	X	X	X
Direito Criminal / Direito Penal/ especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário	X	X	X	X	-
Direito Internacional Público / Direito Internacional Privado / Direito Internacional Marítimo / Diplomacia / Direito das Gentes	X	X	X	X	X
Direito Comercial / especialmente Direito Marítimo, Seguros, Falência e Liquidação Judicial	X	X	X	X	X
Economia Política / Ciência das Finanças / Contabilidade do Estado	X	X	X	X	X



Teoria e Prática do Processo Civil, Comercial e Criminal / Prática Forense / Organização Judiciária e Leis Processuais Estaduais / Princípios de Hermenêutica Jurídica	X	X	X	X	-
Direito Administrativo / Ciência da Administração	X	X	X	X	X
Medicina Pública / Medicina Legal / Higiene Pública / Antropologia Jurídica (Criminal)	X	X	X	X	X
Legislação Comparada do Direito Privado / sobre Direito Penal / estudo do Código Penal comparado com a legislação estrangeira	X	-	X	-	X
Introdução ao Estudo das Ciências Jurídicas / Noções de Sociologia / Enciclopédia Jurídica	-	-	-	-	-
História do Direito / especialmente do Direito Nacional	X	X	X	-	X
Propedêutica Jurídica	-	-	-	-	-

Fonte: DPIP (1919e).

Tabela 5 – Quadro comparativo dos projetos de reforma do currículo apresentados em 1895 na Câmara dos Deputados

Disciplinas	Projeto da Comissão Especial	Projeto de Aureliano Barbosa	Projeto de Eduardo Ramos e Arthur Orlando		
			Ciências Políticas	Ciências Jurídicas	Notariado
	Ciências Jurídicas e Sociais	Ciências Jurídicas e Sociais	Ciências Políticas	Ciências Jurídicas	Notariado
Filosofia do Direito	X	-	X	X	X
Direito Romano	X	X	X	X	X
Direito Público / Direito Constitucional / comparado com o das nações americanas / dos Estados	X	X	X	X	X
Direito Civil / comparado com o romano e com os códigos estrangeiros	X	X	X	X	X
Direito Criminal / Direito Penal/ especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário	X	X	X	X	X
Direito Internacional Público / Direito Internacional Privado / Direito Internacional Marítimo / Diplomacia	X	X	X	X	X
Direito Comercial / especialmente Direito Marítimo, Seguros, Falência e Liquidação Judicial	X	X	X	X	X
Economia Política / Ciência das Finanças / Contabilidade do Estado	X	X	X	X	X

Teoria e Prática do Processo Civil, Comercial e Criminal / Prática Forense / Organização Judiciária e Leis Processuais Estaduais / Princípios de Hermenêutica Jurídica	X	X	X	X	X
Direito Administrativo / Ciência da Administração	X	X	X	X	X
Medicina Pública / Medicina Legal / Higiene Pública / Antropologia Jurídica (Criminal)	X	-	X	X	X
Legislação Comparada do Direito Privado / sobre Direito Penal / estudo do Código Penal comparado com a legislação estrangeira	X	-	X	X	X
Introdução ao Estudo das Ciências Jurídicas / Noções de Sociologia / Enciclopédia Jurídica	-	-	-	-	-
História do Direito / especialmente do Direito Nacional	X	-	X	X	X
Propedêutica Jurídica	-	-	X	X	X

Fonte: DPIP (1919e).

Tabela 6 – Quadro comparativo dos projetos de reforma do currículo apresentados em 1895 no Senado

Disciplinas	Projeto de Vicente Machado	Projeto de Coelho Rodrigues	Projeto de João Barbalho
	Ciências Jurídicas e Sociais	Ciências Jurídicas e Sociais	Ciências Jurídicas e Sociais
Filosofia do Direito	X	X	-
Direito Romano	X	X	-
Direito Público / Direito Constitucional / comparado com o das nações americanas / dos Estados	X	X	X
Direito Civil / comparado com o romano e com os códigos estrangeiros	X	X	X
Direito Criminal / Direito Penal / especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário	X	X	X
Direito Internacional Público / Direito Internacional Privado / Direito Internacional Marítimo / Diplomacia	X	X	X
Direito Comercial / especialmente Direito Marítimo, Seguros, Falência e Liquidação Judicial	X	X	X
Economia Política / Ciência das Finanças / Contabilidade do Estado	X	X	X

Teoria e Prática do Processo Civil, Comercial e Criminal / Prática Forense / Organização Judiciária e Leis Processuais Estaduais / Princípios de Hermenêutica Jurídica	X	X	X
Direito Administrativo / Ciência da Administração	X	X	X
Medicina Pública / Medicina Legal / Higiene Pública / Antropologia Jurídica (Criminal)	X	X	X
Legislação Comparada do Direito Privado / sobre Direito Penal/ estudo do Código Penal comparado com a legislação estrangeira	X	X	X
Introdução ao Estudo das Ciências Jurídicas / Noções de Sociologia / Enciclopédia Jurídica	-	-	X
História do Direito / especialmente do Direito Nacional	-	X	X
Propedêutica Jurídica	-	-	-

Fonte: DPIP (1919e).

Tabela 7 – Projetos de grades curriculares apresentados no Congresso Jurídico Brasileiro (1908) (Parte I)

Disciplinas	Projeto de Joaquim Gomes de Campos Junior	Projeto de Manoel Soriano de Albuquerque	Projeto de Leoncio de Carvalho		
	Ciências Jurídicas e Sociais	Ciências Jurídicas e Sociais	Ciências Sociais e Jurídicas	Diplomacia e Administração	Notariado e Procuradoria
Filosofia do Direito / História da Filosofia do Direito	X	X	X	X	-
Direito Público (Universal) / Direito Constitucional	X	X	X	X	-
Direito Administrativo / Ciência de Administração	X	X	X	X	-
Direito Romano / modificado na península ibérica	X	X	X	-	-
Direito Público Internacional / Direito Privado Internacional / Diplomacia / História dos Tratados	X	X	X	X	-
Direito Civil	X	-	X	-	-
Direito Comercial / Direito Marítimo	X	X	X	-	-
Direito Criminal / Direito Penal/ Direito Penal Militar	X	X	X	-	-
História do Direito / principalmente da península ibérica / História do Direito Nacional	X	X	X	-	-
Legislação comparada / Direito Comparado	X	X	X	X	-
Direito Constitucional dos Estados / Processo Estadual e Federal / Legislação Estadual e Municipal	X	-	X	X	-

Economia Política / Economia	X	-	X	X	-
Ciência das Finanças / Contabilidade do Estado	X	X	X	X	-
Sociologia / Introdução ao Estudo do Direito	X	X	-	-	-
Teoria e Prática do Processo Civil, Comercial e Criminal / Direito Processual/ Prática Forense	-	X	X	-	X
Medicina Legal / Medicina Pública / Higiene Pública	-	X	X	X	-
Direito Industrial (e agrário)	-	X	-	-	-
Direito de Crédito	-	X	-	-	-
Direito de Propriedade	-	X	-	-	-
Direito de Parentesco	-	X	-	-	-
Direito Factual	-	X	-	-	-
Direito Eclesiástico	-	X	-	-	-
Direito Moral	-	X	-	-	-
Enciclopédia Jurídica / Enciclopédia do Direito	-	-	X	X	-
Estatística	-	-	X	X	-
Explicação sucinta do Direito Pátrio Constitucional e Administrativo	-	-	-	-	X
Explicação sucinta do Direito pátrio Criminal, Civil e Comercial	-	-	-	-	X

Fonte: Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908) (1909).

**Tabela 8 – Projetos de grades curriculares apresentados no Congresso Jurídico Brasileiro (1908) (Parte II)**

Disciplinas	Projeto de Pedro Lessa	Projeto de Abelardo Lobo	Projeto de Rodrigo Octavio	Projeto de Octacilio Camará	Projeto de Mario Carneiro
	Ciências Jurídicas e Sociais	Ciências Jurídicas e Sociais	Ciências Jurídicas e Sociais	Ciências Jurídicas e Sociais	Ciências Jurídicas e Sociais
Filosofia do Direito / História da Filosofia do Direito	X	-	-	X	X
Direito Público (Universal) / Direito Constitucional	X	X	X	X	X
Direito Administrativo / Ciência de Administração	X	X	X	X	X
Direito Romano / modificado na península ibérica	X	X	X	X	X
Direito Público Internacional / Direito Privado Internacional / Diplomacia / História dos Tratados	X	X	X	X	X
Direito Civil	X	X	X	X	X
Direito Comercial / Direito Marítimo	X	X	X	X	X
Direito Criminal / Direito Penal/ Direito Penal Militar	X	X	X	X	X
História do Direito / principalmente da península ibérica / História do Direito Nacional	-	X	X	-	-
Legislação comparada / Direito Comparado	-	X	-	X	-
Direito Constitucional dos Estados / Processo Estadual e Federal / Legislação Estadual e Municipal	-	-	-	-	-
Economia Política / Economia	X	X	X	-	X



Ciência das Finanças / Legislação Financeira / Contabilidade do Estado	X	X	X	-	X
Sociologia / Introdução ao Estudo do Direito	-		X	X	-
Teoria e Prática do Processo Civil, Comercial e Criminal / Direito Processual/ Prática Forense	X	X	X	X	X
Medicina Legal / Medicina Pública / Higiene Pública	X	-	X	X	X
Direito Industrial (e agrário)	-	X	-	X	-
Direito de Crédito	-	-	-	-	-
Direito de Propriedade	-	-	-	-	-
Direito de Parentesco	-	-	-	-	-
Direito Factual	-	-	-	-	-
Direito Eclesiástico	-	-	-	-	-
Direito Moral	-	-	-	-	-
Enciclopédia Jurídica / Enciclopédia do Direito	X	-	-	-	-
Estatística	-	-	-	-	-
Explicação sucinta do Direito Pátrio Constitucional e Administrativo	-	-	-	-	-
Explicação sucinta do Direito pátrio Criminal, Civil e Comercial	-	-	-	-	-

Fonte: Relatório geral dos trabalhos do primeiro congresso jurídico brasileiro (1908) (1909).

