



A N A I S

**do I Simpósio de Professôres de
História do Ensino Superior em 1961**

**MARÍLIA
1962**

**FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS
DE MARÍLIA**

Diretor: Prof. Dr. Eurípedes Simões de Paula

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Professôres

História Antiga e Medieval — Pe. Carl Valeer Frans Laga.

História Moderna e Contemporânea — Olga Pantaleão.

História do Brasil — José Roberto do Amaral Lapa.

História da América — Uacury Ribeiro de Assis Bastos.

**Introdução aos Estudos Históricos — Maria Clara Rezende T.
Constantino.**

**Geografia Geral e do Brasil — Maria Conceição Vicente de Car-
valho.**

Noções de Sociologia — Oswaldo Elias Xidieh.

**I SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA
DO ENSINO SUPERIOR**

(15 A 20 DE OUTUBRO DE 1961)

Promovido pela Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Marília, instituto
isolado de ensino superior do Governo
do Estado de São Paulo.

MARÍLIA

1962

SUMARIO

- I — Introdução.
- II — Promoção do Simpósio.
- III — Conferências.
- IV — Sessões.
- V — Moções e Conclusões.

I — INTRODUÇÃO

Conforme foi estabelecido durante o I.º Simpósio, a Comissão Executiva dêste conclave empreenderia posteriormente, a edição de seus anais. Árdua e ingrata, essa tarefa. E por várias razões.

Em primeiro lugar, pela diversidade dos assuntos. Foram postos em questão, senão todos, ao menos uma grande parte dos problemas que enfrenta o ensino de História, no Brasil. “Muita ousadia”, vai objetar-se, “para um primeiro colóquio dos professores de História”. Aceitamos a crítica de bom grado, e nem tentaremos sequer diminuir o seu alcance. Só pedimos aos leitores a condescendência de se colocarem numa perspectiva pré-simpósiana: nenhuma posição definida, pouco conhecimento do que se estava efetuando ou planejando nas outras Faculdades, falta total de ocasiões para o encontro dos colegas das várias regiões do país. Numa floresta não se procede como num campo arado e cultivado. Se houve mérito em nossa iniciativa, não pretendemos outra, liminarmente, que a de têmos criado condições que não existiam antes do Simpósio, tanto para a possibilidade de contatos pessoais — quanto para um primeiro desbastamento do espesso feixe de problemas relativos ao ensino da História. Na verdade, será uma alegria involvidável a fundação da Associação de Professores Universitários de História, (APUH), processada numa das sessões plenárias, ficando constituída, desde então, a sua primeira Diretoria, integrada pelos seguintes elementos:

Prof. Dr. Eremildo Luiz Viana
Profa. Dra. Cecília Maria Westphalen
Prof. Dr. Sérgio Buarque de Hollanda
Profa. Dra. Alice Piffer Canabrava
Prof. Dr. Antônio Camilo Faria Alvim
Prof. Dr. Armando Souto Maior
Prof. Dr. Jorge Calmon
Prof. José Roberto do Amaral Lapa

Foi fixada, também, a primeira iniciativa da Sociedade, em continuidade a êste encontro inicial: o II Simpósio, a realizar-se em Curitiba, no ano de 1962.

Não deverá pedir-se aos anais ora publicados uma classificação completa e rígida dos tópicos que foram abordados. Preferimos seguir a ordem que se averiguou mais prática e simples: separando as conferências ministradas durante a semana do Simpósio, seguimos o esquema do próprio programa dos trabalhos. Dêste modo ao relatório sôbre o tema em pauta, seguem-se as exposições (tempo máximo de sete minutos), as respostas do relator e, finalmente, as réplicas (tempo concedido de três minutos) acompanhadas, também, das respostas que concluíam o debate. Estas últimas réplicas e respostas foram a única parte que classificamos por assunto, achando que de outro modo perder-se-ia demasiado em clareza. Isto quanto à forma.

A responsabilidade do texto ficou estabelecida da seguinte maneira:

— Conferência do Professor Pedro Calmon, Magnífico Reitor da Universidade do Brasil. (Texto revisto pelo conferencista).

— Conferência do Professor M. Mollat, da Sorbonne: texto revisto pelo conferencista.

— Conferência do Professor Arthur C. F. Reis: texto enviado pelo conferencista.

— Relatórios: textos entregues à Comissão pelos respectivos relatores.

— Resumo das exposições de sete minutos: responsabilidade da Comissão que se baseia nos resumos em sua posse e nas gravações. Para redigir êsse resumo a Comissão Executiva pôs todo o empenho em cumprir tal tarefa, com a máxima fidelidade possível. Tomamos, porém, a liberdade de lembrar, a respeito, o artigo 3.º § 3.º do regimento (1), o qual só foi cumprido por colegas participantes, excepcionalmente.

(1) — "...comprometendo-se o expositor a apresentar, por escrito, à Secretaria do Simpósio, o texto de sua intervenção".

— Resumo das réplicas de três minutos: responsabilidade da Comissão Executiva.

Terminando, a Comissão fica à inteira disposição para maiores esclarecimentos (1) e, pedindo benevolência para os possíveis erros de resumo e de tipografia, formula o voto de que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília tenha, por um trabalho modesto, mas honesto, contribuído para que mais tarde, “fiat eximia” em pról da História em nossa terra.

(1) — As gravações serão conservadas até 6 meses após a publicação dos presentes **Anais**.

II — PROMOÇÃO DO SIMPÓSIO

CONVIDADOS DE HONRA

Professor Doutor Carlos Alberto Alves de Carvalho Pinto.

M. D. Governador do Estado de São Paulo.

General Porfírio da Paz.

M. D. Vice-Governador do Estado de São Paulo.

Professor Doutor Antônio Oliveira Brito.

M. D. Ministro da Educação.

Professor Doutor Dermeval Trigueiros.

M. D. Diretor da Divisão do Ensino Superior.

Professor Doutor Luciano Vasconcelos de Carvalho.

M. D. Secretário da Educação do Estado de São Paulo.

D. Hugo Bressane de Araújo.

M. D. Arcebispo-Bispo da Diocese de Marília.

Professor Doutor Antônio Barros de Ulhoa Cintra.

Magnífico Reitor da Universidade de São Paulo.

Sr. Octávio Barreto Prado.

M. D. Prefeito de Marília.

Doutor Francisco Matera.

M. D. Juiz de Direito na Comarca de Marília.

Sr. Raul Pimazoni.

M. D. Presidente da Câmara de Marília.

Professor Doutor Michel Pedro Sawaya.

Ex-Diretor da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Marília.

Doutor Aniz Badra.

M. D. Deputado Federal.

Doutor Fernando Mauro Pires da Rocha.

M. D. Deputado Estadual.

Doutor Miguel Argollo Ferrão.

Ex-Prefeito de Marília.

PRESIDENTES DAS MESAS-REDONDAS

Professor Rubens Borba de Moraes.
Professor Dr. Sérgio Buarque de Holanda.

PRESIDENTE DO SIMPÓSIO

Prof. Dr. Massaud Moisés.

PRESIDENTE DO EXECUTIVO

Prof. Dr. Carl Valeer Frans Laga.

SECRETARIOS DO SIMPÓSIO

Profa. Maria Clara Rezende Teixeira Constantino.
Profa. Dra. Maria Conceição Vicente de Carvalho.

COMISSÃO EXECUTIVA

Prof. José Roberto do Amaral Lapa.
Profa. Dra. Olga Pantaleão.
Prof. Oswaldo Elias Xidieh.
Prof. Uacury Ribeiro de Assis Bastos.

COMISSÃO ADMINISTRATIVA

Prof. Dr. Ubaldo Martini Puppi.
Sr. Edmundo Lopes.
Sr. Façal Merlino Said.
Srta. Leila Magalhães Zerlotti.
Srta. Daisy Ribeiro de Carvalho.

COMISSÃO DE RECEPÇÃO

Profa. Maria Luiza de Barros.
Prof. Oswaldo Elias Xidieh.

Sra. Amanda Person Cardeal.
Sra. Ilza Cunha Azevedo.
Dra. Lucy Carvalho.
Sra. Maria Moreira Carrijo.
Sra. Marisa Sousa Salvestro.
Sra. Neusa Moraes de Baptista.
Sra. Regina Eppinghaus Barbalho.
Sra. Irma Trentine.
Srta. Sylvia Ribeiro de Carvalho.
Sra. Yolanda Barbalho Coriolano.
Sra. Beatriz Peregrino da Silva.
Sra. Georgina Barreto.
Sra. Zélia Moreira Penteado.

COMISSÃO DA EXPOSIÇÃO HISTÓRICA

Profa. Dra. Maria Conceição Vicente de Carvalho.
Profa. Maria Clara Rezende Teixeira Constantino.
Profa. Maria Luiza de Barros.
Prof. Ataliba Teixeira de Castilho.
Prof. Enzo Del Carratore.
Sr. Paulo de Barros Camargo.

PROPAGANDA

Prof. José Roberto do Amaral Lapa.
Sr. Hamilton D. Ferreira.
Sr. Nivaldo Romão.

ENTIDADES QUE COLABORARAM NA EXPOSIÇÃO HISTÓRICA

Biblioteca Nacional — Rio de Janeiro.
Conselho Nacional de Geografia — Rio de Janeiro.
Serviço Geográfico do Exército — Rio de Janeiro.
Museu Paulista — São Paulo.
Embaixada da França no Brasil.

Consulado da Alemanha em São Paulo.
Dr. Pedro de Oliveira Ribeiro Neto.
Sr. Ernesto Wolf.
Prof. Dr. Ricardo Román Blanco.
Da. Branca de Castro do Canto e Mello.
Família Vicente de Carvalho.
Família Azurém Costa.
Profa. Dra. Olga Pantaleão.
Prof. José Roberto do Amaral Lapa.
Prof. Pe. Carl Laga.
Da. Maria Barreto.

INSCRIÇÕES (1)

- 1 — Pe. Carlos Weiss — PR.
- 2 — Eremildo Luiz Vianna — GB.
- 3 — Pedro Calmon — GB.
- 4 — Cid José Teixeira Cavalcante — BA.
- 5 — José Calasans Brandão da Silva — BA.
- 6 — José Ernesto Ballstaedt — MG.
- 7 — Othelo S. Laurent — RS.
- 8 — Odilon Nogueira de Matos — SP.
- 9 — Nara Saletto da Silva Santos — ES.
- 10 — Antônio Camilo de Faria Alvim — MG.
- 11 — Pe. Michel Schooyans — SP.
- 12 — Francisco Inglésias — MG.
- 13 — Astrogildo Fernandes — RS.
- 14 — Francisco José Calasans Falcon — GB.
- 15 — Eurípedes Simões de Paula — SP.
- 16 — Amaro Soares Quintas — PE.
- 17 — Pedro José Martins de Mello — PA.
- 18 — Nilo Martins da Cunha — ES.
- 19 — Nelson Abel de Almeida — ES.
- 20 — Armando Cardoso de Aguiar — PR.
- 21 — José Denizard Macêdo de Alcântara — CE.

(1) — Seguiu-se a ordem cronológica das inscrições.

- 22 — Altiva Pillati Balhana — PR.
- 23 — Manuel Casasanta — MG.
- 24 — Paulo Pereira de Castro — SP.
- 25 — José Olegário Ribeiro de Castro — MG.
- 26 — José Gori — SP.
- 27 — Cecília Maria Westphalen — PR.
- 28 — Brasil Borba — PR.
- 29 — Luiz Cézar Bittencourt Silva — RJ.
- 30 — Nilo Garcia — GB.
- 31 — Maria Montandon Affonso — MG.
- 32 — Moacir de Goes — RN.
- 33 — Franz Joseph Hochleitner — MG.
- 34 — Fernando Sgarbi Lima — GB.
- 35 — Ismênia Pinheiro Machado — PR.
- 36 — Maria Consoles Guerra Martins — GB.
- 37 — João Wilson Mendes Mélo — PR.
- 38 — José Maria C. de Albuquerque Melo — PE.
- 39 — Astrogildo Rodrigues de Mello — SP.
- 40 — Francisco Hugo A. Lima e Moura — PB.
- 41 — Maria de Lourdes L. Muniz — PR.
- 42 — Josefina Ribas Milléo — PR.
- 43 — Heloisa Assumpção Nascimento — RS.
- 44 — Walkyria de Araujo Oliveira — PR.
- 45 — Eduardo de Oliveira França — SP.
- 46 — José de Moraes Pacheco — SP.
- 47 — Mons. Luiz Gonzaga Pasetto — SP.
- 48 — José Américo Motta Pessanha — RJ.
- 49 — Renato José Costa Pacheco — ES.
- 50 — Neuza Mariano da Silva — MG.
- 51 — Dorival da Silva Schmitt — RS.
- 52 — Edigardo Ferreira Soares — PB.
- 53 — Pe Emílio Silva — GB.
- 54 — Pe. Miguel Schaff — PR.
- 55 — Sílvio Tavares — PR.
- 56 — Hélio Vianna — GB.
- 57 — Maria Escolástica Van Winkel — MG.

- 58 — Oswaldina Cabral Gomes — SC.
- 59 — Helena P. de Sousa Cruz — PR.
- 60 — Dom Hugo Bressane de Araújo — SP.
- 61 — José Antonio Tobias — SP.
- 62 — Pedro Antonio de Oliveira Ribeiro Neto — SP.
- 63 — Nícia Villela Luz — SP.
- 64 — Oscar Nombach — RS.
- 65 — Me. Maria Angela (Leda Maria P. Rodrigues) — SP.
- 66 — Maria Yedda Leite Linhares — GB.
- 67 — Maria de Lourdes Rocha — SP.
- 68 — Ricardo Román Blanco — SP.
- 69 — Manoel Lelo Bellotto — SP.
- 70 — Josephina Chaia — SP.
- 71 — Amélia Americano F. Domingues de Castro — SP.
- 72 — Aidyl Ferreira de Carvalho — RJ.
- 73 — Gerson Costa — SP.
- 74 — Guy de Hollanda — GB.
- 75 — Sebastião Romano Machado — SP.
- 76 — Rubens Borba de Moraes — SP.
- 77 — Raul de Andrada e Silva — SP.
- 78 — Antonio Carlos R. de Andrada Machado e Silva — SP.
- 79 — Luiz Henrique Dias Tavares — BA.
- 80 — Affonso Varzea — GB.
- 81 — Amaro Xisto de Queiroz — MG.
- 82 — Cid de Magalhães Carvalho — MG.
- 83 — Walter Fernando Piazza — SC.
- 84 — José Antônio Gonçalves de Mello — PE.
- 85 — Neusa de Castro Guimarães — PR.
- 86 — Cid Teixeira — BA.
- 87 — Aline Bittencourt Arpelau — PR.
- 88 — Amaury Pacheco — SP.
- 89 — Oswaldo Elias Xidieh — SP.
- 90 — Pe. Carl Valeer Frans Laga — SP.
- 91 — Ubaldo Martini Puppi — SP.
- 92 — Maria Conceição Vicente de Carvalho — SP.
- 93 — Olga Pantaleão — SP.
- 94 — Maria Clara Rezende Teixeira Constantino — SP.

- 95 — Uacury Ribeiro de Assis Bastos — SP.
96 — José Roberto do Amaral Lapa — SP.
97 — Myriam Ellis — SP.
98 — Regina Lopes Teixeira — SP.
99 — Bernado Issler — SP.
100 — Jeanne Berrance de Castro — SP.
101 — Maria da Conceição Martins Ribeiro — SP.
102 — Arthur Cesar Ferreira Reis — GB.
103 — Sérgio Buarque de Hollanda — SP.
104 — Maurício Tragtenberg — SP.
105 — Amadeu José Duarte Lanna — SP.
106 — Eloísa de Carvalho — GB.
107 — Ewalda Carneiro de Carvalho Martins — SP
108 — Yves Bruand — SP.
109 — Paulo de Albuquerque — AL.
110 — Faculdade de Filosofia da Universidade de Campinas
— SP.
111 — Sonia Aparecida Siqueira — SP.
112 — Serleu Accaui -- SP.
113 — Helena Pignatari — SP.
114 — Antônio José Vieira — SP.
115 — Nilvia Silveira Frossard — MG.
116 — Déa Ribeiro Fenelon — MG.
117 — Maria Ignez Ávila Arreguy — MG.
118 — Hamilton Leite — MG.
119 — João Camilo de Oliveira Torres — MG.
120 — Antônio Camilo de Faria Alvim — MG.
121 — Onofre Gabriel de Castro — MG.
122 — Durval Antônio Pereira — MG.
123 — Norma de Goes Monteiro — MG.
124 — Francisco Andrade — MG.
125 — Pe. Júlio Domingos Lopes — SP.
126 — Giulio David Leoni — SP.
127 — Dario Ribeiro Filho — SP.
128 — M. Mollat — Paris.
129 — Darcy Ribeiro — GB.

- 130 — Emília Tereza Alvares Ribeiro — GB.
- 131 — Pe. Luiz Palacin, S.J. — GO.
- 132 — Paulo Barros Camargo — SP.
- 133 — Alexandre Rodrigues — PE.
- 134 — Johildo Athaide — BA.
- 135 — Jorge Calmon — BA.
- 136 — Enzo Del Carratore — SP.
- 137 — Armando Souto Maior — PE.
- 138 — Alice Piffer Cannabrava — SP.
- 139 — Paulo Froehlich — SP.
- 140 — Maria Luiza de Barros — SP.
- 141 — Ataliba Teixeira de Castilho — SP.

PERSONALIDADES E ENTIDADES QUE SE FIZERAM REPRESENTAR

1. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (M.E.C. — I.N.E.P.), Rio de Janeiro.
2. Faculdade de Filosofia da Universidade do Espírito Santo.
3. Prof. Dr. Albérico Fraga, Magnífico Reitor da Universidade da Bahia.
4. Prof. Luís Pilla, Diretor da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul.
5. Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
6. Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio de Janeiro.
7. Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Campinas.
8. Faculdade de Filosofia de Presidente Prudente.
9. Faculdades Católicas Petropolitanas (Petrópolis, Estado do Rio).
10. Faculdade de Filosofia São Bento, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
11. Federação Brasileira de Centro de Estudos Históricos.
12. Faculdade de Filosofia de Taubaté.
13. Diretoria do Serviço Geográfico do Exército.

COMPARECIMENTOS

Estado de São Paulo

- 1 — Regina Lopes Teixeira.
- 2 — Sonia Aparecida Siqueira.
- 3 — Pe. Michel Schooyans.
- 4 — Madre Maria Ângela (Leda Maria P. Rodrigues).

- 5 — Manoel Lelo Bellotto.
- 6 — Uacury Ribeiro de Assis Bastos.
- 7 — Ricardo Román Blanco.
- 8 — Amélia Americano F. Domingues de Castro.
- 9 — Jeanne Berrance de Castro.
- 10 — Paulo Froehlich.
- 11 — Paulo Pereira de Castro.
- 12 — Maria Clara Rezende Teixeira Constantino.
- 13 — Eduardo de Oliveira França.
- 14 — Sérgio Buarque de Holanda.
- 15 — Giulio Davide Leoni.
- 16 — Nícia Villela Luz.
- 17 — Ewalda Carneiro de Carvalho Martins.
- 18 — Rubens Borba de Moraes.
- 19 — Eurípedes Simões de Paula.
- 20 — Olga Pantaleão.
- 21 — Maria da Conceição Martins Ribeiro.
- 22 — José Antonio Tobias.
- 23 — Alice Piffer Cannabrava.
- 24 — José Ferreira Carrato.
- 25 — Sebastião Romano Machado.
- 26 — Helena Pignatari Werner.
- 27 — José de Moraes Pacheco.
- 28 — Gerson Costa.
- 29 — Maria Conceição Vicente de Carvalho.
- 30 — José Roberto do Amaral Lapa.
- 31 — Pe. Carl Valeer Frans Laga.
- 32 — Oswaldo Elias Xidieh.
- 33 — Enzo Del Carratore.
- 34 — Ubaldo Martini Puppi.
- 35 — Oswaldo Cori.
- 36 — José Fróes.
- 37 — Pe. Júlio Domingos Lopes.

- 38 — Josephina Chaia.
- 39 — Ataliba Teixeira de Castilho.
- 40 — Maria Luiza de Barros.

Estado da Bahia

- 1 — Jorge Calmon.
- 2 — Johildo Athayde.

Estado do Rio de Janeiro

- 1 — Aidyl Ferreira de Carvalho.
- 2 — Emília Tereza Alvares Ribeiro.
- 3 — Pe. Emílio Silva.

Estado da Guanabara

- 1 — Maria Yedda Leite Linhares.
- 2 — Fernando Sgarbi Lima.
- 3 — Francisco José Calasans Falcon.
- 4 — Nilo Garcia.
- 5 — Eremildo Luiz Vianna.
- 6 — Pedro Calmon.
- 7 — Hélio Vianna.
- 8 — Guy de Hollanda.
- 9 — Major Sebastião da Silva Furtado.

Estado de Pernambuco

- 1 — Armando Souto Maior.
- 2 — Alexandre Rodrigues.

França

- 1 — Michel Mollat.

Estado de Minas Gerais

- 1 — Maria Montandon Affonso.
- 2 — Antônio Camillo de Faria Alvim.
- 3 — José Ernesto Ballstaedt.
- 4 — Manuel Casassanta.
- 5 — José Olegário Ribeiro de Castro.
- 6 — Déa Ribeiro Fenelon.

- 7 — Francisco Iglésias.
- 8 — Hamilton Leite.
- 9 — Norma Góes Monteiro.
- 10 — Maria Escolástica Van Winkel.

Estado do Paraná

- 1 — Pe. Carlos Weiss.
- 2 — Altiva Pillati Balhana.
- 3 — Cecília Maria Westphalen.
- 4 — Aline Bettencourt Arpelau.
- 5 — Neusa de Castro Guimarães.
- 6 — Ismênia Pinheiro Machado.
- 7 — Helena P. de Souza Cruz.
- 8 — Pe. Miguel Schaff.
- 9 — Antônio Cardoso de Aguiar.
- 10 — Sílvio Tavares.

Estado do Rio Grande do Sul

- 1 — Othelo S. Laurent.
- 2 — Astrogildo Fernandes.

Estado do Rio Grande do Norte

- 1 — Moacir de Góes.
- 2 — Alvamar Furtado de Mendonça.

Estado de Santa Catarina

- 1 — Oswaldina Cabral Gomes.

Estado de Goiás

- 1 — Pe. Luiz Palacin.

TEMÁRIO

- I. 1. História Antiga e Medieval: dois espíritos e duas especializações. Problemas que suscita a sua definição numa só Cadeira.
PROF. DR. EURÍPEDES SIMÕES DE PAULA
2. História Moderna e História Contemporânea: problemas que suscita o seu ensino numa só Cadeira.
PROF. DR. EDUARDO D'OLIVEIRA FRANÇA
- II. O estudo da História da América e da História do Brasil no curso universitário: ensino tradicional e renovação.
PROFA. DRA. ALICE PIFFER CANNABRAVA
- III. 1. Matérias complementares e auxiliares e o alargamento do horizonte no estudo da História.
PROF. DR. EREMILDO LUIZ VIANNA
2. O lugar das disciplinas pedagógicas do Curso de História.
PROFA. DRA. MARIA YEDDA L. LINHARES
- IV. A especialização. As condições por ela pressupostas e as possibilidades inerentes ao Curso de História no Brasil.
PROF. DR. CARL VALEER FRANS LAGA
- V. Reestruturação do currículo.
PROFA. DRA. OLGA PANTALEÃO

REGULAMENTO DO SIMPÓSIO

TÍTULO I:

Das Inscrições

A ficha de inscrição é o único título de participação ativa, dando direito de voto nas mesas-redondas, do I.º Simpósio de Professôres de História do Ensino Superior.

§ 1.º — O Comitê organizador é o único órgão ao qual cabe convidar não inscritos por êsse modo, a dar pareceres, a votar, a proferir palestras e conferências.

§ 2.º — Consideram-se observadores, sem direito a participar nos debates, todos aquêles que, não estando inscritos, desejem assistir às sessões e mesas-redondas.

TÍTULO II:

Das Reuniões do Simpósio

Artigo 1.º — São consideradas reuniões constitutivas do Simpósio as assembléias onde se ouvem os relatórios, por relatores indicados no temário e as mesas-redondas referentes aos respectivos relatórios.

Artigo 2.º — Após a exposição do relatório, os participantes têm o direito de pedir ao relator esclarecimentos, mas unicamente acêrca de pontos que constam do relatório, não cabendo, da parte dos participantes, nenhuma réplica nessa altura. Ao relator, cabe o direito de remeter essas perguntas diretamente à mesa-redonda.

Artigo 3.º — A participação nos debates das mesas-redondas é regida pelas seguintes normas:

§ 1.º — A direção dos debates compete a um presidente especialmente convidado.

§ 2.º — Ao presidente da mesa-redonda, unicamente, cabe dar a palavra durante a sessão.

§ 3.º — As inscrições para uso da palavra, com intuito de fazer uma exposição relacionada com o relatório, podem ser

feitas imediatamente após cada relatório: até 30 (trinta) minutos antes da mesa-redonda, nos dias em que há apenas uma sessão: até 7 (sete) minutos antes da mesa-redonda nos dias em que há duas sessões. As inscrições far-se-ão por escrito na Secretaria do Simpósio com a indicação do nome e especificando-se o assunto que vai ser exposto e comprometendo-se o expositor a apresentar, por escrito, à Secretaria do Simpósio, o texto de sua intervenção. A exposição não deverá ultrapassar 10 (dez) minutos.

§ 4.º — A classificação das exposições, para estrutura lógica dos debates, é de direito exclusivo do presidente da mesa, que pode, para êsse fim, consultar o próprio relator ou qualquer outro participante.

§ 5.º — Além da exposição, todos os participantes têm direito somente a uma réplica. O relator e os expositores poderão responder a tôdas as objeções que lhe sejam feitas. A palavra para a réplica poderá ser pedida no momento em que se deseje fazê-la e não deverá ultrapassar 3 (três) minutos.

§ 6.º — Sempre que julgar necessário, o presidente poderá suspender o debate do tópico em causa.

TÍTULO III:

Das Moções e Propostas Fora da Pauta do Temário

Artigo 4.º — Concluído o debate acêrca do relatório, poderão ser apresentadas, pelos participantes, propostas e moções de interêsses vários. Estas deverão ser encaminhadas, por escrito, à Secretaria do Simpósio.

§ 1.º — A Secretaria não está obrigada a encaminhar à mesa-redonda as moções que considerar afastadas dos intuitos do Simpósio.

§ 2.º — As moções que a Secretaria conduzir à mesa-redonda serão postas à votação pelo presidente da mesa se a terça parte dos presentes, com direito a voto, se manifestar favorável à votação.

TÍTULO IV:

Das Publicações do Simpósio

Artigo 5.º — Apenas à comissão executiva cabe o direito de editar, resumir e enviar, ao público e às autoridades competentes, relatórios, exposições, réplicas, moções e outras propostas.

TÍTULO V:

Generalidades

Artigo 6.º — Os participantes e os demais presentes, considerando que o Simpósio tem em vista apenas o aprimoramento do ensino de História no Brasil, comprometem-se a seguir rigorosamente o presente regimento e a colaborar no sentido do perfeito andamento do trabalho do Simpósio.

Artigo 7.º — Apenas a Comissão Executiva poderá alterar o programa e só deve usar dessa prerrogativa por motivos imperativos.