**Tabela 9 – Projetos de grades curriculares apresentados no Congresso de Ensino Superior (1927) (Parte I)**

Disciplinas	Projeto de Francisco de Avellar Figueira de Mello	Projeto de Levi Carneiro		Projeto de Edgardo de Castro Rebello
	Ciências Jurídicas e Sociais	Ciências Jurídicas e Sociais	Doutorado	Ciências Jurídicas e Sociais
Introdução ao Estudo das Ciências Jurídicas e Sociais / Teoria Geral do Direito	X	X	-	X
Economia Política	X	X	-	X
Direito Romano	X	X	X	X
Direito Público (Geral)	X	X	-	X
Direito Constitucional	X	X	-	X
Direito Civil	X	X	-	X
Direito Criminal (Penal) / Direito Penal Militar / Regime Penitenciário	X	X	-	X
Direito Comercial	X	X	-	X
História do Direito / especialmente nacional	X	-	X	-
Direito Internacional Público / História dos Tratados	X	X	X	X
Direito Internacional Privado	X	X	-	X
Ciência das Finanças / Legislação Financeira / Direito Financeiro	X	X	-	X

Teoria e Prática do Processo Civil, Comercial e Criminal / Direito Judiciário Civil / Direito Processual, Penitenciário e Estatística Criminal	X	X	-	X
Direito Industrial / Legislação Operária / Direito Operário	X	X	-	X
Medicina Pública / Medicina Legal / Higiene Pública	X	X	-	X
Filosofia do Direito	X	-	X	-
Direito Administrativo / Ciência da Administração	X	X	-	X
Política e Legislação Social	-	-	X	-
Direito Comparado / Legislação Comparada	-	-	X	-
Língua vernácula e retórica, especialmente da oratória forense / Latim / História Geral, especialmente do Brasil / Psicologia objetiva e subjetiva / Lógica indutiva e dedutiva	-	-	-	-
Sociologia	-	-	-	-
História da América, História da Diplomacia (principalmente no Brasil), Diplomacia e Direito Eclesiástico	-	-	-	-
Ciências limítrofes do direito, Anatomia e Fisiologia e Antropologia e Arqueologia	-	-	-	-

Fonte: Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927) (1929).

Tabela 10 – Projetos de grades curriculares apresentados no Congresso de Ensino Superior (1927) (Parte II)

Disciplinas	Projeto de Candido Oliveira Filho	Projeto de Edmundo Accacio Moreira	Projeto de Joaquim Ignacio de Almeida Amazonas	Projeto de João Chrysostomo da Rocha Cabral <sup>431</sup>
	Ciências Jurídicas e Sociais	Ciências Jurídicas e Sociais	Ciências Jurídicas e Sociais	Ciências Jurídicas e Sociais
Introdução ao Estudo das Ciências Jurídicas e Sociais / Teoria Geral do Direito	-	-	-	X
Economia Política	X	X	X	X
Direito Romano / História Interna do Direito Romano	X	-	X	X
Direito Público (Geral)	-	-	X	-
Direito Constitucional	X	X	X	X
Direito Civil	X	X	X	X
Direito Criminal (Penal) / Direito Penal Militar / Regime Penitenciário	X	X	X	X
Direito Comercial / Direito de Falências	X	X	X	X
História do Direito / especialmente do Direito Nacional	-	-	-	X
Direito Internacional Público / História dos Tratados / Diplomacia	X	X	X	X
Direito Internacional Privado	X	X	X	X

<sup>431</sup> João Chrysostomo da Rocha Cabral apresentou dois projetos semelhantes. O que consta na tabela refere-se ao apresentado na quinta sessão do Congresso.

Ciência das Finanças / Legislação Financeira / Direito Financeiro	X	X	X	X
Teoria e Prática do Processo Civil, Comercial e Criminal / Direito Judiciário Civil / Direito Processual (Penitenciário) e Estatística Criminal	X	X	X	X
Direito Industrial (e das Marcas) / Direito Operário / Legislação Industrial e Operária	X	X	X	X
Medicina Pública / Medicina Legal (Forense) / Higiene Pública	X	X	X	X
Filosofia do Direito	X	-	X	X
Direito Administrativo / Ciência da Administração	X	X	X	X
Política e Legislação Social	-	-	-	-
Direito Comparado / Legislação Comparada	-	-	-	-
Língua vernácula e retórica, especialmente da oratória forense / Latim / História Geral, especialmente do Brasil / Psicologia objetiva e subjetiva / Lógica indutiva e dedutiva	-	-	-	X
Sociologia	-	X	-	X
História da América, História da Diplomacia (principalmente no Brasil), Diplomacia e Direito Eclesiástico	-	X	-	-
Ciências limítrofes do direito, Anatomia e Fisiologia e Antropologia e Arqueologia	-	X	-	-

Fonte: Livro do centenário dos cursos jurídicos (1827-1927) (1929).

**Tabela 11 – Quadro comparativo dos projetos de reforma do currículo apresentados por juristas**

Disciplinas	Projeto de Ruy Barbosa (1882)		Projeto de Aurelino Leal (1907)	Projeto de João Mendes de Almeida Junior (1912)
	Curso de Ciências Jurídicas	Curso de Ciências Sociais	Ciências Jurídicas e Sociais	Ciências Jurídicas
(Noções de) Sociologia	X	X	X	-
Direito Constitucional (brasileiro e constituições comparadas) / Direito Público Universal	X	X	X	X
História do Direito / especialmente do Direito Nacional	X	X	X	-
Economia Política / Finanças	X	X	X	X
Direito Administrativo e Ciência da Administração	X	X	X	X
Higiene Pública	X	X	-	-
Direito Civil	X	-	X	X
Direito Criminal (Penal)	X	-	X	X
Direito Comercial / Direito Marítimo	X	-	X	X
Teoria e Prática do Processo Criminal, Civil e Comercial / Prática Forense	X	-	X	X
(Institutos de) Direito Romano	X	-	X	X
Medicina Legal / Medicina Pública	X	-	X	-

Direito Público Internacional / Direito das Gentes	-	X	X	X
Diplomacia e História dos Tratados	-	X	-	X
Ciência das finanças e contabilidade do Estado	-	X	-	-
Crédito, moeda e bancos	-	X	-	-
Enciclopédia Jurídica	-	-	X	-
Legislação Comparada / sobre o Direito Privado	-	-	X	-
Direito Internacional Privado	-	-	X	-
Filosofia do Direito	-	-	X	-
Direito Natural	-	-	-	X
Direito Eclesiástico	-	-	-	X
Hermenêutica Jurídica	-	-	-	X

Fonte: BARBOSA (1882), LEAL (1907), e ALEMIDA JUNIOR (1912).





## **ÍNDICE CRONOLÓGICO DA LEGISLAÇÃO FEDERAL REFERENTE AO ENSINO JURÍDICO (IMPÉRIO E REPÚBLICA, ATÉ A REFORMA FRANCISCO CAMPOS, EM 1931)**

O presente índice tem por objetivo guiar o leitor ou leitora através da legislação federal referente ao ensino jurídico, desde antes de sua criação até a reforma Francisco Campos. Para tanto, baseamo-nos nos levantamentos feitos por Clovis BEVILAQUA (1927), Antonio Ferreira de ALMEIDA JUNIOR (1949) e pela Reitoria da Universidade de São Paulo (USP, 1953).

Neste índice, encontram-se três espécies de diplomas legais previstos nas Constituições de 1824 e de 1891: leis, decretos legislativos e decretos. As **leis** originam-se de projeto em alguma Casa Legislativa (Câmara dos Deputados e Senado) que, após tramitar e ser aprovado em ambas, é sancionado pelo Imperador ou pelo Presidente. Os **decretos legislativos** referem-se a matérias de competência exclusiva do Congresso Nacional e são aprovados pelo Poder Legislativo, dispensando-se a sanção do Imperador ou do Presidente. Por fim, os **decretos** são atos do Poder Executivo, com o escopo de promover a boa e fiel execução às leis. Em função do elevado número e da diversidade de temas, os **avisos** e as **decisões** do Governo não foram aqui incluídos.

Três são os temas abordados: (i) Organização do ensino superior, (ii) Matrículas e Preparatórios e (iii) Faculdades de Direito e Universidade.

1 - **Decreto de 9 de janeiro de 1825** – Cria provisoriamente um Curso Jurídico nesta Corte.

Não teve execução.

2 - **Decreto de 2 de março de 1825** – **Estatutos do Curso Jurídico** – Projeto do Visconde da Cachoeira.

Não chegou a ser oficializado como decreto. Foi adotado provisoriamente nos Cursos Jurídicos de São Paulo e de Olinda, criados em 1827.

3 - **Lei de 11 de agosto de 1827** – Cria dois Cursos de ciências jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda.

4 - **Decreto (legislativo) de 27 de setembro de 1828** – Autoriza o Governo a conceder gratificações aos empregados e Lentes de Preparatórios que forem necessários nos

Cursos Jurídicos, e bem assim a Professores de geometria nas províncias onde os não houver.

- 5 - **Decreto de 30 de setembro de 1828** – Cria interinamente alguns empregos para o serviço do Curso Jurídico da cidade de S. Paulo.
- 6 - **Decreto de 5 de novembro de 1828** – Cria interinamente alguns empregos para o serviço do Curso Jurídico da cidade de Olinda.
- 7 - **Decreto de 8 de novembro de 1828** – Ordena que os Lentes das cadeiras do 1º ano e os da 1ª do 2º dos Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais leiam alternadamente nas mesmas cadeiras. Apesar de este decreto falar em lentes das cadeiras do 1º ano, a esse tempo só havia naquele ano uma cadeira, em virtude do disposto na lei de 7 de agosto de 1827, art. 1º.
- 8 - **Lei de 26 de agosto de 1830** – Concede favores aos Estudantes brasileiros que regressarem da Universidade de Coimbra e escolas de França até a data da sua publicação.
- 9 - **Decreto (legislativo) de 21 de abril de 1831** – Transfere a cadeira de retórica do Seminário de Olinda para o Curso Jurídico da mesma cidade.
- 10 - **Decreto de 29 de agosto de 1831** – Manda pôr a concurso a 1ª cadeira do 2º ano do Curso Jurídico da cidade de S. Paulo, observando-se as instruções que com este baixam.
- 11 - **Decreto (legislativo) de 7 de novembro de 1831** – Aprova provisoriamente os novos estatutos para os Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império.  
Suspendeu os Estatutos do Visconde da Cachoeira.
- 12 - **Decreto (legislativo) de 7 de agosto de 1832** – Autoriza as Congregações de Lentes dos Cursos das ciências jurídicas e sociais, a fazer os regulamentos necessários para a polícia do estabelecimento.
- 13 - **Decreto (legislativo) de 7 de agosto de 1832** – Determina que o Seminário de Olinda fique sendo o colégio preparatório das artes do Curso Jurídico, cria as cadeiras que faltam, e marca os ordenados dos Professores.
- 14 - **Decreto (legislativo) nº 25, de 12 de agosto de 1833** – Determina sobre a forma dos exames para o grau de Doutor e provimento das cadeiras de Lentes, nos Cursos Jurídicos de Olinda, e S. Paulo.
- 15 - **Decreto (legislativo) nº 34, de 16 de setembro de 1834** – Autoriza as Escolas de Medicina e os Cursos Jurídicos do Império a conferir o grau de Doutor aos Lentes e Substitutos que ainda o não tem.