Artigo 8.º — Ao Presidente do Executivo caberá a resolução dos casos omissos, ouvidos os Secretários, se assim julgar necessário.

MATERIAL DISTRIBUÍDO AOS SIMPOSISTAS

1. Currículos de cursos de História.

Universidades estrangeiras:

Portugal
França
Alemanha
Rússia
Bélgica
Estados Unidos
Espanha

Universidades e Institutos Isolados Nacionais:

Um levantamento dos currículos das Faculdades de Filosofia do Brasil, com distribuição das matérias por anos.

2. Mapa:

Reprodução impressa especialmente como homenagem ao I.º Simpósio de Professôres de História do Ensino Superior, e oferecida pela Diretoria do Serviço Geográfico do Exército. Trata-se de um Mapa do Brasil desenhado por João Teixeira, "Cosmographo de Sua Magestade", no ano de 1.642.

III — CONFERÊNCIAS

HISTÓRIA DO BRASIL, PROGRAMA DE CULTURA, CONSCIÊNCIA E PATRIOTISMO

Pedro Calmon

Senhor Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, esta admirável escola que nos hospeda, meus prezados confrades do I.º Simpósio de Professôres de História, senhoras e senhores, juventude estudiosa.

Antes de mais uma retificação: não vou dizer uma conferência, senão conversar com intimidade em mesa redonda, obediente, como se está vendo, às exigências da platéia, sobre uma História do Brasil, programa de cultura, consciência e patriotismo, em mesa-redonda, digo, de especialistas e colegas, dando à singeleza das minhas declarações o caráter quase confidencial da já longa experiência.

Na verdade devemos, lançando um olhar retrospectivo às tentativas de elaboração de uma História do Brasil, verificar que durante largo tempo a prejudicou um preconceito imperativo que poderia classificar-se em três fases.

A primeira fase, que chamaria um período naturalista ou colonial, em que o primado é da natureza, segundo a idéia paradisíaca de que o Brasil era a melhor terra do mundo e que aqui, acima e além do esforço humano, o que havia de mais historiável era a paisagem: a Geografia domina a História. A História do Brasil é antes a história natural do Brasil. Há inais panorama do que enrêdo. Eu bem chamaria com um pouco de audácia de Período Naturalista, que vai desde o primeiro brasileiro que escreveu história, o meu conterrâneo Frei Vicente de Salvador, autor de uma História do Brasil, já com êste nome (que tanta falta fêz aos seus continuadores — até ro final do século XIX ser descoberto na Tôrre do Tombo o manuscrito), a outro conterrâneo meu, o retórico Sebastião

da Rocha Pita, o mais gongórico, porém não menos interessante dos nossos cronistas. Nêles o traço predominante é o da descrição da natureza, um prefácio indígena da História do Brasil, com os capítulos curiosos da flora e da fauna, obscurecendo ou relegando a segundo plano o histórico pròpriamente dito.

Seguiu-se a fase anti-lusitanista, ou fase imperial, acompanhada na República do período anti-imperial ou partidarista da História do Brasil. Esse segundo período, o anti-lusitanista, conheceu três atitudes por parte dos autores: a primeira, polêmica e negativista; a segunda, a omissa e desdenhosa, para exemplificar, a de Varnhagen, o príncipe, sem dúvida, da nossa literatura da espécie, e honra seja a São Paulo. Não esqueçamos que Varnhagen, subscreveu a sua primeira edição publicada em Madrid (vide R. Borba de Moraes, Bibliografia Brasileira) dizendo-se natural de Sorocaba, e a termina com a independência do Brasil, fazendo **tabula rasa** da história política contemporânea. Embora funcionário leal e amigo da Dinastia, considerava o reinado próspero de D. Pedro II uma espécie de fêcho lógico e ideológico da História do Brasil. E o terceiro grupo dos cronistas didáticos **ad usum Delphini**, os que escreviam os compêndios reclamados pelos colégios oficiais, segundo o venerando padrão do Colégio Pedro II, e em cujo questionário havia perguntas como esta, de ingênua e saborosa característica anti-portuguesa: “teria sido melhor para o Brasil a colonização holandesa ou a lusitana? Foi Calabar um traidor ou um precursor da independência?”

Recordo-me, muito jovem ainda, de quando se me fêz a primeira pergunta: “Qual teria sido melhor para o Brasil, a colonização holandesa ou a colonização portuguesa?” — logo me acudiu uma resposta: para alguém, o que teria sido melhor, ser o filho de seus legítimos pais ou de um magnate que os substituisse? Mas tenho a impressão de que a matrícula de herdeiros se acha encerrada, ou pelo menos não está aberta às inscrições voluntárias e creio, sem desdouro para os que naquele tempo usavam tal pedagogia, que havia um traço de ingenuidade nesta opção absurda, entre o que poderíamos ter sido e

o que fomos inevitavelmente. Quanto a ter sido Calabar um traidor ou um profeta da insurreição nacional, tenho a impressão de que deveria ser argumento judiciário a aplicar-se por seus advogados perante o tribunal de sangue de Pôrto Calvo, não é problema para a historiografia moderna. E dou por encerrado o período imperial.

Veio o republicano, que simbolizo na figura pitoresca do mestre jacobino da História do Colégio Dom Pedro II em cujas aulas evidentemente, como Michelet na França, negando a glória de Luiz XIV em homenagem à Revolução Francesa, todo o período monárquico fôra uma preparação ominosa da alvorada auriverde de 15 de novembro. Ora, evidentemente êsses preconceitos retardaram de um século a visão límpida ou, para ser mais exato ou menos enfático, a visão didática da História do Brasil como o exigia a cultura nacional.

Fruto dessa controvérsia que vinha sedimentando, através das épocas, não o conceito mas o preconceito da História, encontramos uma figura de transição que conheci, muito novo, já no Rio de Janeiro, o velho João Capistrano de Abreu. Peço ao auditório um momento de inveja, dizendo-lhe que conheci, em colóquios cheios de malícia e luz, Capistrano de Abreu, no porão em que vivia, com a sua rêde de algodão do Ceará, entre vocabulários guaranis e alemães, na Travessa Honorina. Capistrano, viuvo e misantropo, era um admirável septuagenário de cara larga, orlada de barba de caipira, e que me recebeu, quando Rodolfo Garcia, saudoso mestre e querido amigo, bibliotecário do Instituto Histórico, a êle me levou, balouçando-se naquela rêde sertaneja e com uma frase pronta para me tirar de entrada qualquer pretensão:

— “Môço, li o seu artigo no jornal. (Um artiguete qualquer, com que ensaiava a minha precária literatura histórica). Li o seu artigo no jornal, vejo que se inclina para a História, mas vou lhe dar um conselho. Não pense em escrever a História do Brasil. É impossível: História do Brasil só poderá escrever-se daqui a um século”. Eu que tinha já as minhas aspirações sôbre essa síntese que tardava da história nacional, armei-me com a petulância que tem a juventude; real-

mente a coragem, a mais ousada, é atributo da mulher e do môço. Contestei-o: “mas, mestre Capistrano, é possível permitir que os nossos estudantes continuem com os compêndios de Macêdo e Mattoso, os velhos epitomes ensebados da pedagogia do Pedro II do século XIX, e nós, os que podemos, ou Vossa Excelência que pode escrever uma História do Brasil, nos recusemos a êste serviço”? Ele me fulminou com o seguinte raciocínio: “Qualquer História do Brasil feita neste momento será discursiva, será uma história retórica. A História do Brasil exige que lhe organizemos primeiro os materiais através de duas naturezas de trabalho, paciente e científico: a primeira, a reedição crítica dos livros fontes. (Capistrano na linha da republicação das cartas jesuítas descobrira o nome verdadeiro do autor da “Cultura e opulência do Brasil”, Antonil, ou padre jesuíta João Antônio Andreoni. Nessa noite não foi por seus pés para casa, porque se embriagou no meio de amigos, no passeio público. Êbrio de alegria, naquela época em que a boêmia intelectual festejava dêste modo as descobertas, científicas e literárias). E a segunda natureza de trabalho indispensável: a rebusca de nossos arquivos, a maioria dêles inéditos, a exemplo do que está fazendo — a nossa conversa foi em 1927 —, com todo sucesso Afonso Taunay em São Paulo”.

Não disse para não ser malcriado, mas pensei comigo mesmo: mestre Capistrano não tem grande autoridade para falar de arquivos porque, não tendo ido a Portugal, nem freqüentado como João Lisboa e Gonçalves Dias, a Tôrre do Tombo, publicou com êrros graves o apógrafo da História do Brasil de Frei Vicente do Salvador, perpetrando o equívoco de enxertá-lo com capítulos de Frei Antônio de Santa Maria, n’“O Santuário Mariano” que êle julgava que eram capítulos extraviados do original do franciscano da Bahia. Se êle tivesse ido a Tôrre do Tombo, lá teria visto que o volume manuscrito da História de Frei Vicente do Salvador está completo e acabado, portanto não pode ser enriquecido com nenhum outro texto que lhe seja atribuído.

Mas saí dali desapontado e aflito. Uma ducha de água gelada no meu entusiasmo. Era impossível escrever-se a Histó-

ria do Brasil: isto se pensava em 1927. Capistrano de Abreu morreu no ano seguinte, 1928.

E qual a consequência desta meditação? Que no fundo o glorioso Capistrano, à míngua do texto que não escrevia, limitava-se a anotar o de Varnhagen, que êle considerava que ainda era a melhor coisa corrente sôbre a história pátria. O resultado era que a História do Brasil era uma casa pequena e brasileira cujas chaves estavam no estrangeiro. Os grandes autores da História do Brasil eram, ai de nós, Robert Southey, Beauchamps, servilmente imitado pelos autores didáticos da primeira metade do século XIX, textos oficializados nos nossos ginásios oficiais, e Handelman com seu novo método germânico ou científico da História do Brasil, de que há reflexos no plano historiográfico de João Ribeiro de 1900. E, a propósito da história regional, houve outros textos, todos êles de autores que não viram no seu conjunto, ou viram de longe o Brasil.

Realmente a minha geração despontou para o trabalho sob o pêso desta penúria, angustiada por esta carência; nós éramos um monstro geográfico evidentemente microcéfalo. Era um país sem a sua consciência histórica e, entretanto, não nos podíamos queixar. Isto lá por 1930, quando a minha geração se apresentou valentemente para disputar o seu lugar ao sol. Não nos podíamos queixar, tanto da abertura dos arquivos, e quero aludir sobretudo a São Paulo, como em relação às monografias e à história regional. O que faltava, na historicografia brasileira, era o sentido da síntese explicativa do desenvolvimento nacional. História provinciais, nós as tínhamos em abundância.

Queira alguém organizar uma **Brasiliana** e divida esta **Brasiliana** por províncias e observará que o volume da cultura histórica neste domínio é assaz deslumbrante. Há excelentes monografias regionais em todo o Brasil e, digo eu, monografias locais. E' um balanço que as Faculdades de Filosofia dos Estados podem e devem fazer, o dessa cultura histórica regionalizada.

Aqui mesmo, nesta deliciosa amostra da jovem cultura de Marília, eu encontro numerosos documentos sôbre a História

desta terra que quase não a tem, porque em Marília se é tentado a imitar o Padre Antônio Vieira. Muito mais do que história do passado, temos de fazer a história do futuro. Pois bem, há monografias sobre a origem do município, já há controvérsias, porque não foi o coronel fulano, foi o coronel sicrano, não em tal lugar que se fez a primeira rua, foi em outro lugar; quer dizer, tôda a problemática histórica já se está elaborando. São Paulo pode, e ninguém melhor do que Rubens Borba de Moraes para afirmá-lo, pode encher uma imensa biblioteca com a sua história regional. Portanto não nos queixemos nem do provincialismo histórico, nem da documentação revelada. Os nossos arquivos têm uma originalidade.

O século XVI ficou perdido para a nossa historiografia, não somente na Bahia e Pernambuco, os grandes núcleos de população, devastados pelas guerras holandesas, onde se perdeu tôda a documentação anterior a ela, como no Rio de Janeiro por motivo diferente. Aí, em 1798 ardeu o Arquivo do Senado da Câmara. No Rio de Janeiro também do século XVI praticamente nada existe quanto aos arquivos. Na Torre do Tombo é de grande pobreza o arquivo português sobre o século XVI. Examinei-o pessoalmente e ativamente. O arquivo brasileiro de Portugal só se torna opulento e importante a partir de 1642, quando, criado por D. João IV, o Conselho de Ultra Mar, êste organizou o seu cartulário através do qual hoje se guarda no Museu de Ultra Marino, no velho Paço do Conde da Eza à Junqueira, cêrca de um milhão e quinhentos mil documentos sobre o Brasil. Aliás, recentes números da Revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, contém essa documentação catalogada no Museu do Arquivo de Ultra Marino. Em resumo, os arquivos portugueses são ricos sobre o Brasil a partir do século XVII. Portanto os documentos paulistas sobre o século XVI, que se começaram a revelar em 1920 graças a Washington Luiz e Afonso de Taunay, essa rica série que me dei o trabalho, aliás, de ler de fio a pavio, do Registro da Câmara, das Atas da Câmara, dos Inventários dos Bandeirantes, Inventários e Testamentos, etc., essa formidável coleção tem um valor patente e em nenhum outro sítio do Brasil se encontra tão far-

ta documentação sôbre o século XVI brasileiro. Pois bem, a despeito, repito, da riqueza arquivística e da história provincial, carecíamos de um sentido de síntese pelo qual ousássemos a aventura que estava desafiando a nossa coragem de vencer os preconceitos, de perpetrar a síntese da História do Brasil.

Evidentemente a história é o historiador. Discutiu-se ontem com muita lucidez o que deve ser matéria historiável ou motivo de programa didático de História nos cursos secundários, superiores, etc.. Evidentemente tudo é história. A história depende de ângulo de visão pelo qual a tomemos. A história é o homem que a faz. Cada um é o soberano juiz da história que escreve. Quando se trata então da biografia, o historiador como que se sublima. Adquire a sutileza, algo angélica, às vezes diabólica, de insinuar-se na alma do seu personagem, e como romancista descobre-lhe as reações emocionais e sentimentos secretos, que transpõe para a sua narrativa, de tal modo que eu creio que muito biografado não se reconheceria na biografia feita por audazes biógrafos.

Mas o que importa, é que, na realidade, a História é o historiador: se o historiador é liberal a História tem êste sentido; se êle é reacionário a História lhe obedece à ideologia; se é revolucionário a História pode ser uma tese; se é meramente informativo a História é um texto descritivo; se tem um sentido poético a História é uma obra de arte; se tem transcendência meditativa, especulativa, pode ser um documento filosófico. Quer dizer, no fundo, o que prevalece, na História, é o historiador. Ora, se a contingência humana é assim, se isto é inevitável, se nisto prevalece o que Montaigne dizia "l'humaine condition" se não podemos abstrair da História o autor, e se cada um a conta a seu modo, como a testemunha depõe sôbre o caso que viu e que interpreta, eis aí o primeiro grande problema da literatura e do ensino da História: elaborar uma História do Brasil a menos pessoal e a mais brasileira possível! Como extrair, na medida do possível, a impertinente influência do autor, para que o texto seja o mais objetivo possível? E' claro que da malícia do público está surgindo o seguinte: procura-se um homem isento de paixão, es-

tudioso e que conte da maneira mais aceitável possível a história que pedimos. Evidentemente não se trata no caso de procurar este apóstolo, porque ainda aí a história seria quem sabe insuportável, porque ela tem que ser perfeita e humana, levando a garra da personalidade através de cujos nervos é filtrado o recente, como qualquer matéria literária e, não esqueçamos, apesar das suas pretensões a ciência, a História é uma obra de arte que possamos petrar.

Na verdade a História obedecerá, para que se realize aquela objetividade ou aquêlo préstimo que lhe requeremos, a uma linha diretiva. A História, antes de mais nada, deve ter o seu roteiro, como a pintura o seu ponto áureo. Apelo para os artistas presentes que os sei numerosos, que me digam se é possível projetar um painel sem ter em vista a unidade, obedecendo a um ponto áureo, que é o centro virtual da composição. Não é possível.

A História deve obedecer igualmente a uma diretiva. É claro, que se essa diretiva fôr econômica, se essa diretiva fôr estética, se essa diretiva fôr política ou ideológica, se essa diretiva fôr informativa, descritiva ou historizante, padecerá a História de uma dessas deformações. Portanto para que essa diretiva seja a mais coincidente com o desígnio do autor, de fazer uma História do Brasil, e não uma história de tendências ou pormenores em tórno da História do Brasil, ela deve ser então global. E qual é o global? Eis a grande preocupação de quem arquiteta um plano a êsse respeito. Qual é o global da História do Brasil? Antes de mais nada, voltamos a um pensamento de Jaspers. E' o tempo eixo, a história é o inevitável, porque ela no passado se remonta às origens mais longínquas e não pode parar no tempo presente. Ela tem desenvolvimento natural da vida humana. Ora, temos de limitá-la a um tempo eixo.

Somos no Brasil, louvado Deus e é consôlo para os colegas da especialidade, uma cultura de tempo limitado.

O meu reverendo confrade, que eu deveria dizer compadre, (na língua portuguesa não existe esta minúcia), declarou que já não se pode abarcar a História Antiga ou Me-

dieval. Correto, como dizem os americanos, correto. Mas no Brasil é uma história realmente limitada. Nós temos estudado do século XVI para cá. Para dizer em arte, brasileiro é de barroco até modernismo, e é verdade, porque já era um gótico corrompido e espirante o estilo manoelino, que desaparece com o rei que lhe deu o nome. Aliás, quem lhe deu o nome foi o paulista Varnhagen, que chamou de manoelino, mas em todo caso manoelino é de El Rei D. Manoel, que em 1521, morrendo D. Manoel, já D. João III manda fazer em estilo neo-clássico, o claustro do Convento de Jesus de Tomár, início do barroco que veio com os jesuítas para o Brasil. Portanto, o Brasil é barroco em arte, o Brasil é renascente em cultura, o Brasil é país moderno se entrarmos nesta definição clássica de História Moderna e Contemporânea. Ora, é uma história de quatro séculos e meio, portanto uma fatia de tempo que podemos quase abarcar com a vista. Observação que fiz algum tempo e repito, porque parece experimentalmente válida, a História do Brasil além dos arquivos e das fontes bibliográficas arcaicas, pode ser revista na nossa própria geografia, pois as culturas convivem ainda no país e por pouco tempo mais. Vamos aproveitar êstes últimos momentos da convivência das culturas.

Quem quiser ver o século XXI vá a São Paulo de hoje ou a Brasília. Quem quiser ver o século XX contente-se em freqüentar aquela aldeia deliciosamente paisagística, que nós com saudade e emoção sempre evocamos, o Rio de Janeiro. O século XIX está em São Luís do Maranhão. Visitando São Luís do Maranhão eu me encontrei de repente no século XIX, e em algumas ladeiras velhas da minha querida cidade da Bahia, capital dêste império sutil que eu costumo classificar de imperialismo baiano, tão dignamente representado nesta assistência. O século XVIII está mumificado em Minas Gerais. Quem quiser ver o século XVIII, mas não apenas o aspecto arquitetônico, as técnicas de trabalho, a conservação dentro de casa dos processos de vida, vá a uma velha cidade mineira como Sabára e Ouro Preto. O século XVII, o século bandeirante, ainda encontramos, quem sabe, nesse oeste distante. O século XVI com o índio, o padre e o sertanista, ainda é um aspecto mi-

litante da igreja missionária, onde há tribos indígenas, no Acre, em Mato Grosso, no Brasil Central e alhures.

Ora, a História do Brasil, portanto, oferece uma área restrita ao estudo e à observação. Como seguir aquela linha de roteiro que eu designei como diretiva geral, que poderá nos levar para os desvios da especialização, mas que deve, em se tratando de síntese, englobar o que há de mais geral nela?

Se deixamos de lado o provincianismo histórico e procurarmos seguir o enrêdo da civilização brasileira, o sentido geral da História do Brasil é uma das constantes de tôda a bibliografia da espécie. Já os primeiros autores portugueses, milagrosamente quase, tinham em vista não uma determinada zona do Brasil, por exemplo a Bahia, Pernambuco, São Paulo; já tinham em vista o Brasil. O Brasil é um caso raro de um país que idealmente surge como Minerva da cabeça de Júpiter, armada e adulta na visão e da previsão de seus primeiros cronistas. Vejamos Pêro de Magalhães Gandavo, que outros chamam Gândavo. Previno os senhores contra esta outra praga que acomete a árvore da História, que é a discussão sôbre acentos. Gilberto Freire, a propósito, me contava com muita graça, aquela anedota que corre no Recife, nas escolas de Pernambuco sôbre — “o oceano é o túmulo digno do último almirante batavo”. Dizem que o almirante afundou dizendo essas palavras e voltou à tona e gritou: “ou batavo, como querem outros”.

Mas de qualquer maneira, Pêro de Magalhães Gandavo escreve “História da Província de Santa Cruz, ou Terra do Brasil”. Frei Vicente do Salvador 50 anos depois, “História do Brasil”. Sebastião da Rocha Pita, no século seguinte, “História da América Portuguesa”. Quer dizer, nem da Bahia, nem de São Paulo, nem de Pernambuco; história do conjunto brasileiro. Quer dizer a Civilização Brasileira pode ser apreciada no seu conjunto, portanto o que devemos, antes de mais nada, perseguir, é o fim, o diretivo dessa idéia, a idéia de que o Brasil é uma civilização, esta civilização no seu conjunto sem desenvolver; e como seguirmos êsse roteiro? Pelo único itinerário possível, a História do Estado. Dir-se-á: grave defeito, a história política primando sôbre a história social. Porém não

há outra maneira de se dar coerência a um trecho, senão tomando um critério para aviação. O critério é este, a história do Estado brasileiro; por que? Porque a história do Estado, isto é, a história da civilização, tendo em vista a elaboração de uma consciência nacional, as suas etapas políticas até a independência, império, república, daquilo que “vertebra” a História, como a espinha dorsal permite a verticalidade humana, porque sem essa ossadura a história se reduziria àquela cartilagem plástica e amorfa, sem a qual não teríamos a visão do desenvolvimento brasileiro.

Agora, chego queimando as etapas, como propõe o nosso mestre de Louvain, ou melhor, como êle critica, porque o tempo urge; o tempo, que é matéria-prima do historiador, agora é o seu inimigo. A filosofia dessa história, como poderá a História do Brasil ser feita, tendo em vista as necessidades de conhecimentos do povo? Ela não terá uma idéia que dê a tudo isso uma animação virtual? Sim, há uma filosofia espontânea da História do Brasil e eu chamo, embora cometa um abuso, de usar uma palavra do dia, e tenha pessoalmente alergia ao “slogan”, eu tenho de chamar-lhe “a filosofia do desenvolvimento e da integração”.

Realmente, a História do Brasil se parece muito com a história de um organismo. Platão dizia que o Estado é um homem grande. Realmente a história de um país é um pouco a história do macro-organismo social.

Tudo da História do Brasil tende para o desenvolvimento e integração. Quer dizer, uma linha progressiva que se não descontinua, e tendo como base geográfica a ocupação integral do território. Esta filosofia do desenvolvimento e da integração constitui uma espécie de dínamo que mobiliza toda a energia que constitui a História, cujo método há de ser — e aí um ponto polêmico que deixo à meditação dos colegas — não, o que seria imperdoável, de acordo com a nossa atitude atual. O século XVIII visto por um homem de 1961, o século XVII julgado pela nossa ênfase bandeirantista, o século XVI condenado pelas nossas prevenções religiosas, mas tudo considerado com o transporte mental do historiador para a época, por-

que a pior história é a história, pela qual o historiador em vez de se situar no tempo, chama o tempo para a sua ambiência particular e então julga, da altura do seu tribunal interior, os homens e os fatos pelos preconceitos e pelas idéias contemporâneas! Isto eu considero um atentado à ciência. Considero incientífico e meramente retrógrado. A história nos tem de transportar para o tempo historiável, a fim de compreendê-lo, cu então estamos fazendo uma literatura mutável sempre que se encontre o último papel que revela a última verdade, a precária verdade dos arquivos, “testis unus testis nullus”. E sobretudo êste anacronismo, que é em história inaceitável, pelo qual nós reputamos tal personagem um retrógrado ou tal personagem um herói, segundo as modas transitórias. E’ o que explica por exemplo o que em Pernambuco constituiu durante larga época uma espécie de brilho local: o “nassovismo” de Maurício de Nassau. Ah! se Maurício de Nassau continuasse a governar Pernambuco, que pontes nos daria!

Quero terminar — porque longe nos levaria esta palestra ao pé do fogo, como aqui se dizia em certa época da política paulista — esta conversa, êste colóquio, esta digressão ou, para ser mais exato, esta confidência, com o seguinte pensamento: “Tudo em História é aceitável; é aceitável a tendência, porque, repito, a História é o historiador, é aceitável a ideologia; a História se filtra de acôrdo com as interpretações que queiramos dar, como a côr dos objetos pela côr dos vidros em que os vemos”.

Atravessei uma vez o deserto do Texas, nos Estados Unidos, num comboio de vidro azul. Como o vidro azul combinado com o amarelo da areia dá verde, tínhamos a impressão de estar atravessando o paraíso. Era o azul da vidraça do comboio que punha a côr da primavera no fulvo, áspero e estéril deserto do Texas!

Ora, tudo é perdoável em História, menos a mentira, menos a falsidade, menos a afirmação contra a evidência do documento, menos a distorção do fato, menos a ignorância do fato, menos o sofisma do fato, pelo qual o fato seja considerado não

como existiu, porém como queria o historiador que tivesse existido!

Quer dizer, para sermos completos, tôdas as virtudes atribuímos ao historiador, só lhe negamos o direito a ter um defeito: não pode ser fraudulento, como Jean Jacques Rousseau, nessa espécie da fraude histórica em que inventou o homem que nasce livre. Disseram-lhe: mas o homem nos princípios das épocas era um bárbaro, como poderia êle ter composto o Contrato Social? E aí Rousseau imita Voltaire: “Se Deus não existisse, forçoso seria inventá-lo”. Diz Rousseau: “O homem primitivo pode não ter existido porém dêle necessitava para a minha teoria”.

Não podemos, minhas senhoras e meus senhores, fazer a história ao sabor do presente, como gostaria que ela se tivesse desenvolvido, para justificar a tese, para honrar a minha ideologia, para justificar a conduta, para abonar o preconceito.

Portanto, a alma da História, — falando em filosofia, falamos de arquitetura ou de anatomia da História, vamos também lhe dar uma alma —, a alma da história é a verdade.

Agora, se os senhores me perguntarem onde está a verdade, eu, ainda invocando tantos eclesiásticos ilustres presentes, virtuosamente silenciaria, “Jesus autem tacebat” — Jesus também se calou.

POUR UNE ÉTUDE ÉQUILBRÉE DE L'HISTOIRE,
RECHERCHE ET ENSEIGNEMENT.