- 16 - **Decreto (legislativo) nº 14, de 24 de agosto de 1835** – Altera os estatutos dos Cursos Jurídicos na parte relativa ao exame em concurso às cadeiras dos mesmos cursos, quando se der a hipótese de haver um só opositor.
- 17 - **Decreto (legislativo) nº 26, de 13 de setembro de 1836** – Mandando admitir a fazer ato das matérias dos respectivos anos os Estudantes dos Cursos Jurídicos, que, por falta dos exames, não foram matriculados.
- 18 - **Decreto (legislativo) nº 60, de 20 de outubro de 1836** – Autorizando os Diretores dos Cursos Jurídicos a admitir a fazer ato os Estudantes que se acharem habilitados pela Congregação.
- 19 - **Decreto (legislativo) nº 42, de 19 de agosto de 1837** – Declarando as penas em que incorrem os Estudantes que, dentro ou fora de qualquer das Academias do Brasil, usarem de injúrias, ameaças, ou violências de qualquer natureza contra o Diretor ou algum dos Lentes.
- 20 - **Decreto (legislativo) nº 43, de 19 de agosto de 1837** – Mandando admitir à matrícula os Estudantes que não tiverem comparecido em tempo a fazer ato e outras disposições.
- 21 - **Decreto (legislativo) nº 14, de 27 de junho de 1838** – Marca as Gratificações que devem vencer os Lentes, Diretor, e Substitutos dos Cursos Jurídicos de S. Paulo, e Olinda, e os das Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro, e Bahia, além dos seus respectivos Ordenados; e dá outras providências a respeito.
- 22 - **Decreto nº 88, de 18 de julho de 1841** – Concede o Tratamento de Senhoria, se por outro título não o tiverem maior, aos Diretores dos Cursos Jurídicos de S. Paulo, e Olinda, aos das Escolas de Medicina desta Corte, e da Cidade da Bahia, ao Comandante da Escola Militar, e ao da Academia da Marinha.
- 23 - **Decreto (legislativo) nº 494, de 15 de junho de 1848** – Aprova o Compêndio de Economia Política do Doutor Pedro Autran da Mata e Albuquerque, para servir no Curso Jurídico de Olinda.
- 24 - **Lei nº 602, de 19 de setembro de 1850** – Dá nova organização à Guarda Nacional do Império.
- O art. 14, § 3º, dispensa de todo o serviço da Guarda Nacional, não obstante estarem alistados, os Professores e os Estudantes matriculados nos Cursos Jurídicos, nas Escolas de Medicina e em outras Academias, contanto que efetivamente as frequentem.

- 25 - **Decreto (legislativo) nº 608, de 16 de agosto de 1851** – Autoriza o Governo para dar novos Estatutos aos Cursos Jurídicos e às Escolas de Medicina; assim como a criar mais duas Cadeiras, uma de Direito Administrativo, e outra de Direito Romano.
- 26 - **Decreto nº 1.134, de 30 de março de 1853** – Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos do Império.  
Não teve execução.
- 27 - **Decreto (legislativo) nº 714, de 19 de setembro de 1853** – Autoriza o Governo a realizar o aumento da despesa que for necessária para a execução provisória dos novos Estatutos das Faculdades de Direito e de Medicina, publicados com os Decretos nºs 1.134 e 1.169 de 30 de Março e 7 de Maio deste ano.
- 28 - **Decreto nº 1.386, de 28 de abril de 1854** – Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos.  
Este decreto administrativo foi autorizado pelo legislativo nº 714 de 19 de setembro de 1853.  
Por força deste decreto, os Cursos Jurídicos passaram a denominar-se Faculdades de Direito, designando-se cada uma pelo nome da cidade em que tinha ou pudesse ter assento.
- 29 - **Decreto (legislativo) nº 789, de 12 de setembro de 1854** – Aprova as Tabelas de ordenados e gratificações dos Lentes, Substitutos, e Empregados das Faculdades de Direito, e Medicina do Império, anexas aos Decretos nºs 1.386 e 1.387 de 28 de Abril do corrente ano.
- 30 - **Decreto nº 1.568, de 24 de fevereiro de 1855** – Aprova o Regulamento complementar dos Estatutos das Faculdades de Direito do Império, para a execução do § 3º do Art. 21 do Decreto nº 1.386 de 28 de abril de 1854.
- 31 - **Decreto (legislativo) nº 871, de 21 de agosto de 1856** – Autoriza o Governo para mandar matricular nas Escolas maiores do Império os alunos que, por motivos justificados, não tiverem comparecido no prazo fixado para as matrículas no presente ano letivo; bem como para mandar admitir a atos, naquelas Escolas, no referido ano letivo os alunos que não puderam fazê-los em tempo competente, também por motivo justificado.
- 32 - **Decreto nº 1.994, de 14 de outubro de 1857** – Divide em duas a Aula preparatória de Francês e Inglês da Faculdade de Direito da Cidade de Recife.
- 33 - **Decreto (legislativo) nº 1.010, de 1º de junho de 1859** – Declara que os vencimentos do emprego de Secretário das Faculdades de Direito pertencerão por inteiro a qualquer dos Lentes das mesmas Faculdades que o exercer.

- 34 - **Decreto nº 2.525, de 26 de janeiro de 1860** – Declara o modo por que se devem contar os 25 anos de serviço, exigidos pelos arts 25 e 28 dos Estatutos vigentes das Faculdades de Direito, para a Jubilação dos Lentes, ou permissão para continuarem no Magistério.
- 35 - **Decreto nº 2.609, de 30 de junho de 1860** – Providencia a respeito dos casos em que um Lente, a quem compete preencher o lugar de Diretor interino de uma das Faculdades, recuse fazê-lo por qualquer motivo, continuando contudo no exercício de Lente; e em que não queira tomar o seu assento de ordem.
- 36 - **Decreto (legislativo) nº 1.073, de 8 de agosto de 1860** – Autoriza o Governo para, mediante certas condições, mandar matricular nas Faculdades do Império os alunos que por motivos justificados não tiverem comparecido no prazo fixado para as matrículas.
- 37 - **Decreto nº 2.879, de 23 de janeiro de 1862** – Estabelece regras sobre a suspeição dos Lentes das Faculdades de Direito [e] de Medicina.
- 38 - **Decreto (legislativo) nº 1.195, de 13 de abril de 1864** – Autoriza as Congregações das Faculdades do Império a mandar admitir à matrícula nas respectivas Faculdades os Estudantes que se não houverem matriculado no prazo marcado pelos Estatutos.
- 39 - **Decreto nº 3.287, de 14 de junho de 1864** – Divide em duas a aula preparatória de francês e inglês da Faculdade de Direito da Cidade de S. Paulo.
- 40 - **Decreto (legislativo) nº 1.216, de 4 de julho de 1864** – Estabelece que seja de quatro anos o prazo para validade dos exames preparatórios feitos nas Faculdades de Direito e de Medicina do Império, e perante o Inspetor Geral da Instrução primária e secundária do município da Corte.
- 41 - **Decreto (legislativo) nº 3.454, de 26 de abril de 1865** – Dá novos Estatutos às Faculdades de Direito do Império.
- Este decreto administrativo dissera-se autorizado pelo legislativo nº 714, de 19 de setembro de 1853, de cuja autorização, aliás, já se utilizara o Governo. Esta reforma não teve execução.
- 42 - **Decreto (legislativo) nº 1.341, de 24 de agosto de 1866** – Autoriza diversas providências em favor dos Lentes e Opositores das Faculdades de Medicina, e dos estudantes das Faculdades do Império, e das Escolas Militar, Central e de Marinha que foram ou forem servir na guerra contra o Paraguai.

43 - **Decreto nº 4.260, de 10 de outubro de 1868** – Altera as disposições dos estatutos das Faculdades de Direito e do Regulamento complementar relativas à colação do grau de Bacharel.

44 - **Decreto nº 4.430, de 30 de outubro de 1869** – Manda observar as instruções, pelas quais se devem regular os exames de que trata o art. 112 do Regulamento anexo ao Decreto nº 1331 A de 17 de Fevereiro de 1854.

Este decreto dispõe sobre os exames preparatórios para a admissão nos cursos superiores do Império.

45 - **Decreto nº 4.623, de 5 de novembro de 1870** – Modifica algumas das disposições dos Decretos nºs 4.430 e 4.431 de 30 de Outubro de 1869.

O art. 2º deste decreto previa que nas Faculdades de Direito de S. Paulo e do Recife e na de Medicina da Bahia serviriam como examinadores o lente da cadeira e seu substituto e, na falta de qualquer deles, quem o Diretor designasse. O Presidente da mesa seria sempre um dos lentes da Faculdade, nomeado pelo Diretor.

46 - **Decreto nº 4.675, de 14 de janeiro de 1871** – Estabelece o processo que se deve seguir nos exames dos estudantes das Faculdades de Direito e de Medicina.

Institui a prova escrita, por uma hora, para todos os anos. Aboliu o prazo de vinte e quatro horas, que desde os Estatutos do Visconde da Cachoeira era concedido aos estudantes, entre o sorteio do ponto e a prova oral. Esse decreto deu lugar a graves perturbações da ordem nas Faculdades.

47 - **Decreto (legislativo) nº 2.066, de 30 de setembro de 1871** – Declara que os exames de preparatórios feitos em qualquer das Faculdades de Direito e de Medicina e das Escolas Central, Militar e de Marinha serão válidos em todas essas Faculdades e Escolas.

48 - **Decreto nº 4.806, de 22 de outubro de 1871** – Modifica e altera algumas disposições do Decreto nº 4.675 de 14 de janeiro do corrente ano, que estabeleceu o processo a seguir nos exames dos estudantes das Faculdades de Direito e de Medicina.

49 - **Decreto (legislativo) nº 2.223, de 5 de abril de 1873** – Eleva os vencimentos dos Diretores, Lentes proprietários, substitutos, opositores e empregados das Secretarias das Faculdades de Direito e de Medicina do Império, e do pessoal de outros estabelecimentos de instrução.

50 - **Decreto nº 5.429, de 2 de outubro de 1873** – Cria Comissões de exames gerais de preparatórios nas Províncias onde não há Faculdades.

51 - **Decreto (legislativo) nº 2.764, de 4 de setembro de 1877** – Declara que os exames gerais de preparatórios terão vigor em todo tempo.

52 - **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879** – Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império.

É a Reforma Leoncio de Carvalho, que instituiu o ensino livre no Brasil: não serão marcadas faltas aos alunos, nem serão eles chamados a lições e sabatinas. Inscrever-se-á em exame quem quiser, em qualquer número de cadeiras do curso, desde que aprovado em preparatórios e nas cadeiras antecedentes da seriação. Pode o estudante prestar exames de quantas séries quiser (daí os chamados “bacharéis elétricos”, que faziam o curso todo em dois ou três anos). Cursos livres. Institui o ensino da Medicina Legal no Curso Jurídico e o de Higiene no de Ciências Sociais.

53 - **Decreto nº 7.991, de 5 de fevereiro de 1881** – Altera diversas disposições relativas aos exames gerais de preparatórios.

54 - **Decreto nº 8.973, de 14 de julho de 1883** – Altera algumas disposições relativas aos exames gerais de preparatórios no município da Corte.

55 - **Decreto (legislativo) nº 3.232, de 3 de setembro de 1884** – Dispensa a condição de idade para a matrícula nos estabelecimentos de ensino superior dependentes do Ministério do Império.