Michel Mollat

(Respondendo a uma alusão do Prof. C. Laga que o introduziu, o Prof. M. Mollat afirma que sua estadia em Marília, obrigando-o a trabalhar bastante, tinha sido um dos dias mais agradáveis da sua jornada no Brasil e espera que a poeira luminosa que o cobriu nos caminhos para Marília diminua um pouco a repugnância que o público possa sentir diante de uma exposição austera e evocadora da poeira dos arquivos. Continua expressando sua satisfação de poder saudar, como professor de uma Universidade que foi pioneira no século XIII, um empreendimento pioneiro do ensino universitário como o de Marília. Anunciando o assunto):

Le sujet est d'une austérité incontestable, et exige réflexion. Il pose un problème-clé, puisque la nature même de l'enseignement supérieur s'y trouve mise en cause, en même temps que la conception du travail historique. Ce problème est délicat, difficile; il est important parce qu'il est universel, et se pose dans tous les pays, sous quelque latitude ou quelque partie du monde que ce soit. Nous sommes tous, nous-autres universitaires, devant le même dilemme: faut-il sacrifier la recherche à l'enseignement? Faut-il sacrifier l'enseignement à la recherche? Comment réaliser entre ces deux exigences de notre métier une synthèse, sans laquelle nous ne serions pas ce que nous devons être?

Les réflexions que je vais proposer ce soir, vont reprendre un certain nombre de points, et beaucoup de propos échangés aujourd'hui. Suivant la vieille habitude sorbonnique, je le ferai en suivant un plan ternaire. Je parlerai, d'abord, du concours

mutuel que l'enseignement et la recherche doivent, sur le plan de l'histoire, se donner. A titre d'exemple, ensuite, j'apporterai le témoignage de ce que nous essayons de faire en France, sur le plan de l'enseignement supérieur. Enfin, j'essaierai de dégager les résultats que nous croyons avoir obtenus, quelles lacunes aussi restent dans notre expérience et quelles seraient les conditions d'un succès idéal.

I — Réfléchir au concours mutuel de l'enseignement et de la recherche, c'est répéter bien des opinions partagées par nous tous; mais il me paraît nécessaire de les rappeler rapidement. C'est presque une "vérité de Monsieur de la Palisse" que se dire qu'un enseignement non fondé sur la recherche, ne mériterait pas l'adjectif: "supérieur". Le premier but de l'enseignement supérieur, est un approfondissement spécialisé de la culture et sa diffusion, d'abord, para le cours magistral. Or à mon avis, l'enseignement supérieur risque de manquer totalement ce premier but, si, le cours magistral lui-même n'est pas informé, c.à.d. renseigné par l'état le plus récent de la recherche scientifique, et si le professeur du cours magistral n'est pas en mesure de faire la critique, **pertinente**, de l'état actuel de la recherche. Or là est précisément le point délicat: pour être informé, soi-même, de l'état de la recherche, et, à plus forte raison, pour être capable d'en faire la critique, il paraît évident qu'il faut une expérience **personnelle** de la recherche. Si le professeur n'est pas en même temps un chercheur, il paraît de toute évidence que le cours magistral ne peut être que la répétition plus ou moins bien amalgamée — disons "bien", pour être gentils — de la science des autres. La critique de ce professeur me paraît une critique sans valeur, puisque non fondée sur une expérience propre: il ne **connait** pas ce dont il parle. Dans ce cas, l'enseignement ne serait qu'un enseignement secondaire, spécialisé, développé, bien sûr, mais pas davantage.

Le deuxième but de l'enseignement supérieur en histoire est de former des historiens. Former des historiens, cela suppose la formation du **sens** de l'histoire, qui n'est pas inné chez tous, bien que certains puissent l'avoir, avec l'esprit de finesse,

“au bout des doigts”, comme l’on dit. Mais c’est aussi, à côté de la formation du sens historique, l’apprentissage du métier d’historien. Or, un cours qui ne serait qu’un résumé, même très intelligent, de lectures, ne suffirait jamais à former ce sens, à enseigner le métier. Il faut le contact avec le document — tout le monde en est bien convaincu après les discussions et les débats d’aujourd’hui — et puis, il faut s’initier aux “tours”, c’est à dire aux pratiques du métier. On devrait rappeler ici ce que Marc Bloch a pu écrire sur le métier d’historien, et certaines pages de Lucien Febvre, dans **“Combat pour l’Histoire”**; outre ces deux français, il serait facile de citer nombre d’étrangers, qui ont médité, eux aussi ce problème. D’autre part, le recours à l’information de la recherche pour alimenter le cours magistral offre d’autres avantages encore. Nous avons tous expérimenté ceci: lorsque l’étudiant perçoit que le cours magistral est fondé sur des documents précis, solides, connus du professeur parce qu’il a lus dans des recueils ou eu entre les mains et sous les yeux, il éprouve un sentiment de sécurité. Alors l’étudiant sait qu’on ne lui raconte pas, je ne dis pas d’“histoire”, mais des histoires. Le professeur, qui s’astreint à chercher dans une information de première main des éléments qui enrichissent ses paroles, s’astreint en même temps à la précision, et cette précision, s’appelle tout simplement la rigueur scientifique. La rigueur scientifique nous épargne beaucoup des dangers. Elle nous lie aux réalités, nous évite les systématisations. Quand on abandonne les réalités concrètes, complexes, révélées par la recherche, on risque de voir les choses de trop haut, dans un ensemble trop brillant; on simplifie et on déforme. Et quelquefois, on en arrive à des schémas trop faciles; on élimine les détails, et finalement on croit pouvoir construire l’histoire d’après des lois. Mais dès qu’on est engagé sur cette voie, on ne fait plus de l’histoire. En effet, si dans le mouvement de l’histoire il existe des constantes, elles ne sont pas des lois. Les faits humains ne se répètent jamais de manière identique. Sorti de l’histoire, on est entré dans la sociologie, discipline complètement différente,

quoique connexe, voisine et complémentaire. Si on évite ces deux écueils, on en évite un autre, celui du faux brillant, qui donne l'impression de l'éclat, mais d'un éclat trompeur et sous lequel, une fois le vernis parti, il ne reste plus que du "toc". L'association de la recherche à l'enseignement est, en premier lieu, un garde-fou.

Deuxièmement, l'enseignement, en revanche, vient servir la recherche. Pour être un bon chercheur, il faut, je crois, être aussi un bon enseignant. L'enseignement, pour le chercheur, est un aboutissement naturel. C'est pour lui l'occasion, en exposant les résultats de la recherche, d'en faire la somme partielle. Il peut s'arrêter un moment, réfléchir, se rendre compte de ses lacunes, percevoir de ce qu'il lui faut encore chercher, se poser de nouveaux problèmes; il peut alors établir les relations nécessaires entre les résultats acquis par lui et les résultats des autres savants. La pause pendant laquelle le chercheur s'arrête pour préparer un cours, est un moment où il tire véritablement parti de sa recherche. A ce moment-là, également, le chercheur peut situer son travail personnel dans un cadre général, et les relations qu'il a pu établir, lui fournissent la mesure et la valeur exactes de ses résultats. Après avoir dit, tout-à-l'heure, que l'association de la recherche à l'enseignement est un garde-fou, j'ajouterai que l'enseignement permet au chercheur de soumettre ses conclusions aux "feux de la rampe", comme un auteur dramatique: le professeur (nous sommes entre nous...) n'est il pas un peu acteur? À cette étape là, connaissant la portée de ses résultats, on peut y distinguer l'essentiel de l'accessoire, en recourant à l'esprit de finesse et de mesure, sans lequel on ne fait pas d'histoire. Ainsi se réalisent, par clarification, les distinctions dont Descartes nous a appris la nécessité. Une telle méthode enfin, offre encore cet autre avantage, psychologique, cette fois, d'éviter au chercheur de prendre l'objet de sa recherche pour le centre de la science et de se polariser soi-même sur son propre travail. Autrement, il travaillerait en circuit fermé, ne sortant pas de son domaine,

oubliant les autres secteurs et, finalement, deviendrait un homme très ennuyeux et sans conversation.

D'autre part, l'enseignement permet la diffusion des connaissances acquises; grâce à celle-ci, la connaissance historique progresse et l'enseignement s'ouvre aux progrès. Le chercheur qui n'enseigne pas risque de devenir un collectionneur égoïste. Alors, que penser de la carrière de chercheur? Le problème se pose partout, à l'heure actuelle. La tendance apparaît, principalement, peut être, dans le domaine des sciences exactes, physiques ou naturelles, d'ouvrir des carrières de purs chercheurs, qui n'enseignent pas et sont uniquement des hommes de laboratoire. Il est certain qu'il peut exister des vocations de chercheurs, qui n'aiment pas l'enseignement mais la recherche. A mon avis, c'est une vocation incomplète, parce qu'une vocation qui ne s'exprime pas n'est pas pleinement humaine. Il est normal de répandre les résultats de la recherche. D'ailleurs, un chercheur qui ne vise pas, au moins, à former d'autres chercheurs, c'est à dire à avoir des disciples, me semble l'équivalent du célibataire endurci: après lui, il n'y a plus rien. Au surplus, le chercheur qui ne veut ni publier, ni former des disciples, est condamné presque inévitablement, non seulement à rester sans postérité, mais de rester en sous-ordre. C'est pourquoi je conçois très mal la recherche séparée de l'enseignement supérieur et un enseignement non appuyé sur la recherche.

Il faut ajouter toutefois une correction à une telle opinion; suivant les disciplines, les besoins de la recherche et ses rapports avec l'enseignement sont différents, et les sciences humaines ne peuvent pas s'organiser exactement comme les autres. Je pense à plusieurs pays européens où les services ministériels s'entêtent à prétendre organiser la recherche dans les sciences humaines comme dans les sciences physiques. Ce n'est pas la même chose, puisqu'il faut beaucoup plus de personnel subalterne dans le dernier cas. Voilà, au risque peut-être, d'avoir été banal, quelques considérations générales sur les rapports de la recherche et de l'enseignement.

Je voudrais maintenant examiner rapidement, où en est, en France, la recherche historique. En règle générale, et pratique, la recherche historique est orientée, dirigée et exploitée par l'enseignement supérieur, soit (à peu-près 90%) dans les universités, soit en des instituts rattachés, la plupart du temps, à des facultés par un lien institutionnel ou par ce lien de fait que ces instituts ont recours à des professeurs des facultés. Mentionnons pour mémoire notre plus ancien institut de recherche — il a plus de quatre siècles — le Collège de France; la recherche et l'enseignement y sont pratiqués, mais l'enseignement prend un caractère de conférences, destinées à un auditoire restreint et divers. Laissons de coté aussi les chercheurs individuels et isolés, qui publient les résultats de leurs recherches, sans enseigner, par exemple les archivistes.

Venons en à l'enseignement supérieur proprement dit, et nous retrouvons la question du cours magistral. En France, il ne constitue qu'une partie du travail du professeur. Le décret qui fixe notre statut, assigne au professeur de Faculté la mission de donner des cours et de pratiquer la recherche; cela est écrit en toutes lettres. Le cours magistral, par conséquent, ne tient qu'une place limitée. Il est prévu que le professeur donne par semaine trois heures de cours afin de pouvoir faire du travail de recherche et nous verrons dans un instant que ces trois heures ne sont pas toutes consacrées au cours magistral uniquement. Normalement, le cours magistral comporte une information résultant de recherches personnelles ou collectives, afin de prendre un caractère de nouveauté, permettant éventuellement la publication sous forme soit de livre, soit de texte ronéotypé. C'est une des raisons pour lesquelles le thème du cours change tous les ans, en fonction, d'ailleurs, des changements des programmes de la licence qui ont lieu, par moitié, tous les deux ans. Notons que ces programmes sont établis, suivant une disposition très simple: après une année, dite propédeutique, de culture générale, les étudiants en histoire acquièrent, successivement et dans l'ordre qui leur plait, trois certificats d'études supérieures d'histoire et un de géographie:

concernant respectivement l'histoire ancienne, l'histoire médiévale, l'histoire moderne et contemporaine et la géographie humaine et physique. Les étudiants de géographie passent deux certificats de géographie et deux d'histoire.

Je disais que le cours magistral n'est qu'une partie du travail du professeur; en effet dans ses trois heures de service entre une part d'initiation des étudiants au travail de recherche sous la forme de travaux pratiques. Comme exemple, je citerai mon propre horaire à la Sorbonne: une heure de cours magistral, une d'exercices pratiques, c'est à dire de recherches. L'initiation des étudiants au travail scientifique commence donc par des exercices pratiques et vise deux objectifs: l'initiation aux techniques du métier et la formation à la critique historique. Et voilà le moment où nous arrivons à l'essentiel du travail.

Les étudiants doivent faire des exposés, qui sont l'occasion de confronter des interprétations différentes et fournissent ainsi un moyen de formation de l'esprit critique. L'enseignement des sciences auxiliaires consiste en ce que tous nos étudiants subissent une épreuve de sciences auxiliaires, bibliographie, paléographie, épigraphie, papyrologie, numismatique, archéologie, statistique, à leur choix. En outre l'explication de textes est une prise directe de contact avec un document, dont on donne aux étudiants le texte dans sa langue originale avec une traduction en français. Réfléchissons — sans vouloir enseigner la technique de l'explication à des collègues — sur les avantages de la méthode: contact avec la réalité documentaire, usage des instruments de travail de l'historien: chronologie, dictionnaire (pour le Moyen Âge, les langues ne sont pas encore ce qu'elles sont devenues de nos jours), atlas historiques, manuel de métrologie (puisque poids et mesures ont changé). L'avantage principal est de dégager les centres d'intérêt du texte, c'est à dire, son apport à la science historique, et surtout l'effort critique: que vaut l'auteur, que vaut le texte. L'effort de critique est, en même temps, un exercice moral, d'honnêteté scientifique et de jugement.

Tels sont je crois, les profits principaux de ces exercices qui ne sont pas, seulement, je crois, un exercice professionnel.