56 - **Decreto nº 9.360, de 17 de janeiro de 1885** – Dá novos Estatutos às Faculdades de Direito.

Criaram-se as cadeiras de Medicina Legal e História do Direito Nacional, que por dependerem de autorização legislativa deixaram de ser instaladas<sup>432</sup>.

57 - **Decreto nº 9.522, de 28 de novembro de 1885** – Suspende a execução dos Estatutos das Faculdades de Direito mandados observar pelo Decreto nº 9.360 de 17 de janeiro do corrente ano.

O Aviso da mesma data ordena à Congregação que organize novos Estatutos, mantendo, quanto possível, os preceitos do decreto nº 9.360, de 17 de janeiro.

---

<sup>432</sup> “Cada uma das faculdades de direito se designará pelo nome da cidade em que tiver assento”. Ainda cursos livres, diurnos ou noturnos. De cinco em cinco anos, indicação de um professor para viagem de estudos ao estrangeiro. [...] Cria-se as cadeiras de História do Direito e de Legislação Comparada. Divide-se o curso de ciências jurídicas em seis séries, e o de ciências sociais em cinco. Eleva-se a 33 o número de lentes e a onze o de substitutos. Permite-se que os doutores e bacharéis em direito abram cursos livres no recinto da Faculdade” (ALMEIDA JUNIOR, 1949, p. 167).

58 - **Decreto nº 9.647, de 2 de outubro de 1886** – Determina que se executem com diversas alterações as disposições em vigor relativas aos exames gerais de preparatórios.

59 - **Decreto nº 30, de 3 de dezembro de 1889** – Substitui os modelos dos diplomas e cartas que são conferidos por vários estabelecimentos de ensino a cargo do Ministério dos Negócios do Interior.

As Faculdades de Direito encontravam-se entre estes estabelecimentos.

60 - **Decreto nº 377-A, de 5 de maio de 1890** – Organiza a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos.

62 - **Decreto nº 668, de 18 de agosto de 1890** – Declara o modo por que deve ser conferido o grau de bacharel nas Faculdades de Direito da República.

63 - **Decreto nº 1.036-A, de 14 de novembro de 1890** – Suprime a cadeira de direito eclesiástico dos cursos jurídicos do Recife e S. Paulo.

64 - **Decreto nº 1.232-G, de 2 de janeiro de 1891** – Cria um Conselho de Instrução Superior na Capital Federal.

Foi extinto por falta de verba.

65 - **Decreto nº 1.232-H, de 2 de janeiro de 1891** – Aprova o regulamento das Instituições de Ensino Jurídico, dependentes do Ministério da Instrução Pública.

É a Reforma Benjamin Constant, que, dando novos Estatutos às Faculdades de Direito da República, dividiu a Faculdade em três cursos: o de ciências jurídicas, o de ciências sociais e o de notariado. Em vez de “anos”, fala-se em “séries”. Vagando cadeira em que não haja substituto, pode o Governo nomear sem concurso. No concurso, cinco provas: 1) teses e dissertação; 2) prova escrita; 3) prova oral, ou preleção; 4) arguição sobre as provas escrita e oral; 5) prova prática (esta última só para Higiene e Medicina Legal). Defesa de teses e preleção taquigrafadas. Continuam abolidas as lições; mas, duas vezes por mês, em dias previamente marcados pelo lente, devem realizar-se exercícios práticos, ou sabatinas. Impressão, pelo Estado, de tratados, compêndios ou memórias escritos pelos professores. Liberdade de cátedra. Cursos livres permitidos no recinto das Faculdades.

66 - **Decreto nº 1.340, de 6 de fevereiro de 1891** – Manda suspender provisoriamente as disposições dos atuais regulamentos dos Institutos Oficiais de Instrução [Decretos nºs 1.232-G e 1.232-H, de 2 de janeiro de 1891].



Altera o Regulamento baixado com o Decreto nº 1.232-H, de 2 de janeiro de 1891, na parte relativa a provimento, exercício, licenças, faltas, prêmios e jubilações.

**67 - Decreto nº 1.341, de 7 de fevereiro de 1891** – Altera disposições do regulamento que baixou com o decreto nº 1.232-F de 2 de janeiro de 1891 e as dos Cursos de instrução superior e técnica e cursos anexos, relativas a nomeações.

Dispensou as exigências estabelecidas para as primeiras nomeações e tornou facultativa a nomeação dos diretores dentre os lentes. O decreto de 2 de janeiro é “H”, e não “F”.

**68 - Decreto nº 54, de 21 de março de 1891** – Providencia sobre os lentes catedráticos e substitutos, professores e preparadores nomeados sem concurso, que, dentro do prazo de um ano, a contar da posse, forem julgados inábeis para o magistério pelas congregações das respectivas escolas ou faculdades.

**69 - Decreto nº 313, de 16 de maio de 1891** – Revoga o decreto nº 54 de 21 de março de 1891.

**70 - Decreto nº 599, de 17 de outubro de 1891** – Concede à Faculdade de Direito da Bahia, na forma do art. 420 do decreto nº 1232 H de 2 de janeiro deste ano, o título de Faculdade Livre com todos os privilégios e garantias de que gozam as Faculdades federais.

**71 - Decreto nº 639, de 31 de outubro de 1891** – Concede à Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro e à Faculdade Livre de Direito desta Capital, na forma do art. 420 do decreto nº 1232 H de 2 de janeiro deste ano, o título de Faculdades Livres, com todos os privilégios e garantias de que gozam as Faculdades federais.

**72 - Decreto nº 668, de 14 de novembro de 1891** – Aprova as instruções provisórias para os exames gerais de preparatório nos Estados.

**73 - Lei nº 26, de 30 de dezembro de 1891** – Fixa a despesa geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1892, e dá outras providências.

Esta lei, no art. 3º, nº II, § 3º, autoriza o Governo a rever os regulamentos dos institutos de ensino dependentes do Ministério da Instrução Pública.

**74 - Decreto nº 1.041, de 11 de setembro de 1892** – Manda proceder nos Estados durante os meses de dezembro e janeiro próximos vindouros a exames gerais de preparatórios, de acordo com as instruções que com este baixam.

75 - **Decreto nº 1.159, de 3 de dezembro de 1892** – Aprova o código das disposições comuns às instituições de ensino superior dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

É o Código Fernando Lobo (também conhecido como Código do Ensino).

76 - **Decreto nº 1.289, de 21 de fevereiro de 1893** – Concede à Faculdade Livre de Direito do Estado de Minas Gerais, na forma do art. 311 do Código das disposições comuns às instituições de ensino superior, o título de Faculdade Livre, com todos os privilégios e garantias de que gozam as faculdades federais.

77 - **Decreto (legislativo) nº 230, de 7 de dezembro de 1894** – Aprova com modificações e aditamentos o Código das disposições comuns às instituições de ensino superior, que baixou com o decreto nº 1.159 de 3 de dezembro de 1892.

Dispensou o substituto de prestar concurso para o acesso à vaga de catedrático.

78 - **Decreto nº 2.032, de 26 de junho de 1895** – Autoriza a organização de mesas de exames gerais de preparatórios nos Estados, de acordo com as instruções anexas ao decreto nº 1.041 de 11 de setembro de 1892.

79 - **Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895** – Reorganiza o ensino das Faculdades de Direito.

Restabelece a chamada dos alunos às lições, proibida desde a reforma de 1879.

80 - **Decreto nº 2.172, de 21 de novembro de 1895** – Aprova as instruções para os exames gerais de preparatórios na Capital Federal.

81 - **Decreto nº 2.173, de 21 de novembro de 1895** – Dá instruções para os exames gerais de preparatórios nos Estados.

82 - **Decreto nº 2.226, de 1º de novembro de 1896** – Aprova os estatutos das Faculdades de Direito da República.

Tais estatutos, autorizados pelo art. 11 da lei nº 314, de 30 de outubro de 1895, eram modelados segundo as normas da referida lei.

83 - **Lei nº 429, de 10 de dezembro de 1896** – Fixa a despesa geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1897, e dá outras providências.

O art. 2º, § 3º, extingue os cursos anexos às Faculdades de Ciências Sociais e Jurídicas da União.

84 - **Decreto (legislativo) nº 444, de 3 de setembro de 1897** – Concede aos alunos do curso superior das Faculdades de Direito, matriculados antes da lei nº 314 de 30 de outubro de 1895, as regalias da legislação anterior.

Tais regalias diziam respeito, segundo o art. 1º, tanto às épocas para inscrições e exames, quanto aos exames em si e à frequência.

**85 - Lei nº 560, de 31 de dezembro de 1898** – Fixa a despesa geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1899, e dá outras providências.

O art. 7º regula a situação dos professores e dos lentes de cursos extintos.

**86 - Decreto nº 3.576, de 25 de janeiro de 1900** – Dá instruções para a constituição do patrimônio e reconhecimento oficial das Faculdades e Escolas Livres.

**87 - Decreto (legislativo) nº 694, de 1º de outubro de 1900** – Autoriza a prorrogar até 31 de dezembro de 1904 o prazo para a realização de exames parciais do curso preparatório exigido para a matrícula nas escolas de ensino superior.

**88 - Decreto nº 3.863, de 15 de dezembro de 1900** – Aprova as instruções para os exames gerais de preparatórios nos Estados.

**89 - Decreto nº 3.864, de 15 de dezembro de 1900** – Aprova as instruções para os exames gerais de preparatórios na Capital Federal.

**90 - Lei nº 746, de 29 de dezembro de 1900** – Fixa a despesa geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1901, e dá outras providências.

O art. 3º, nº II, autoriza o Governo a rever o Código de ensino de 1892 e a prorrogar por um ano o prazo concedido às faculdades livres de direito para constituírem patrimônio.

**91 - Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901** – Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

É o Código Epitacio Pessôa, autorizado pela lei orçamentária nº 746, de 29 de dezembro de 1900, art. 3º, n. II.

**92 - Decreto nº 3.903, de 12 de janeiro de 1901** – Aprova o regulamento das Faculdades de Direito.

**93 - Decreto nº 4.072, de 29 de junho de 1901** – Retifica os arts. 84, § 1º e 312 do Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, aprovado pelo decreto nº 3.890, de 1 de janeiro de 1901.

**94 - Decreto nº 4.247, de 23 de novembro de 1901** – Aprova as instruções para os exames gerais de preparatórios.

**95 - Decreto nº 4.875, de 6 de julho de 1903** – Concede à Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre os privilégios e garantias de que gozam as Faculdades federais congêneres.

- 96 - **Decreto nº 4.904, de 27 de julho de 1903** – Concede à Faculdade Livre de Direito do Pará os privilégios e garantias de que gozam as Faculdades federais congêneres.
- 97 - **Decreto (legislativo) nº 1.065, de 5 de outubro de 1903** – Autoriza o Governo a conceder, no corrente ano, uma segunda época de exames aos estudantes de preparatórios.
- 98 - **Decreto nº 4.988, de 5 de outubro de 1903** – Altera os prazos para entrega dos requerimentos sobre matrícula e exames nas Faculdades de Medicina e de Direito e na Escola Politécnica do Rio de Janeiro.
- 99 - **Decreto nº 5.049, de 23 de novembro de 1903** – Concede à Faculdade Livre de Direito do Ceará os privilégios e garantias de que gozam as Faculdades Federais congêneres.
- 100 - **Lei nº 1.145, de 31 de dezembro de 1903** – Fixa a despesa geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1904, e dá outras providências.  
O art. 4º revoga os arts. 35, 36, 216, 217, 218, 219 e 220 do Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário (os artigos revogados autorizam a impressão de obras escritas pelos professores, concedem prêmios por essas obras e o comissionamento para viagens de estudo ao estrangeiro).
- 101 - **Decreto (legislativo) nº 1.248, de 3 de outubro de 1904** – Autoriza a concessão, no corrente ano, de uma segunda época de exames aos estudantes de preparatórios.
- 102 - **Decreto (legislativo) nº 1.479, de 21 de maio de 1906** – Torna extensiva aos secretários dos institutos de ensino superior na forma do art. 295 do Código de Ensino, aprovado pelo decreto nº 1.159, de 3 de dezembro de 1892, a disposição do art. 34, § 3º, do mesmo código.
- 103 - **Decreto (legislativo) nº 1.692, de 16 de agosto de 1907** – Autoriza o Presidente da República a conceder, no corrente ano, uma segunda época de exames aos estudantes de preparatórios, abrindo para isso o necessário crédito.
- 104 - **Decreto (legislativo) nº 2.022, de 12 de dezembro de 1908** – Autoriza o Presidente da República a conceder, no corrente ano, uma segunda época de exames aos estudantes de preparatórios que tiverem pelo menos cinco aprovações nas matérias exigidas para a matrícula nos cursos superiores da República.
- 105 - **Lei nº 2.356, de 31 de dezembro de 1910** – Fixa a despesa geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1911 e dá outras providências.

O art. 3º autorizava o Poder Executivo a reformar a instrução superior e secundária mantida pela União e dava outras providências relativas à organização, à natureza e à estrutura dos institutos de ensino superior.

106 - **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911** – Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República.

É a Reforma Rivadavia, autorizada pela lei orçamentária nº 2.356, de 31 de dezembro de 1910, art. 3º, n. II.

107 - **Decreto nº 8.662, de 5 de abril de 1911** – Aprova o regulamento das Faculdades de Direito.

Baixado para a execução da Reforma Rivadavia.

108 - **Lei nº 2.924, de 5 de janeiro de 1915** – Fixa a Despesa Geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1915.

O art. 3º autoriza o Governo a rever o Decreto nº 8.659, de 4 de abril de 1911 (Lei Rivadavia).

109 - **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915** – Reorganiza o ensino secundário e o superior na República.

É a Reforma Maximiliano, autorizada pela lei orçamentária nº 2.924, de 5 de janeiro de 1915, art. 3º.

110 - **Decreto (legislativo) nº 3.603, de 11 de dezembro de 1918** – Declara promovidos ao ano ou série imediatamente superior àquele em que estiverem matriculados, todos os alunos das escolas superiores ou faculdades oficiais, Colégio Pedro II e militares, e bem assim dos estabelecimentos de ensino equiparados ou sujeitos a fiscalização.

É o decreto de promoção por gripe.

111 - **Decreto (legislativo) nº 3.636, de 31 de dezembro de 1918** – Altera o art. 25, do decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915.

O art. 25 impunha, como um dos requisitos para a equiparação de instituto superior o critério de população da localidade.

112 - **Lei nº 4.074, de 20 de janeiro de 1920** – Considera válidos para os estudantes já matriculados em estabelecimentos oficiais ou equiparados de ensino superior os exames de preparatórios prestados perante comissões examinadoras dos institutos daquela natureza que funcionavam nos Estados e, atualmente, equiparados aos oficiais.

113 - **Decreto nº 14.163, de 12 de maio de 1920** – Aprova a fusão da Faculdade Livre de Direito e da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, ambas do Rio de Janeiro.

- 114 - **Decreto (legislativo) nº 4.099, de 11 de agosto de 1920** – Suprime as provas de junho e agosto, de que trata o decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, e dá outras providências.
- 115 - **Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920** – Institui a Universidade do Rio de Janeiro.
- 116 - **Decreto nº 14.572, de 23 de dezembro de 1920** – Aprova o Regimento da Universidade do Rio de Janeiro.
- 117 - **Decreto (legislativo) nº 4.228, de 30 de dezembro de 1920** – Estabelece uma segunda época de exames de preparatórios, e dá outras providências.
- 118 - **Decreto nº 15.934, de 22 de janeiro de 1923** – Aprova o Regulamento do Serviço Militar.

O art. 136 assegura a concessão de títulos gratuitos das escolas federais ou subvencionadas aos voluntários e aos sorteados. E diz, ainda, em seu parágrafo único: “Os voluntários ou sorteados, que forem estudantes matriculados, têm o direito de prestar exames na época própria, embora não frequentes às escolas em consequência do serviço militar”.

- 119 - **Decreto nº 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925** – Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências.

É a Reforma Rocha Vaz, autorizada pela lei orçamentária nº 4.911, de 12 de janeiro de 1925, que reiterou autorização constante do art. 3º da lei orçamentária nº 4.793, de 7 de janeiro de 1924, a qual por sua vez reiterou a autorização da lei orçamentária nº 4.632, de 6 de janeiro de 1923.

- 120 - **Decreto nº 17.016, de 24 de agosto de 1925** – Resolve manter, para os atuais alunos dos institutos de ensino superior, o regime escolar do decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915.
- 121 - **Decreto (legislativo) nº 5.113-A, de 23 de dezembro de 1926** – Permite uma 2ª época de exames aos alunos das escolas superiores da República, que perderam mais de uma cadeira.

Mais precisamente, reprovados nas dependências, podem repeti-las na 2ª época, com as disciplinas da série subsequente.

- 122 - **Decreto (legislativo) nº 5.121, de 29 de dezembro de 1926** – Antecipa a 1ª época de exames para os alunos das Escolas Jurídicas do Brasil que devam terminar o ano em 1927.

Comemoração do P centenário da fundação dos Cursos Jurídicos.

- 123 - **Decreto (legislativo) nº 5.303-A, de 31 de outubro de 1927** – Permite que prestem exames parcelados os estudantes que requererem inscrição na época legal de 1927, de acordo com o decreto nº 11.530, de 1915.
- 124 - **Decreto (legislativo) nº 5.494, de 20 de julho de 1928** – Dispõe sobre a aplicação dos arts. 188 e 191 do decreto número 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925, e dá outras providências.
- 125 - **Decreto (legislativo) nº 5.578, de 16 de novembro de 1928** – Dispõe sobre a prestação dos exames parcelados de preparatórios, de que tratam o art. 297 do decreto nº 16.782 A de 13 de janeiro de 1925 e o art. 1º do decreto nº 5.303 A, de 31 de outubro de 1927.
- 126 - **Decreto (legislativo) nº 5.616, de 28 de dezembro de 1928** – Regula a criação de universidades nos Estados.
- 127 - **Decreto nº 18.682, de 19 de abril de 1929** – Aprova o regulamento para a execução do decreto nº 5.616, de 28 de dezembro de 1928, que regula a criação de Universidades nos Estados.
- 128 - **Decreto nº 19.149, de 27 de março de 1930** – Modifica a seriação dos cursos das Faculdades de Direito e de Medicina, quanto ao ensino de Direito Penal e de Medicina Tropical, respectivamente.
- 129 - **Decreto nº 19.394, de 6 de novembro de 1930** – Dispõe sobre inscrições de exames nos diversos institutos de ensino dependentes do Ministério de Justiça e Negócios Interiores.
- 130 - **Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930** – Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.
- 131 - **Decreto nº 19.404, de 14 de novembro de 1930** – Dispõe sobre a promoção escolar nos institutos de ensino subordinados ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores.
- É a repetição das promoções “por decreto” de 1918, agora por motivo da revolução.
- 132 - **Decreto nº 19.426, de 24 de novembro de 1930** – Dispõe sobre a habilitação dos alunos sujeitos ao regime de exames de preparatórios, na presente época.
- Tratam-se dos “Preparatórios por decreto”.
- 133 - **Decreto nº 19.547, de 30 de dezembro de 1930** – Cassa a autonomia didática à Universidade de Minas Gerais.

- 134 - **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931** – Cria o Conselho Nacional de Educação.
- 135 - **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931** – Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.
- 136 - **Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931** – Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.



## ÍNDICE ONOMÁSTICO

### A

ABRANCHES (Moura), João Dunshee de, 43, 45, 46, 129, 170, 284  
 ABREU (e Silva), (João) Vespucio de, 137, 144, 147, 152  
 ABREU, Alzira Alves de, 289  
 ABREU, Anizio (Auto) de, 92, 96, 107–8, 121  
 ACCA, Thiago dos Santos, 290  
 ADORNO, Sérgio, 6, 290  
 AGUIAR, Francisco Marcelino de Souza, 191  
 ALBUQUERQUE, (Antonio Joaquim) Pires (de Carvalho) e, 79  
 ALBUQUERQUE, (José Joaquim de Campos da Costa de) Medeiros e, 26, 91, 94, 96, 180, 186, 266, 308  
 ALBUQUERQUE, Manuel Soriano de, 192, 217, 314  
 ALENCAR, Alexandrino (Faria de), 191  
 ALMEIDA FILHO, José Carlos, 291  
 ALMEIDA JUNIOR, Antonio Ferreira de, 1, 3, 11, 18, 232–33, 290, 325, 331  
 ALMEIDA JUNIOR, João Mendes de, 10, 183, 185–87, 190, 204, 216, 221, 222, 223, 226, 228–29, 233, 263, 322  
 ALMEIDA, (Francisco de Paula) Lacerda de, 206  
 ALMEIDA, (José) Cardoso de, 147  
 ALMEIDA, Candido Mendes de, 191, 194  
 ALVES (da Silva), (José) Moreira, 118, 122  
 ALVES (de Souza), Raul, 163  
 ALVES, (Antonio Frederico de) Castro, 183  
 ALVES, (Francisco de Paula) Rodrigues, 172, 183, 284  
 ALVES, João Luiz, 4, 67, 69–70, 79, 82, 160, 166, 167  
 AMADO (de Faria), Gilberto (de Lima Azevedo Souza Ferreira), 55, 290  
 AMARAL (Coutinho), Aquilino (Leite do), 109, 121  
 AMARAL (Fontoura), Ubaldo do, 171  
 AMARAL (Junior), Evaristo (Teixeira do), 147, 150  
 AMARAL, Braz (Hermenegildo) do, 169  
 AMAZONAS, Joaquim Ignacio de Almeida, 67, 76–77, 194, 320  
 AMERICO (de Figueiredo e Mello), Pedro, 171, 172  
 ANDRADA, (Antonio Manoel) Bueno de, 105, 145–46  
 ANDRADE, (José) Oswald de (Souza), 84, 290  
 ANDRADE, Francisco Justino Gonçalves de, 27  
 APEL, Karl-Otto, 14  
 ARAUJO, (Joaquim) Corrêa de, 110, 112–14  
 ARAUJO, Josino (Alcantara) de, 147, 158  
 ARAUJO, Marcos (Pereira) de, 122  
 ARISTÓTELES, 13, 290  
 ASSIS, (Joaquim Maria) Machado de, 4, 290  
 AUGUSTO (Bezerra de Medeiros), José, 151, 155, 158  
 AULETE, Francisco Julio de Caldas, 3, 195, 290  
 AZEVEDO, Fernando de, 83, 235, 236, 238, 239, 241, 242, 284, 290