Une telle initiation se poursuit par apprentissage et une réalisation personnels comme dans toutes les Facultés du monde: le travail de **séminaire**, car c'est à ce moment-là qu'il commence, constitue l'apprentissage véritable du métier d'historien. Le travail de séminaire, est relativement nouveau dans les Universités françaises. Les anciens centres de recherches étaient peu nombreux et relativement fermés, jusque voici 30 ou 40 ans; c'était surtout l'École des Chartes, destinée à former non pas des professeurs, mais des archivistes; l'École Pratique des Hautes Études, 4^e section, l'"École française de Rome", celle d'Athènes, l'Institut des Hautes Études Hispaniques à Madrid, les Instituts d'Extrême et du Proche Orient (além (1) disso pouco ou nada em matéria de pesquisa oficial. Desenvolveram-se os centros de pesquisa nas Universidades francesas sob a influência dos "Seminaria" na Alemanha? Menos talvez do que se pensa, tendo em vista a diferença cronológica entre os respectivos surtos. Outra causa para criar centros de pesquisa era a necessidade de racionalizar, que deu o "Centre National de la Recherche Scientifique", e alguns outros. A causa maior, porém, é um novo espírito na pesquisa histórica, surgindo desde mais ou menos 1.925. O professor insiste em:) l'idée du travail collectif, en équipe, pour résoudre les problèmes posés par des tâches énormes dans les secteurs de la recherche historique jusque-là peu explorés, surtout dans le domaine de l'histoire économique et sociale. Et c'est ainsi qu'on a vu, dans toutes les Facultés de France, surgir les séminaires de recherche, qui se sont répandus comme tâche d'huile et que s'est ajouté une 6^e Section (l'histoire économique et sociale), à l'École Pratique des Hautes Études; en même temps s'organisa auprès d'elle un Centre de Recherche Historique. (Iniciativas privadas (2), organização e centralização racional contribuíram para a formação daqueles centros. Vejam os interessados na história da gênese deles a "Revue Historique", que publicou crônicas, nos últimos 2 ou 3 anos, a respeito. Entre muitos outros, citam-se, ligados à Sorbonne, os centros de história medieval, bizantina, da revolução fran-

(1) — Com a permissão do Conferencista, resumimos esta parte (N. da Com. Exec.).

(2) — Veja nota precedente (N. da Com. Exec.).

cesa, da civilização européia, etc; nas universidades fora de Paris: Rennes, com o centro para estatística da época moderna; Toulouse, centro de estudos dos países meridionais; em Aix-en-Provence: sobre espiritualidade medieval e estudos africanos; Nancy: estudos sobre a Lorena; Dijon: estudos sobre a Borgonha; Poitiers, com o célebre centro de estudos românicos, Lille etc. Fora da França metropolitana: Tananarive: esforços para recolher as tradições orais do povo malgasco ou textos escritos em papiros ou em bambu; Dacar: excavações em Aoudaghost, etc. Tudo isto está, agora, coordenado e constitui o que se chama): “le troisième cycle”. Le premier cycle de l’enseignement supérieur c’est le degré de la licence; le deuxième, c’est, celui de la préparation du memoire de diplôme d’études supérieures (sorte de petite thèse, qu’on l’appelle, en Belgique et ailleurs, une thèse de licence); quant au troisième, c’est à proprement parler la préparation d’une thèse de recherches. On serait tenté peut-être de dire que les Français ont la manie de multiplier les thèses, car nous en avons maintenant trois sortes: thèse de troisième cycle, dont je viens de parler, thèse “d’Université, souvent préparée par des étudiants d’origine étrangère, et, enfin, les monumentales thèses des doctorats d’état, qui ne comprennent pas moins de deux thèses elles mêmes, la grosse, qui peut atteindre facilement 700 à 800 pages, parfois dépasse le millier, et la complémentaire, qui couramment en fait 200. Je défendrais fort mal ma maison si je disais du mal de la thèse. Il y a du bien.

C’est en vue de la préparation de ces thèses que se fait le travail de séminaire, c.a.d. le sommet de la recherche. Comment procédons-nous? D’abord nous établissons un **programme d’enquête** dont voici un ou deux exemples: à Aix en Provence, deux programmes (la spiritualité du XIe siècle; les origines de la noblesse médiévale), à la Sorbonne, moi-même, une enquête économique, politique et sociale sur le rôle du sel dans l’histoire; des collègues, à mes côtés, ont entrepris, en l’histoire moderne, l’étude des caractères psychologiques et historiques de l’Europe, sujet passionnant au moment où celle-ci cherche son unité. A côté d’un programme général, un programme an-

nuel, avec questionnaire. Au début de l'année l'équipe se répartit les tâches et chacun prend sa part de la besogne. Toutes les semaines, l'un de nous apporte les résultats de ses propres recherches; et nous invitons, le plus souvent possible, des collègues de province ou mieux encore des collègues étrangers à exposer leur point de vue sur les problèmes qui nous intéressent. L'objectif, quel est-il? Des thèses, bien sûr, toujours des thèses! Mais aussi, des travaux collectifs, qui peuvent être des monographies, des études d'ensemble, des publications de documents.

Ainsi nous arrivons au rayonnement extérieur, car, voilà le point d'aboutissement. Nous ne travaillons pas en vase clos; la recherche et l'enseignement auraient, je crois, moins d'intérêt, s'ils ne débouchaient pas dans la vie concrète.

(Continua (1) o professor, dando como exemplo de colaboração, a daqueles não acadêmicos que pesquisaram e vêm explicar os resultados; as ligações entre centros de pesquisa no estrangeiro e na França — et ce n'est pas parce qu'il y a un Océan très large entre les deux que l'Europe et l'Amérique du Sud ne pourraient pas collaborer sur des thèmes semblables! —, as conferências e congressos, as revistas e coleções regionais, via de regra dirigidas por um professor da Universidade da região, assistido pelas sociedades históricas locais. Chegou-se a formar uma federação das "sociétés savantes", que já em certas regiões, são capazes de organizar congressos anuais. Dessa maneira acontece que certos talentos, que não tinham a ocasião de se formarem nas Faculdades, são recuperados pela história científica. Outro tipo de colaboração: a colaboração entre historiadores e outras profissões, cujo interesse foi revelado ao conferencista por uma colaboração entre marinheiros e historiadores. Conclui essa parte): Ainsi les Universités ne sont pas des usines qui fabriquent des diplômes, mais les Universités jouent un rôle dans les nations: diffusion de la culture et contribution à la conscience nationale. A cet égard, je crois que les historiens peuvent faire beaucoup. Do-

(1) — Veja notas precedentes (N. da Com. Exec.).

ner aux habitants d'un pays, aux "nationaux", non pas seulement la conscience — qui risquerait d'être un peu égoïste et fermée — de ce qu'ils ont, de ce qu'ils sont, mais leur donner vraiment, scientifiquement, dans toute la mesure que cela comporte, la notion de ce que leur pays est dans le monde entier. L'historien peut donner aux milieux qui ne sont pas spécialisés, le sens des proportions, qui évite les abus du sens collectif et de l'égoïsme national. C'est ouvrir des oeillères, faire oeuvre d'humanisme.

III — Quels sont maintenant, et ce sera mon dernier point, les résultats obtenus? Quels sont les lacunes et les conditions d'un succès qu'on voudrait plus complet? Nous remarquons qu'en France, actuellement, les travaux effectués portent principalement sur l'histoire moderne et contemporaine; il y a, par exemple, parmi les étudiants de Paris, 318 qui font leur mémoire (ou thèse de licence) en histoire moderne et contemporaine contre 53 en histoire du Moyen Age. Les chiffres d'histoire ancienne sont un peu plus faibles encore. La proportion de l'histoire moderne et contemporaine est considérable. D'autre part, en France comme dans le monde entier, la proportion en faveur de l'histoire économique et sociale, celle-ci prise dans un sens très large, comprenant l'histoire des mentalités, l'histoire religieuse et certains travaux d'histoire esthétique, est très forte. Ensuite, proportion excessive encore, des travaux qui portent sur la seule histoire de la France; il y en a beaucoup moins sur l'histoire des pays étrangers. Autre observation: la prépondérance de l'université de Paris dans l'ensemble des universités de France: Paris concentre la majeure partie des thèses des doctorats d'Etat. On cherche à déconcentrer, mais la vieille habitude de la centralisation est difficile à enlever de l'esprit français... On s'imagine que, parce qu'on est docteur "en Sorbonne", comme l'on dit, on détient un titre plus brillant que celui qu'on aurait pu recevoir dans les universités de province. Je tiens à dire que les titres donnés en province sont absolument équivalents. (Em matéria de publicações, frisa o Conferencista a volta à impressão de textos, do-

cumentos estatísticos e, sobretudo, de teses, malgrado o problema financeiro).

Nous remarquerons, en outre, les progrès de l'archéologie, et surtout de l'archéologie qui recourt aux techniques modernes. Nous utilisons, par exemple, la photographie aérienne pour repérer l'emplacement des anciens châteaux, notamment les châteaux scandinaves du haut Moyen-Âge, ou pour repérer l'ancienne forme des champs: la carte médiévale apparaît ainsi à travers les épaisseurs superficielles des cultures actuelles. L'université d'Alger a poursuivi ses fouilles, celles de l'Université de Dacar ont déjà été citées. Les facilités de recherches à l'étranger ont été étendues grâce à deux Instituts, le Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) et le service culturel du Ministère des Affaires Étrangères. Y-a-t-il maintenant un mécénat privé? On voudrait bien pouvoir répondre: oui! (O professor, lamentando as deficiências a êsse respeito, cita alguns acordos entre indústria e universidade. Destaca o fato de o campo da técnica começar a compenetrar-se do senso histórico quanto às suas técnicas).

Ayant l'habitude du métier, vous avez déjà aperçu les insuffisances. Je ne les cacherai pas. Nous avons un tort en France, c'est d'être très, trop logiques. Nous voulons quelque-fois organiser la recherche d'une façon un peu trop symétrique d'une discipline à l'autre. Certains domaines sont négligés. On ne travaille pas assez, en ce moment, en France, sur le haut Moyen Âge, ni sur les sciences auxiliaires fondamentales, ni sur l'histoire des pays étrangers. On dit souvent non sans raison que les français parlent trop peu les langues étrangères. Ils essayent de les lire, mais il y a à cet égard bien des progrès à faire. Il est inévitable aussi que la vitalité des centres de recherches varient selon les personnes qui les dirigent; mais il en est de même partout. Enfin les chercheurs sont trop peu nombreux encore. Combien sont obligés, du fait des nécessités économiques de leur existence, de préparer prématurément, et longuement, un concours qui les détourne de la recherche. Beaucoup, en France comme ailleurs, assument dans des établissements scolaires où ils enseignent, un nombre d'heures de

service qui absorbe tout leur temps. Une remarque, toute fois. En effet, les conditions matérielles, pour importantes qu'elles soient, ne sont pas les plus décisives. Celles qui comptent le plus sont les conditions morales de tout effort scientifique productif: désintéressement, patience, esprit de collaboration. Quand de telles conditions sont réunies, l'avenir de la science est assuré. A la fin du Moyen Âge, les Universités ont été menacées par le dessèchement de leurs méthodes formalistes et la divorce de la recherche et de l'enseignement. Fort de cette expérience, l'historien, au XX^e siècle, ne sera pas plus un "rat de cabinet" qu'un perroquet; loin de s'isoler ou de faire parade de la science des autres, il sera lui même professeur et savant.

AS REGIÕES BRASILEIRAS: FORMAÇÃO, PECULIARIDADES E INTEGRAÇÃO NO NOSSO PROCESSO HISTÓRICO.

Arthur Cezar Ferreira Reis

A história do Brasil não tem sido elaborada, nos livros de texto escolar, nem tampouco nas obras de visão global, atendendo os autores às variantes regionais. Ao contrário, vêm preferindo êles considerar o país no seu desdobramento através dos tempos, sob um ângulo unitário que nos parece desacertado. É que o Brasil que se compõe, politicamente, de um Estado federado, que sucedeu ao Estado unitário do Império, o que explicaria a visão estritamente nacional, na realidade se tem elaborado na base das particularidades regionais, que são imperativas e que, conseqüentemente, é impossível deixar de considerar.

Vejamos, para a exemplificação inicial, o particular da economia. Podemos falar numa economia brasileira sem atentar para a expressiva verdade de que ela se constitui da produção regional, característica de cada uma das áreas regionais que nos definem? Quando falamos em café, apesar do peso evidente que êle representa para a nossa economia de exportação, para a nossa formação de divisas, para nossa posição, constante e secular, nos mercados do exterior, não estamos falando em São Paulo, no Paraná, no Rio e no Espírito Santo? Quando falamos em borracha, em castanha, em pimenta do reino, em guaraná, em juta, não pensamos logo na Amazônia, com sua floresta e sua bacia hidrográfica tão típicas? Quando falamos em algodão e açúcar, não nos vem logo à mente o nordeste? O sal não

nos lembra o Rio Grande do Norte? O gado, não nos faz lembrar o sertão nordestino ou os campos gaúchos?

No particular das sociedades que conformam a paisagem étnica, social e cultural, essas diferenças não se apresentam também tão eloqüentes? Seja pelo gênero de vida, pelo comportamento nas lições do diário de nossa formação, na pigmentação dos grupos, no processo de mestiçagem, mais africano, mais indígena, mais europeu aqui e ali?

Quando Diegues Junior, em seu admirável estudo acêrca das “Regiões Culturais do Brasil”, propôs o assunto com aquela clareza e propriedade que são as características mais positivas de seus estudos de antropologia, estava evidentemente indicando o caminho certo para a compreensão exata de nossa pátria, nos seus fundamentos fisiográficos e humanos, portanto, nos seus próprios fundamentos político-culturais. Para Jacques Lambert, é certo, no exame de vida brasileira o preferível seria considerá-la nos seus aspectos de Brasil velho e Brasil novo, isto é, Brasil em processo dinâmico, ou não, Brasil norte, nordeste e centro de um lado e Brasil sul de outro.