### B

BAENA, Antonio (Nicolau Monteiro), 91, 109  
 BANDEIRA, Esmeraldino Olympio Torres, 137, 191, 265  
 BAPTISTA, Alvaro, 152, 159  
 BAPTISTA, Homero, 137  
 BARBALHO (Uchôa Cavalcanti), João, 35, 114–16, 172, 312

BARBOSA (de Oliveira), Ruy, 10, 18, 29, 88, 183–84, 185, 187, 194–203, 205, 213, 219, 230, 233, 264, 283, 284, 322  
 BARBOSA, Aureliano (Pinto), 100–101, 107, 109, 310  
 BARRETO (de Menezes), Tobias, 185, 219  
 BARRETO, (Affonso Henriques de) Lima, 84, 290  
 BARRETO, (Edmundo) Muniz, 79  
 BARRETO, Fabio (de Sá), 169  
 BARROS (Falcão de Lacerda), Eugenio de, 210  
 BARROS, (Antonio) Dias de, 146, 147  
 BARROS, (Manoel de) Moraes, 124  
 BARROS, (Manoel) Gouvêa de, 169  
 BARROS, Hermenegildo (Rodrigues) de, 78, 79  
 BARROS, Prudente (José) de Moraes. Consulte MORAES (Barros), Prudente (José) de  
 BARROS, Roque Spencer Maciel de, 2, 5, 189, 290  
 BARROSO, Gustavo (Adolfo Luiz Guilherme Dodt da Cunha), 181  
 BARROUIN, Affonso, 89  
 BASTOS, Aurélio Wander, 9, 28, 29, 35, 37, 38, 39, 43, 49, 50, 51, 53, 55, 58, 62, 64, 65, 79, 81–82, 87–88, 89, 251, 256–57, 264, 269, 291  
 BELFORT, (José Joaquim) Tavares, 10  
 BENEVIDES, (José Maria Corrêa de) Sá e, 201  
 BENICIO (da Silva), João, 147  
 BERFORD, Alvaro Bittencourt, 225  
 BERNARDES, Arthur (da Silva), 67, 78, 83, 167, 184, 241, 285  
 BERREDO, (Antonio) Eduardo de, 121  
 BEVILAQUA, Clovis, 11, 31, 32, 33, 35, 36, 40, 45, 54, 67, 174, 190, 191, 285, 325  
 BEZERRA (Cavalcanti), José (Rufino), 147  
 BICCAS, Maurilane de Souza, 242, 250, 293  
 BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento, 290  
 BLONDEL, (Hippolyte Marie) Georges, 185  
 BOBBIO, Norberto, 13, 291  
 BOMFIM, Manoel, 133, 141  
 BONFIM, João Bosco Bezerra, 47, 291  
 BONIFACIO (de Andrada e Silva), José (1763-1838), 20  
 BONIFACIO (de Andrada e Silva), José (1871-1954), 124, 129–30, 133, 139, 149, 153  
 BOOTH, Wayne C., 291  
 BORGES, Frederico (Augusto), 90, 106, 107, 108, 109, 160  
 BORGES, José Ignacio, 260, 283  
 BORIS, Fausto, 259  
 BOTELHO, Alvaro (Augusto de Andrade), 90  
 BOTELHO, Anthero (de Andrade), 133, 163  
 BOURDIEU, Pierre (Félix), 13, 291  
 BRAGA, (Francisco) Ferreira, 133, 134, 139, 145, 147, 149, 160  
 BRANDÃO, (João Carlos) Teixeira, 6, 133, 158  
 BRASIL, Thomaz Pompêo de Sousa, 10, 183, 187–90, 196, 200, 204, 205–6, 207, 211–12, 213, 215, 216, 217, 220, 222, 226, 233, 234, 263, 286  
 BRASIL, Thomaz Pompêo de Sousa (senador Pompêo, 1818-1877), 187  
 BRAZ (Pereira Gomes), Wenceslau, 57, 65, 83, 146, 148, 287  
 BRICIO FILHO, (Jayme Pombo), 93, 94, 96, 97, 99, 106, 109  
 BRISSAUD, Jean (Baptiste), 220  
 BRITTO, Victor de, 147  
 BUENO, (Antonio) Dino (da Costa), 92, 98

BUYSE, Raymond, 223

## C

CABRAL, João Chrysostomo da Rocha, 194, 207, 210, 213, 227, 320  
 CACHOEIRA, Visconde da, (Luiz José de Carvalho e Mello), 21, 187, 215, 222, 325, 326, 330  
 CALDAS (Filho), Thomaz Lins, 148, 158  
 CALDEIRA, Jorge, 291  
 CALMON (Du Pin e Almeida), Miguel, 191  
 CALMON (Moniz de Bittencourt), Pedro, 291  
 CALOGERAS, (João Pandiá), 139  
 CAMARA (Lima), (Francisco) Phaelante da, 174  
 CAMARÁ, Octacilio (de Carvalho), 210, 211, 220, 316  
 CAMARGO, Angélica Ricci, 26, 291  
 CAMPELLO, (Manoel) Turiano (dos Reis), 162  
 CAMPISTA, David (Moretsohn), 191  
 CAMPOSJUNIOR, Joaquim Gomes de, 192, 206, 215, 314  
 CAMPOS, Deoclecio (Marinho de), 191  
 CAMPOS, Ernesto de Souza, 192, 259, 260, 291  
 CAMPOS, Francisco (Luiz da Silva), 5, 237–38, 242–43, 244, 245, 246, 247, 250, 251–52, 255–56, 258, 261, 262, 264, 266, 268, 269, 289  
 CANTANHEDE (de Carvalho Almeida), Luiz, 166  
 CARDOSO, (Mauricio) Graccho, 133, 176  
 CARDOSO, Vicente Licinio, 239, 286  
 CARLINI, Angélica, 291  
 CARLOS (Ribeiro de Andrada), Antonio, 146, 152, 159  
 CARNEIRO, Levi (Fernandes), 194, 204, 218, 318  
 CARNEIRO, Mario (Tiburcio Gomes), 206, 208, 316  
 CARONE, Edgard, 268, 291  
 CARPENTER, Luiz Frederico Sauerbronn, 194, 207  
 CARTIER, (Manoel de) Campos, 133  
 CARVALHO FILHO, (José Eduardo) Freire de, 142  
 CARVALHO, (Carlos) Leoncio (da Silva) [de], 1, 18, 22, 45, 90, 137, 142, 170, 174, 191, 192, 206, 208, 210, 217, 220, 223, 230, 232, 233, 265, 283, 314  
 CARVALHO, Carlos Antonio da França, 191  
 CARVALHO, José Murilo de, 183, 291  
 CASASSANTA, Mario, 238  
 CASTELO, (Augusto) Vianna do, 192  
 CASTRO, (Augusto Olympio) Viveiros de, 78, 79  
 CASTRO, (José) Valois de, 124, 169  
 CASTRO, Alexander Rodrigues de, 237–38, 256, 269, 297  
 CASTRO, Francisco de, 117  
 CATUNDA, Joaquim de Oliveira, 120  
 CAVALCANTI (de Albuquerque), Amaro (Bezerra), 121  
 CAVALCANTI (de Albuquerque), André, 79  
 CAVALCANTI (de Albuquerque), Carlos, 138  
 CELSO (de Assis Figueiredo) JUNIOR, Affonso, Conde de Affonso Celso, 3, 137  
 CELSO (de Assis Figueiredo), Affonso, Visconde de Ouro Preto, 10  
 CERQUEIRA, (Antonio) Dionysio (de Castro), 145, 147  
 CERQUEIRA, Daniel Torres, 291  
 CHAGAS, Carlos (Justiniano Ribeiro), 166  
 CHASE, Anthony, 292  
 CHATELIER, (Henry Louis) Le, 223  
 CHAVES (Junior), (Antonio) Gonçalves, 111, 112, 172  
 CHAVES, Joaquim Ferreira, 261, 286  
 CHIZZOTTI, Antônio, 19, 292

COELHO, Edmundo Campos, 6, 292  
 COELHO, Erico (Marinho da Gama), 90, 91, 94, 96–97, 101, 102, 105, 106, 108, 109, 124, 140, 148, 159, 160, 177, 180, 260  
 COLLINGWOOD, Robin George, 16, 292  
 COLOMB, Gregory G., 291  
 CONSTANT (Botelho de Magalhães), Benjamin, 4, 27, 28, 32, 34, 35, 170  
 CORRÊA, (Innocencio) Serzedello, 99, 133  
 CORRÊA, Rivadavia (da Cunha), 4, 46, 47, 55, 57, 65, 136, 137, 138, 140, 143, 286  
 COSTA JUNIOR, (José de Almeida) Martins, 98  
 COSTA, Affonso (Gonçalves Ferreira), 124, 128, 131, 133, 134, 179  
 COUTINHO, José Bonifacio de Oliveira, 191  
 CUNHA, (Ranulpho) Bocayuva, 166  
 CUNHA, Célio da, 237, 238, 239, 240, 292  
 CUNHA, Euclides (Rodrigues Pimenta) da, 4, 292  
 CUNHA, Gastão da, 124, 173, 175, 176, 177, 178, 180, 260  
 CUNHA, Godofredo (Xavier da), 79, 192  
 CUNHA, Luiz Antônio, 9, 19, 27, 34, 46, 55, 56, 71, 75, 76, 79, 82, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 250, 261, 267, 292  
 CURY, Carlos Roberto Jamil, 24, 25, 292

## D

DAMASIO, Virgilio (Climaco), 90, 91, 109, 116, 121, 122, 124  
 DARCY, James (Fitzgerald), 133  
 DELPHINO (dos Santos), Luiz, 90  
 DELPHINO (dos Santos), Thomaz, 143  
 DESPAGNET, Frantz, 185  
 DETZI, Luiz (Arthur), 107, 109  
 DIAS, (Joaquim) Bernardes, 121  
 DIAS, Satyro (de Oliveira), 175, 177  
 DINIZ, Almachio (Gonçalves), 34, 37, 48, 286  
 DODSWORTH, Henrique (de Toledo), 166, 167–68, 179  
 DORIA, (José) Rodrigues (da Costa), 124, 126–27, 128, 191  
 DORIA, Antonio de Sampaio, 238  
 DRUMMOND, João da Costa Lima, 191  
 DULLES, John W. F., 292  
 DUNN, John (Montfort), 16  
 DUTHOIT, Eugène, 189

## E

ECO, Umberto, 292  
 ESCOBAR, Marçal (Pereira) de, 147  
 ESPINDOLA, Thomaz de Bomfim, 184  
 ESPINOLA, Eduardo, 191

## F

FAORO, Raymundo, 2, 239, 292  
 FARIA, (Benjamin Antonio da) Rocha, 55  
 FARIA, José Eduardo Campos de Oliveira, 293  
 FAUSTO, Boris, 17, 83, 268, 293  
 FEIJÓ (Junior), Luiz da Cunha, 137  
 FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio, 214, 293  
 FERRAZ, (Luiz Pedreira do) Coutto, Visconde do Bom Retiro, 21  
 FERREIRA, (Antonio) Gonçalves, 92, 120–21, 169  
 FERREIRA, Gabriel (Luiz), 94–96, 142

FILGUEIRAS, Leovigildo (do Ypiranga Amorim), 97, 191

FIORAVANTI (Pires Ferreira), Gervasio, 151

FONSECA, (Manoel) Deodoro da, 24, 83, 286

FONSECA, Hermes (Rodrigues) da, 46–47, 56, 83, 144, 183, 286

FORTES, (Chrispim Jacques de) Bias, 183

FRAGA, Clementino, 164–65, 166, 181

FRANCA, Geminiano (Monteiro) da, 79

FRANCO, (Afranio Ottingy de) Mello, 147, 194, 228

FRANCO, Gustavo Henrique Barroso, 293

FREIRE (dos Reis), (Paschoal José de) Mello, 207

FREIRE, Milciades Mario de Sá, 191

FREITAS, (Augusto) Teixeira de, 8, 283

FREITAS, (José) Augusto de, 92, 98, 106, 124, 130–31, 133, 148, 149, 175

FREITAS, (Manoel) Correia de, 147

FREITAS, Marcos Cezar de, 242, 250, 293

FREYRE, Gilberto (de Mello), 83, 289

FRONTIN, (André Gustavo) Paulo de, 162, 168

## G

GABAGLIA, Julio de Barros Raja, 191

GALVÃO, (Benjamin Franklin) Ramiz, 67, 261

GARCIA (Ferreira), Carlos (Augusto), 138

GARDINER, Patrick Lancaster, 16, 293

GASPAR (de Barros e Almeida), Felix, 124, 128–29

GÉNY, François, 223

GILMORE, Eugene, 293

GLYCERIO (de Cerqueira Leite), Francisco, 117, 160

GODOY, Gustavo (de Oliveira), 121

GODOY, Oscar, 91, 118

GOMES, Alfredo, 137

GOMES, Wenceslau Braz Pereira. Consulte BRAZ (Pereira Gomes), Wenceslau

GONÇALVES, Malaquias (Antonio), 121

GONDIM FILHO, (Joaquim Guedes Correia), 67

GORDO, Adolpho (Affonso da Silva), 92, 93, 95, 96, 97, 161, 211, 308

GORDON, Robert, 293

GOUVÊA, (José Thomaz) Nabuco de, 163

GRAMSCI, Antonio (Francesco Sebastiano), 235, 259, 293

GUIMARÃES, (Francisco de) Paula, 90, 118

## H

HALE, William Browne, 294

HART, H. L. A., 15, 294

HASSLOCHER, Germano, 137

HEPBURN, Charles M., 294

HESPANHA, António Manuel, 13, 294

HIPPEAU, Célestin, 189

HOLANDA, Sérgio Buarque de, 83

HOLLANDA, (Francisco) Camillo de, 128

HOLLANDA, Sérgio Buarque de, 289

HOMEM, (Francisco de) Salles Torres, Visconde de Inhomirim, 259

HORACK, H. C., 294

## I

IHERING, Rudolf von, 57

## J

JARDIM (de Rezende), Emilio, 169

JÈZE, Gaston, 223

JOÃO V, Dom, de Portugal, 20

JUSTINIANO I, (Flávio Pedro Sabácio), 207, 221, 294

## K

KANT, Immanuel, 14

KIMBALL, Bruce A., 294

KORKOUNOV, Nikolai Mikhailovich, 185

KOSSELLECK, Reinhart, 294

## L

LACERDA (Gama), Vasco de, 206, 213, 223

LACERDA, Marçílio (Teixeira) de, 194, 207, 208

LACERDA, Mauricio (Paiva) de, 144, 145, 146, 147

LAGDEN, Henrique (Tavares), 126, 128

LAGO, Luiz Aranha Corrêa do Lago, 293

LAMARTINE (de Faria), Juvenal, 121, 132–33, 160, 161, 162, 185, 265

LARNAUDE, Ferdinand, 185, 223

LAVELLEY, Émile (Louis Victor) de, (Barão de Lavelley), 108

LE BON, (Charles-Marie) Gustave, 223

LE GOFF, Jacques, 294

LEAL, Aurelino (de Araujo), 10, 133, 183, 184–85, 190, 204, 218–20, 223, 233, 263, 287, 322

LEAL, Hamilton, 185, 294

LEAL, Victor Nunes, 7, 294

LEÃO, (Antônio) Carneiro, 6, 238, 239, 286

LEMOS, (José) Virgílio (da Silva) [de], 133, 135, 191

LEMOS, Arthur (de Souza), 169, 191

LESSA, Pedro (Augusto Carneiro), 192, 204, 206, 211, 220, 223, 265, 316

LESSA, Renato (de Andrade), 83, 295

LEVINE, Robert M., 295

LIMA, (Alexandre José) Barbosa, 123, 126

LIMA, (Antonio) Augusto de, 157–58

LIMA, (Antonio) Rodrigues, 121, 124, 148, 174–75, 177, 180, 260

LIMA, (João Baptista de) Azevedo, 166

LINS, Edmundo (Pereira), 79

LITTRÉ, Émile (Maximilien Paul), 107

LOBO (Leite Pereira), Fernando, 36

LOBO, Abelardo (Saraiva da Cunha), 194, 209, 211, 214, 218, 220, 316

LOPES, (Ildefonso) Simões, 147

LOPES, Aristarcho (Xavier), 163

LOPES, José Reinaldo de Lima, 13–15, 188, 290, 294–95

LOURENÇO FILHO, (Manoel Bergstrom), 6, 238, 289

LUIS (Pereira de Sousa), Washington, 263, 288

LUIZ (de Oliveira), Pedro, 153

LUZARDO, (João) Baptista, 166

LYNCH, Christian Edward Cyril, 295

LYRA, (Augusto) Tavares de, 124, 129, 133, 151, 180, 191, 260, 287

## M

MACCORMICK, (Donald) Neil, Sir, 295

MACHADO (da Silva Lima), Vicente, 109–11, 116, 312

MACHADO (de Oliveira), Brasílio (Augusto), 55

MACHADO (de Sousa), (José da) Costa, 90  
 MACHADO NETO, Antônio Luís, 295  
 MACHADO, (Angelo Gomes) Pinheiro, 137  
 MACHADO, Irineu (de Mello), 128, 138, 144, 147  
 MACHADO, Manoel Francisco, Barão de Solimões, 122  
 MACIEL, Olegario (Dias), 127  
 MACINTYRE, Alasdair (Chalmers), 14, 295  
 MAGALHÃES, Agamemnon (Sergio) de (Godoy), 169  
 MAGALHÃES, Theodoro (Augusto Ribeiro), 191, 192, 209–10, 220  
 MANGABEIRA, Octavio, 141, 145, 147, 159, 165  
 MARANHÃO, Alberto (Frederico de Albuquerque), 152  
 MARANHÃO, Paulo, 6  
 MARQUES (Carneiro Leão), Virginio, 191  
 MARQUES (dos Santos), Generoso, 161  
 MARTINS JUNIOR, (José Izidoro), 3, 94, 97, 98, 99, 121  
 MASCARENHAS (Junior), Domingos (Pinto de Figueiredo), 147, 162  
 MASCARENHAS, Viriato (Diniz), 124  
 MATOS, José Americo de, 118  
 MATTOS, José Candido de Albuquerque Mello, 137  
 MAXIMILIANO (Pereira dos Santos), Carlos, 4, 57, 65–66, 139, 145, 147, 155, 287  
 MELLO FILHO, João Capistrano Bandeira de, 45  
 MELLO, Francisco de Avellar Figueira de, 192, 194, 208, 210, 216, 223, 318  
 MELLO, Isaias (Guedes) de, 208, 211  
 MENESES, Djacir, 295  
 MENNUCCI, Sud, 26, 141, 179, 289  
 MIBIELLI, Pedro Affonso, 78–79  
 MINSEN, Jean-Frédéric, 189, 295  
 MIRANDA (Filho), (Antonio) Passos de, 133, 150, 191, 265  
 MIRANDA, Raymundo (Pontes) de, 161  
 MOACYR, Pedro (Gonçalves), 97, 101, 108, 133, 135, 145, 147  
 MOACYR, Primitivo, 9, 26, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 46, 86, 89, 90, 91, 92, 96, 97, 109, 117, 121, 122, 123, 124, 129, 132, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 147, 148, 171, 172, 174, 177–78, 180, 181, 287, 289  
 MONJARDIM, Manoel (Silvino), 165  
 MONTE ALEGRE, Visconde de, (José da Costa Carvalho), 259, 260, 283  
 MONTE, Helvecio (da Silva), 118, 119  
 MONTE, Manoel Clementino (da Conceição) do, 224  
 MONTEIRO (Junior), João (Pereira), 40, 115  
 MONTEIRO, (Tobias do) Rego, 161  
 MONTEIRO, Jeronymo (de Souza), 149  
 MONTEIRO, João Baptista Ortiz, 137  
 MONTENEGRO, (Tomaz Garcez) Paranhos, 91, 106, 109  
 MONTENEGRO, Augusto, 92, 98  
 MORAES (Barros) FILHO, Prudente (José) de, 147  
 MORAES (Barros), Prudente (José) de, 41, 83, 97, 284  
 MORAES, Hermenegildo Lopes de, 191  
 MOREIRA (da Costa Ribeiro), Delfim, 162  
 MOREIRA, Edmundo Accacio, 194, 209, 225, 229, 320  
 MOREIRA, Eduardo, 68  
 MOREIRA, Torquato (Rosa), 148  
 MOSES, Herbert, 210  
 MOSIMANN, Adriano, 241, 289  
 MOTA, Carlos Guilherme, 235, 295

MOTTA, Candido (Nazianzeno Nogueira da), 147, 191  
 MOURÃO, (João Martins de) Carvalho, 194, 218, 228  
 MÜLLER, Eugenio (Luiz), 162  
 MURTINHO, José (Antonio), 161