Parece-nos preferível, muito preferível, no entanto, o esquema de Roger Bastide, de um Brasil marcado pelos contrastes que são, fundamentalmente, os contrastes culturais, que decorrem principalmente das diferenças regionais. A interpretação do Brasil como nos parece mais acertado, isto é, a interpretação através das regiões, não é uma novidade que nos esteja trazendo para a reflexões que se possam fazer. Já Martius, em memória publicada na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, volume VI, Rio, 1865, acêrca de “Como escrever a História do Brasil”, sustentara a necessidade de não ignorar as variantes regionais, que eram tão expressivas. Para êle, os grupos regionais como se haviam elaborado na fase da dominação portuguesa tinham criado, com as histórias regionais, a autêntica histórica brasileira: São Paulo, Minas e Mato Grosso constituíam um núcleo; Maranhão e Pará, cutro; Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco,

um terceiro; Bahia, Alagoas e Sergipe, o quarto; o extremo Sul seria o quinto.

Mais tarde, Gottfried Heirich Handelman, na sua “Geschichte von Brasil”, partia do fato de que o Brasil era um conjunto de três grandes regiões — bacia amazônica, interna e sistema do Prata. Escrevia: “as províncias do Brasil (falava no Império) não eram meras divisões administrativas, senão verdadeiros membros do Império, cada uma das quais com sua história própria”. Tais histórias particulares, registrava, tinham pouco de liame de interesses comuns, quer internos e externos, “que enfeixa a história dessas províncias numa história geral do Império”. A história do Brasil que escreveu com tanta agudeza e a que temos acesso por uma edição do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, feita em 1931, considerou devidamente essa autonomia das histórias provinciais, para poder expor o processo de colonização.

João Ribeiro foi, porém, em nosso dias, o mais autorizado e mais corajoso dos exegetas de nossa distinção, que êle compreendeu nas várias regiões. Ouçamo-lo:

“Do sentido em que se deve tratar a história interna, von Martius deu apenas indicações vagas e inexatas, mas caracterizou a multiplicidade de origens e de pontos de iniciação no vasto território; sem embargo da contestação de alguma crítica menos informada, fui o primeiro a escrever integralmente a nossa história segundo nova synthese. Ninguém, antes de mim, delineou os fócios de irradiação da cultura e civilizamento do país; nenhuma dos nossos historiadores ou chronistas seguiu outro caminho que o da chronogia e da successão dos governadores, caminho seguro mas falso em um paiz cuja historia se fazia ao mesmo tempo por multiplos estímulos em differentes pontos.

“Indiquei, se me é permittida a expressão que acredito clara, as quatro cellulas fundamentaes que por multiplicação formaram todo o tecido do Brasil antigo: a de Pernambuco que gera os nucleos secundarios da Parahyba, Rio Grande do Norte, Ceará e Alagoas e a cujo influxo maternal sempre obedecem

(na guerra dos mascates, 1710/12, na revolução de 1817, na confederação do Equador); a da Bahia que absorve Ilheos e Porto Seguro e gera Sergipe; a de São Paulo d'onde evolve todo o oeste, com os bandeirantes, Goyas, Minas, Matto Grosso; a do Rio que pelo elemento official em lucta com os espanhoes faz nascer, e já tarde, as capitánias do extremo sul; a do Maranhão ou Pará que gera as unidades administrativas do extremo norte, e sempre viveu separado do Brasil e até pelos portuguezes lhe lembrado no tempo da independencia que poderia manter, como um novo Canadá, o lealismo à Corôa.

“Esses são os nucleos primitivos do organismo nacional. Todos os demais são secundarios e recentes. Se a idéia da federação na Republica fosse menos politica e philosophica do que historica, attender-se-ia a essa importante consideração.

“Notei que cada um d'esses fócios tem o seu sentimento caracteristico; o da Bahia é o da religião e da tradição; o de Pernambuco é o radicalismo republicano e extremo de todas as revoluções; o de S. Paulo (Minas e Rio) é o liberalismo moderado (acclamação monarchica de Bueno, as “provincias colligadas” que sustentaram a independência com a monarchia, etc.); o da Amazônica, demasiado indiano, é talvez o da separação como o é no extremo sul o Rio Grande (a formação recentíssima), demasiadamente platino”.

Capistrano de Abreu, nas notas que escreveu como prefácio ao livro de Frei Vicente do Salvador, assinalou que o franciscano, ao invés de uma história do Brasil, redigira antes histórias do Brasil, isto é, aspectos da nossa formação através dos ângulos locais ou regionais. Ele próprio, Capistrano, nos “Capítulos da História Colonial”, deixou bem viva essa história regional, que foi a menina de seus olhos. O capítulo “sertão” que é, no fim de contas, senão a história regional, história da ocupação do território, posse efetiva, humanização, domínio realizado pelos vários grupos que definiam a vida ao longo do litoral e depois desbravaram a hinterlândia, vinculando-a ao litoral?

Em nossos dias, Sérgio Buarque de Holanda, na “História da Civilização Brasileira”, não ignorou o critério regional. Es-

tá ali, além do quadro físico, a natureza em ser, a ocupação do litoral, a ocupação da Amazônia, do extremo sul, do centro-oeste. No 4.º volume, teremos a vida provincial apresentada pela primeira vez nos seus detalhes e peculiaridades ou particularidades. Num balanço que servirá para evidenciação do que se faz nas regiões e de como se chegou à integração nacional, ver-se-á, então, sob o Império, como muito do fundamental foi regional. Os pruridos secessionistas, será necessário recordar, são justamente dessa fase, refletindo o vigor dos sentimentos localistas, regionais, e o desaprêço que havia no tocante à unidade. O regime adotado pelos homens de govêrno, os estadistas de visão e propósitos nacionais, regime unitário, no fim de contas valeu como o grande instrumento para o estabelecimento da existência nacional, esmagando-se, dêsse modo, as intenções demasiado regionais. Os presidentes da Província, de nomeação do Imperador, como os chefes da polícia, as autoridades judiciárias, todos igualmente de nomeação do Imperador, foram os elementos integrantes do regime para a execução da política de unificação ou, como se prefere dizer hoje, de integração.

Cabe recordar aqui, a propósito, que se não tivesse ocorrido a solução monárquica unitária, o desmembramento teria sido fatal. A organização portuguesa do Estado do Maranhão e do Brasil, cedendo aos imperativos geográficos, estava criando condições fatais para a unidade. Porque, na verdade, afora Lisboa, de onde emanava o poder centralizador, não encontrávamos, no Brasil, a autoridade controladora, coordenadora, da colônia. As Capitânicas, maiores e menores, não se vinculavam entre si nem conheciam autoridade central que as dirigisse na própria colônia. O chamado vice-rei, na Bahia ou no Rio, não exercia a função unificadora. A dispersão e a pulverização do comando era a regra geral. Se nos primeiros tempos os governadores puderam exercer em tôda a plenitude o contrôle, já no fim do primeiro século essa situação estava alterada profundamente. E o agravamento dela continuaria pelos tempos adiantes.

Oliveira Viana, com a objetividade de suas reflexões sobre o nosso processo político, em "A Evolução do Povo Brasi-

leiro”, depois de assinalar que os “homens de estado português procuram resolver os problemas da administração e da defesa da colônia, segundo um pensamento de centralização e de unidade, de modo a manter unida e coesa essa vasta massa amorfa e grandiosa, que é a população colonial dos primeiros séculos”, escreveu:

“O trabalho de desintegração, operando sobre o mecanismo governamental da colônia pelo factor geográfico, depois de ter fragmentado assim a unidade do antigo Estado do Brasil, continua, ao norte, a exercer sobre os varios mecanismos politico-administrativos, que ali se haviam constituido, a sua formidável função descentralizadora. O velho Estado do Maranhão, que se bipartira, como vimos, em 1757, com a autonomia do Pará, continúa a desintegrar-se: em 1799, d'elle se desprende o Ceará e, já no seculo IV, em 1811, o Piahy — nebulosa politica, que ainda hoje, passado mais de um seculo, ainda não se definiu devidamente.

Dos flancos do governo geral de Pernambuco, por si mesmo um fragmento do antigo Estado do Brasil, destaca-se, em 1799, a Parahyba, que se organiza em governação autónoma. Depois, em 1817, Alagôas e, dous annos mais tarde, já nas vespers da independência nacional, o Rio Grande do Norte. Na mesma data (1820), da capitania da Bahia se liberta o pequeno Sergipe.

Os estadistas coloniaes tentam resolver, como se vê, um grande problema de conciliação: a conciliação entre o principio da unidade do governo e a tendencia regionalista e desintegradora, oriundo da extrema latitude da base geographica, em que se assenta a população. Este grande problema, que os politicos peninsulares resolveram, como estamos vendo, á sua maneira, vae ser o centro, em torno do qual vão virar todas as preocupações dos estadistas imperiais e a razão de ser de todas as luctas civis, que enchem a historia dos nossos cem annos de independencia.

Realmente, aos olhos dos estadistas coloniaes, o phenomeno brasileiro é inteiramente original; não há então nenhum

antecedente histórico no mundo europeu, capaz de servir de guia aos politicos peninsulares. Trata-se de uma sociedade que realiza essa condição particular: um maximo absoluto de base physica com um minimo absoluto de circulação social e politica. Os seus nódulos sociaes se perdem, disseminados e rarefeitos, sobre uma área territorial immensuravel: emquanto que, em virtude desse mesmo facto, aggravado pelo rudimentarismo dos meios de communição, principalmente os meios terrestres, a interpenetração desses nódulos, as suas zonas de contacto economico e social, a sua circulação interior e exterior estão reduzidas a condições quasi nullas ou negativas.

Realizar, numa sociedade assim estruturada, a unidade do governo é um problema inçado de arduas difficuldades e, na verdade, insolúvel. Um governo unitario implica uma base geographica reduzida, com uma perfeita circulação politica, ou uma base geographica ampla, mas também, correspondente, uma circulação política extremamente desenvolvida: ampliar as bases physicas do Estado, sem ampliar igualmente e de uma maneira proporcional, os seus meios de circulação política, é condemna-lo fatalmente á fragmentação.

Desde o momento em que o govêno portuguez, para iniciar o povoamento do seu dominio americano, estabelece o systema das capitánias, distribuidas por toda a vasta costa brasileira, e cria, dest'arte, varios centros de colonização a distancias extraordinarias uns dos outros, elle, implicitamente, cria as condições de inviabilidade a qualquer governo unitario. O governo geral de Thomé de Souza repousa apenas numa illusão, aliás rápidamente dissipada. Chegado aqui, e entrados em contacto com a terra, os velhos estadistas coloniaes comprehendem lúcidamente a originalidade da situação americana e, obedecendo á fatalidade geographica, resignam-se a essa conclusão inevitavel: fragmentação do poder como meio melhor de defesa e administração".

E mais adiante:

“Esse governo fragmentado, pulverizado, dissolvido, é bem, realmente, uma adaptação da organização política à sociedade colonial. Esta não é um todo complexo e coeso, distribuindo-a: é, ao contrario, um vastissimo conjuncto de nódulos sociaes, se, sem soluções ou intermittencias, pela superficie colonizada de pequeninos grupos humanos, vivendo a sua vida isolada, dispersos pelos litoraes immensos, perdidos nas solidões do vastissimo hinterland, cidades florescentes na costa, nos sertões, aldeias informes e mortigas, arraiaes e povoados insignificantes, pousos de tropeiros, núcleos mineradores, vivazes, congestos, densos, mas instaveis e transitorios; e, principalmente, em torno desses rudimentares centros urbanos ou urbanizantes, uma innumeravel malha larguissima de latifundios, agricolas e pastoris, extendendo-se até as zonas mais profundas do interior, todos autonomos e quasi sem o menor contacto economico e social entre si.

Sôbre essa sociedade, assim ganglionar, o aparelho politico dos governos geraes, ao se ajustar a ella, estála, parte-se, fragmenta-se e se faz, pela necessidade mesma de adaptação, tambem ganglionar.

Na apparente uniformidade política sob que vive essa sociedade e a que a autoridade dos vice-reys dá um aspecto de universalidade, o que, durante o periodo colonial, principalmente nos dous primeiros seculos e meiodos do terceiro, se descobre é, pois, realmente um conjunto desconnexo de nódulos políticos, ou melhor, verdadeiros “corpúsculos de Estado”, representando, do norte ao sul, dos littoraes aos sertões, o effectivo governo da colonia.

Em summa, durante a phase colonial, o meio geographico não pulveriza e ganglionar unicamente a sociedade; pulveriza e ganfliona tambem o poder politico, e o subordina progressivamente á sua inexoraval fatalidade dispersiva. Resignar-se e accomodar-se cada vez mais a essa fatalidade — eis o sentido intimo da actividade politica dos estadistas do periodo colonial. Veremos depois que libertar-se cada vez mais dessa fatalida-

de é o sentido intimo da actividade politica dos estadistas do periodo imperial”.

Bem examinado o panorama aqui proposto, o que parece certo é que os estadistas portuguezes, cedendo aos imperativos regionais, criados pela amplitude da base física, atuaram com intelligência. Cederam sàbiamente. Quando se procedeu à emancipação, os estadistas que tiveram às mãos os problemas da organização do Império nascente, sentiram o perigo da dispersão existente. Já não havia uma Lisboa, como fôrça superior, dominadora, para a ordenação de cúpula. O Rio de Janeiro, como Município Neutro, sede do poder nacional, devia substituir aquella, opondo resistência à fragmentação regional.