## N

NABUCO (de Araujo), Joaquim (Aurelio Barreto), 183  
 NAGLE, Jorge, 6, 7, 17, 25–26, 33, 238–40, 262, 295  
 NASCIMENTO, Nicanor (Queiroz do), 162  
 NATAL, (Joaquim Xavier) Guimarães, 78, 79  
 NEIVA, José Augusto, 131  
 NESTOR (de Barros Ribeiro), Odilon, 9, 27, 80–81, 194, 214, 287  
 NEVES, Graciano (dos Santos), 133, 134  
 NOGUEIRA, (José Luiz de) Almeida, 6, 93, 287, 308  
 NOVAES, Carlos (Augusto Valente) de, 126

## O

OCTAVIO (de Langgaard Menezes), Rodrigo, 204, 220, 316  
 OLIVEIRA FILHO, Candido de, 194, 215, 218, 222–23, 320  
 OLIVEIRA, (Antonio) Pereira (da Silva e), 170  
 OLIVEIRA, (João) Hosannah de, 126, 147, 158  
 OLIVEIRA, (José) Luciano (Góis de), 296  
 OLIVEIRA, Alvaro (Joaquim) de, 115  
 OLIVEIRA, Antonio de Almeida, 10  
 OLIVEIRA, Candido Luiz Maria de, 191  
 OLYNTHO (dos Santos Pires), Antonio, 90  
 ORLANDO (da Silva), Arthur, 102, 106–7, 109, 133, 310  
 OZORIO, Joaquim Luiz, 55, 140, 141, 147, 155, 158, 160, 162, 180

## P

PACHECO, (José) Felix (Alves), 142–43, 146, 147, 152, 159, 160  
 PAIM, Antonio (Ferreira), 296  
 PARAISO, (Francisco) Prisco (de Souza), 155–57, 158, 186, 191  
 PEÇANHA, Nilo (Procopio), 94  
 PEDRO I, Dom, do Brasil, 1, 21  
 PEDRO II, Dom, do Brasil, 5  
 PEDROSA, Jonathas (de Freitas), 122  
 PEIXOTO, (Antonio Gonçalves Pereira de) Sá, 107, 109, 111, 177  
 PEIXOTO, Americo (Valentim), 167  
 PEIXOTO, Floriano (Vieira), 83, 91  
 PENNA, Affonso (Augusto Moreira), 133, 183, 191  
 PENTEADO, (Joaquim Augusto de) Barros, 163  
 PEREIRA, (Francisco dos) Santos, 90  
 PEREIRA, Balthazar (de Albuquerque Martins), 152, 159  
 PEREIRA, Nilo (de Oliveira), 296  
 PESSÔA, Epitacio (Lindolfo da Silva), 4, 41, 44, 45, 159, 161, 162, 183, 245, 287  
 PESTANA, Augusto, 148, 151, 158  
 PETRONE, Igino, 151  
 PIMENTA, Joaquim, 67  
 PIMENTEL (Barbosa), Eduardo, 124, 128, 131  
 PINTO (Vieira de Mello), Alfredo, 191  
 PINTO, (João Pereira de) Castro, 133, 134  
 PINTO, Firmiano (de Moraes), 169  
 PINTO, Ildefonso (Soares), 153–55, 159

PINTO, Luiz Maria da Silva, 3, 195, 290  
 PIRAGIBE, Vicente (Ferreira da Costa), 150, 152  
 PIRES (Ferreira), Fileto, 91  
 POCOCK, John (Greville Agard), 16, 296  
 POUCHET, (Charles Henri) Georges, 200, 230  
 PUCHTA, Georg Friedrich, 57

## Q

QUEIROZ, (José Maria de) Eça de, 84, 296  
 QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo, 290, 296

## R

RAMOS, (Carolino de) Leoni, 79  
 RAMOS, Eduardo (Pires), 101–2, 106, 108, 109, 171–72, 310  
 RANGEL (de Mello), Fernando, 218  
 RAYNOLDS, Edward V., 296  
 REBELLO, Edgardo de Castro, 194, 228, 318  
 REIS, Celso (Eugenio) dos, 126  
 REIS, José Joaquim de Almeida, 105  
 RIBAS, Gumerindo (Taborda), 140, 141, 146, 147  
 RIBEIRO (de Oliveira), Arthur, 78, 79  
 RIBEIRO, Dario Sebastião de Oliveira, 191  
 RIBEIRO, Demetrio (Nunes), 89  
 RICOEUR, (Jean) Paul (Gustave), 14, 16, 17, 296  
 RIO BRANCO, Barão do, (José Maria da Silva Paranhos Junior), 137, 191  
 RIPPER, (Arthur) Palmeira, 152  
 ROCHA VAZ, (Juvenil da), 4, 67, 166  
 ROCHA, (Arthur) Pinto da, 118  
 ROCHA, Manoel André da, 194, 227  
 RODRIGUES, (José) Barbosa, 149–50, 152  
 RODRIGUES, Antonio Coelho, 110, 112, 116, 172, 211, 312  
 ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, 25, 261, 262, 296  
 ROMERO, Sylvio, 2, 288  
 ROSAS, Tito (dos Passos de Almeida), 174  
 ROTHEN, José Carlos, 296  
 RUSSELL, Alfredo (de Almeida), 218

## S

SÁ FILHO, (Francisco), 169  
 SÁ NETTO, Rodrigo de, 20, 296  
 SÁ, (Felippe) Franco de, 23, 24  
 SÁ, Raul (de Noronha), 168  
 SALDANHA, Nelson (Nogueira), 189, 235, 237, 267, 296  
 SALINAS, Natasha (Schmitt Caccia), 295  
 SALLES, (Manoel Ferraz de) Campos, 41, 83, 144, 288  
 SALLES, Henrique (de Magalhães), 127, 128  
 SAN TIAGO DANTAS, (Francisco Clementino de), 297  
 SANTOS, (Luiz) Soares dos, 137  
 SANTOS, Agapito (Jorge) dos, 124, 127  
 SANTOS, Pedro Joaquim dos, 79  
 SAUSSURE, Ferdinand de, 8, 14, 16, 18, 297  
 SAVIGNY, (Friedrich Carl von), 105  
 SCHÜTZENBERGER, Charles, 196  
 SCHWARCZ, Lilia Moritz, 32, 188, 297  
 SCHWARTZMAN, Simon, 258, 268, 297  
 SEABRA, José Joaquim, (J. J. Seabra), 173, 174, 175, 191, 288  
 SEARLE, John (Rogers), 13, 297

SECCO, Lincoln, 235, 297  
 SEELANDER, Airton Cerqueira Leite, 237–38, 256, 269, 297  
 SERPA, Justiniano de, 152, 159, 191  
 SHAKESPEARE, William, 297  
 SILVA, (Antonio) Moreira da, 119–20, 123  
 SILVA, (Luiz Antonio da) Gama e, 7  
 SILVA, Alfredo Bernardes da, 191  
 SILVA, José Bernardino Paranhos da, 137  
 SILVA, Manoel Cicero Peregrino da, 194  
 SILVA, Octacilio Novaes e, 166  
 SILVEIRA, Flavio (Amaro Corrêa) da, 151, 153  
 SIMON (Suisse), Jules (François), 108  
 SIMPLICIO (Alves de Carvalho), João, 136, 137, 138  
 SIQUEIRA, (José) Cupertino de, 90, 91  
 SKIDMORE, Thomas (Elliot), 235, 259, 297  
 SKINNER, Quentin (Robert Duthie), 16, 297  
 SOARES, (Claudio) Oscar, 169  
 SODRÉ (e Silva), Lauro (Nina), 124  
 SODRÉ, (Antonio Augusto de) Azevedo, 55, 163, 165, 173, 174, 260  
 SONTAG, Renato, 297  
 SOUSA, Washington Luis Pereira de. Consulte LUIS (Pereira de Sousa), Washington  
 SOUZA JUNIOR, Paulino (José Soares) de, 92, 98, 106, 107, 171–72  
 SOUZA, (Antonio) Monteiro de, 147  
 SOUZA, Celso (Florentino Henriques) de, 126  
 SOUZA, Heitor de, 163  
 SOUZA, Herculano Marcos Inglez de, 191  
 SOUZA, Paulino José Soares de, Visconde de Uruguai, 259  
 SPENCER, Herbert, 107  
 STARLING, Heloisa Murgel, 297  
 STEVENS, Robert, 298  
 STILLE, Hans E., 298  
 SUCUPIRA, Newton (Lins Buarque), 19, 20, 298

## T

TAVARES (Barreto), Octavio (Hamilton), 167  
 TAVARES, (José) Mendes, 191  
 TAVARES, Paulo, 137  
 TCHERNOFF, Yehouda, 185  
 TEIXEIRA, (João) Martins, 124, 125–26, 130, 131  
 TEIXEIRA, Anísio (Spinola), 238, 241  
 TORRES, Alberto (de Seixas Martins), 98  
 TOSTA, Joaquim Ignacio, 191  
 TUCK, Richard, 16, 298  
 TURGEON, Charles (Marie Joseph), 185

## V

VALLADARES, (Benedicto Cordeiro de Campos), 102–6  
 VAMPRÉ, Spencer, 27, 28, 29, 30, 35, 40, 45, 54, 66, 185, 288  
 VAREILLES-SOMMIÈRES, Marquês de, (Gabriel de La Brouë), 216  
 VARGAS, Getulio (Dornelles), 5, 83, 235–36, 238, 243, 258, 259, 267, 268, 269, 289  
 VASCONCELLOS (e Almeida), Nelson de, 124, 127, 128, 130  
 VASCONCELLOS, Bernardo Pereira de, 260, 283  
 VEIGA, Francisco Luiz da, 92, 98  
 VELLOSO (Filho), (Pedro) Leão, 133

VENANCIO FILHO, Alberto, 3, 6, 9, 24, 25, 36, 40,  
45, 55, 80, 81, 82, 87, 184, 201, 241, 257, 269, 298  
VERGNE (de Abreu), Pedro, 92, 98  
VERISSIMO, José, 288  
VIANNA, (Francisco José de) Oliveira, 288  
VIANNA, Manoel Alvaro de Souza Sá, 185, 191  
VIANNA, Ulysses Machado Pereira, 184  
VICENTE (Gonçalves de Souza), Domingos, 121  
VICTORINO (Pereira), Manoel, 35, 90, 91, 171  
VIEIRA (de Araujo), João, 90, 124, 127, 133  
VIEIRA, Severino (dos Santos), 120  
VIEIRA, Severino Antonio, 191

VILLABOIM, Manoel Pedro, 97

## W

WEFFORT, Francisco Correa, 258, 298  
WERLE, Flávia (Obino Corrêa), 26, 298  
WILGUS, H. L., 298  
WILLIAMS, Joseph M., 291  
WINCH, Peter (Guy), 15, 299  
WITTGENSTEIN, Ludwig (Josef Johann), 14, 300  
WOUTERS, Edouard Joseph, 219