Ouçamos mais uma vez, a propósito, o eminente Oliveira Viana”: O sentimento de uma patria unica não está ainda formado: as varias capitánias, que vão ser as futuras provincias, não se sentem membros de uma mesma familia; cada uma tem sua evolução propria, sua historia propria, sua administração propria, suas tendencias proprias para este ou aquelle ponto de attração. E’ completa entre ellas a insolidariedade. Quando elegem os seus deputados às Côrtes de Lisbôa, estes não se sentem unidos pelos sentimentos de conterraneidade: não se sentem representantes do Brasil, mas apenas representantes das localidades que os elegem. — “Não há aqui mandatarios do Brasil — exclama Feijó, deputado por São Paulo, em pleno recinto das Côrtes — não ha aqui mandatarios do Brasil; os americanos neste recinto representam exclusivamente as provincias, que os elegeram”. O sentimento de sua condição commum de brasileiros não os prende, nem mesmo fóra da patria, em face do dominador. Nas deliberações das Côrtes, nos seus debates, certos delegados se collocam mesmo contra os interesses do Brasil: os delegados das provincias do norte mostram-se mais presos a Portugal do que aos seus collegas do sul. Quando se discute o projecto da extincção dos tribunaes do Brasil: o Desembargo do Paço, a Mesa de Consciencia e Ordens, o Conselho de Fazenda, a Juncta do Commercio, a Casa de Supplicação e outros — o que representa a primeira tentativa de recolonização

de nosso paiz — não protestam contra isso os nossos delegados e muitos ha que o applaudem. Sente-se que elles vacillam entre Portugal e Brasil. Um delles, Pinto França, confessa mesmo que a situação de um delegado brasileiro é a mais triste, porque, si agrada aos brasileiros, desgosta os portuguezes, si agrada a estes, aquelles o odeiam. Ou, na synthese de Villela Barbosa, delegado pelo Rio de Janeiro; — “mal com o Brasil por amor de Portugal; mal com Portugal por amor do Brasil”.

Essa condição de sentimento nacional mal definido se patenteia na indicação de Feijó, o energico representante paulista, que havia de ser, mais tarde, na Regencia, o grande organizador da nossa unidade; indicação, pela qual elle propõe como remedio para harmonizar as relações entre o Brasil e Portugal:

“— que se declare que o Congresso de Portugal, enquanto não se organizar a Constituição, reconheça a independencia de cada uma das provincias do Brasil;

— que a Constituição sómente obrigará aquellas provincias, cujos deputados nella concordarem pela pluralidade de votos”.

O problema era grave e exigia solução ponderante. O regional era a fôrça atuante.

A história colonial, vamos recordar, é a história de nossa formação territorial, portanto de criação da gigantesca base física que nos dá ares de continente. Ora, essa base física não foi elaborada como assunto histórico, num dia e numa noite. Ao contrário, foi operação a longo prazo, que obrigou a sociedade em estruturação a um dinamismo que só se encerrou, sob êsse aspecto, na República, com o episódio do Acre.

A conquista do litoral e dos sertões, a fixação das fronteiras extremas da colônia, apesar do ímpeto admirável de vastos lances e de muitos momentos, não se realizou como uma operação continuada ou efetivada, em tôda a plenitude, sem embaraços. Os grupos que saíram do litoral para a hinterlândia, depois de tomar posse dêsse mesmo litoral, definido em larga extensão como soberania de Portugal, tiveram de enfrentar não

apenas a pressão de concorrentes estrangeiros ou indígenas, mas, também, de modo especial, as forças da natureza. Vencidos os obstáculos, semeados o litoral e o sertão de nódulos sociais que significavam seiva estuante, as sociedades que se constituíam, verificou-se, não tinham criado um Brasil unitário, continuado, mas um conjunto de Brasis, que autorizariam as histórias dos Brasis, que Capistrano veria nas páginas de Frei Vicente do Salvador. Havia uma sociedade no nordeste açucareiro e outra no pecuário; havia uma na Amazônia extrativista, outra no centro-norte mineiro. Havia uma no extremo-sul, criadora de gado; havia, enfim, a de São Paulo, que se originara da dispersão para a ampliação da base física, sociedade que Saint Hilaire chamaria, com muita razão, de “raça de gigantes”. As regiões, como fruto da atuação humana, estavam definidas. A história colonial, sendo a história dessa operação admirável, não era uma história de regiões? O primeiro volume da “História da Civilização Brasileira”, dirigida por Sérgio Buarque de Holanda, é positivamente essa história distinta de regiões que se criavam e se desenvolviam. Quando os nordestinos, de armas na mão, enfrentaram o batavo com tanto esforço, não estavam pensando na defesa ou na integridade brasileira. Lutavam contra o herege, lutavam contra o conquistador estrangeiro possuíam também, para recuperar os chãos onde haviam nascido e onde criavam a sua vida própria, o nordeste dos canaviais. Não pensavam nem podiam pensar num Brasil que não existia ainda. E assim depois do episódio dos Mascates. Como foi assim também no caso de Beckman, nas lutas dos Emboabas, na Conspiração Mineira, na dos alfaiates baianos, na conspiração fluminense. Em todos esses sucessos, o que podemos encontrar é a seiva local, regional, a pulsação cívica em termos regionais. A história política, que lobrigamos em tais acontecimentos, é, também, portanto, a história regional, como foi aquela da formação da base física.

E depois, sob o Império? A Cabanagem é um fenômeno sócio-político da Amazônia; a Balaiada, é maranhense; a Farrou-

pilha, gaúcha; a Cabanada é nordestina. As Abriladas, as tentativas federalistas e republicanas na Regência são movimentos fundamentalmente expressivos de inquietação de caráter regional. No fundo de tôdas elas o que descobrimos sem dificuldade são anseios regionais. E as alegações para justificar a inquietação e a solução das armas encontramos-as sempre no estado d'alma local, que o poder nacional não soube compreender e a que deu soluções imediatistas sem buscar as razões dos males.

Sob a República, o regional não perdeu a sua força de ponderância. De tal forma que, já em nossos dias, constatada a diversificação entre a regiões, que se dinamizam umas, enquanto outras caminham lentamente, a União vem assumindo a responsabilidade de executar uma política intervencionista, que põe em perigo o regime federativo, para pôr fim às distâncias que crescem perigosamente.

A história regional, no entanto categoria. Os grandes movimentos que refletem o estado de espírito do povo brasileiro, já não refletem apenas anseios regionais, mas, preferentemente, anseios nacionais. A rêde de circulação das idéias enriquecendo dia a dia, aproximou, ou melhor, vinculou as regiões. A criação de mercado interno, representado no parque industrial, a consumir a produção de matéria nacional, também importou no apertamento dos laços de solidariedade nacional. A própria projeção internacional do país contribuiu para assegurar-lhe uma melhor continuidade histórica nacional. As linhas culturais de que nos falam Gilberto Freire e Viana Moog, mais aproximadas, dão um caráter menos fragmentários ao processo cultural.

O tema que escolhemos para esta conversa com os colegas das Universidades Brasileiras na área do magistério de História, parece-nos um tema que precisa ser devidamente reflexionado. O que propusemos tem razão de ser? A lição dos grandes mestres a que nos referimos estará certa?

Quisemos reaflorar o assunto, para a atenção dêste “Simposium”. Por que não o debater no “Simposium” de Curitiba? Vai a sugestão aos que o organizarem. Desde logo os colegas aqui presentes estão convidados a examiná-lo trazendo a sua contribuição, favorável ou não.

IV — SESSÕES

DIRETRIZES E NORMAS ADOTADAS NA EDIÇÃO

Com a finalidade de uniformizar o resumo dos debates e de evitar repetições excessivas, foram adotadas as seguintes normas:

1. — referir-se ao relator (ou a relatora) apenas sob essa denominação, deixando de lado outros títulos e cargos exercidos no Simpósio.
2. — referir-se ao participante que faz uso da palavra no debate (quer por sete quer por três minutos) apenas como “o professor” ou “a professora”, sem maiores títulos.
3. — não se publicar o acôrdo de ponto de vista de um simposista com o relator, quando expressado de forma geral. Sòmente ao se realçar com insistência um determinado ponto é que êste acôrdo constará na publicação.
4. — evitar-se a publicação de um aparte ou troca de idéias que resulte unicamente de um mal-entendido, reconhecido pelos próprios altercantes.

TEMA — I

História Antiga e História Medieval: dois espíritos e duas especializações. Problemas que suscita a sua definição numa só Cadeira.

1. — RELATÓRIO DO TEMA

Vamos abordar o assunto que nos foi proposto da seguinte maneira:

- I — A atual estrutura da Cadeira de História Antiga e Medieval.
- II — O ensino de História Antiga e Medieval.
- III — O seminário de História.
- IV — A especialização em História Antiga e Medieval.
- V — O professor de História.

I — A atual estrutura da Cadeira de História Antiga e Medieval.

Examinamos êsse aspecto do assunto que nos coube relatar neste Simpósio do ângulo da nossa Faculdade (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo), mas pensamos que a evolução do currículo da Secção de História foi mais ou menos a mesma em tôdas as Faculdades de Filosofia, pelo menos nas mais antigas.

Fundada a nossa Escola em 1934 o ensino da História ficou confinado a apenas uma Cadeira: a de História Geral da Civilização. Em 1939 essa Cadeira foi desdobrada em 2 outras e em 1942 tomaram elas os seus nomes atuais: de História da Civilização Antiga e Medieval e História da Civilização Moderna e Contemporânea.

Em 1942 essa divisão e denominação parecia perfeitamente justa e não deixou de ser um progresso. Mas agora não mais se pode compreender o ensino da História Antiga ligado ao da História Medieval numa mesma cadeira.

A História Antiga está atualmente tomando um aspecto dinâmico com a aplicação de técnicas novas em arqueologia e

com o aumento do número dos sítios explorados. As recentes excavações e explorações no vale do rio Indus, China, Mesopotâmia, Egito, Mar Morto e ainda recentemente a decifração dos lineares cretenses pelo arquiteto Ventris, revolucionaram tôda a História Antiga e tornaram obsoletas excelentes compêndios tidos até então como insuperáveis.

Por outro lado a História Medieval, apartando-se da História Antiga, adquiriu grande impulso com novos arquivos abertos à pesquisa e principalmente com a intensa microfilmagem de documentos e de códices inéditos em pontos os mais remotos possíveis da terra, como por exemplo os mosteiros do Monte Sinai, atualmente com os seus tesouros conhecidos e microfilmados. A Paleografia também tomou um desenvolvimento extraordinário e hoje não mais se justifica a sua ausência de um currículo de História, mesmo que seja sob a forma de opção.

Com êsse desenvolvimento dos estudos medievais, principalmente os refrentes às instituições jurídicas, sociais, econômicas e religiosas, podemos ver que teria sido muito mais acertado se os nossos legisladores tivessem posto a História Medieval juntamente com a História Moderna numa só cadeira. Isso, aliás, já foi feito por algumas de nossas Faculdades. Idade Média se apresentaria, pois, como um preâmbulo do estudo da História do Novo Mundo.

A atual organização justificava-se em 1942, mas hoje está completamente depassada. Por isso propomos a êste Simpósio que se manifeste favoravelmente à divisão da atual Cadeira de História da Civilização Antiga e Medieval em duas cadeiras ou disciplinas autônomas, assim como propomos o deslocamento da História Medieval da 1a. para a 2a. série do atual currículo, sendo assim ministrada juntamente com a História Moderna, se bem que em duas cadeiras ou disciplinas diferentes.

II — O ensino da História Antiga e Medieval.

O atual ensino de História deve ser dinamizado e somos partidários convictos do desenvolvimento ao máximo dos se-

minários, sem acabar, é claro, com as costumeiras preleções. Reputamos essencial para a reforma preconizada do ensino da História a ênfase que se der aos trabalhos práticos, muito mais mesmo que o acréscimo de novas matérias auxiliares ao atual currículo. Portanto, mais seminários e menos preleções.

Também propomos que se reduzam o número de aulas de Antropologia e Etnografia e que se suprima de vez o Tupí-Guaraní, ou que seja reduzido a um mero estudo de toponímia no máximo. Propomos também que os programas dessas matérias sejam revistos pelo Departamento de História para evitar que seus professôres, reunindo alunos das Secções de Ciências Sociais, Geografia e História, dêem um curso comum que não interessa os nossos estudantes, evitando-se principalmente repetição de ensinamentos em Antropologia e Etnografia. Consideramos essas matérias como auxiliares da História e o aluno que por elas tiver especial interêsse, poderá intensificar os seus estudos escolhendo-as como matérias optativas no seu curso básico e ir ainda mais adiante no curso de especialização. Muito mais necessário reputamos o acréscimo ao atual currículo, mesmo que sob a forma de matéria optativa, de cursos sôbre História da Arte, Arqueologia, Epigrafia, Pré-História para a História Antiga e Paleografia, Latim, Instituições Ibéricas para a História Medieval.

III — O seminário de História.

Os atuais seminários limitam-se apenas, na sua grande maioria a meras explicações de textos, quando podiam ser muito mais desenvolvidos.

Como exemplo do que afirmamos, citamos o caso do Prof. Michel Mollat, professor de História Medieval na Sorbonne que aqui entre nós deu excelentes aulas de seminário: através do estudo de gravuras de banqueiros medievais flamengos fêz uma revisão completa da História Econômica da Idade Média.

Também o Prof. Aroldo de Azevedo fêz com os seus alunos de Geografia um estudo regional sob todos os aspectos do vale do São Francisco, e com tôda a bibliografia existente no

seu Departamento sôbre o assunto, cada aluno tomou um aspecto de um programa prèviamente estabelecido. Depois de muitos debates, o professor e os alunos elaboraram uma memória a mais completa possível sôbre o assunto proposto.

Além dessas modalidades, que podem ser classificadas como de trabalhos práticos, sugerimos um tipo de seminário assistido pelo nosso assistente Dr. Pedro Moacir Campos em Heidelberg: um curso de Seminário inteiramente dedicado a Carlos Magno, com tôda a bibliografia existente nessa Universidade. Cada aluno encarregou-se de um aspecto do problema proposto. Assim, todos os ângulos do longo reinado de Carlos Magno foram examinados: conseqüências do restabelecimento do Império no Ocidente, as suas capitulares versando assuntos políticos, econômicos, sociais e religiosos. No fim do curso elaborou-se uma monografia geral sôbre o período carolíngio e sua importância na História Medieval. Esse é o verdadeiro seminário, que nos esforçamos por introduzir na nossa Ca-deira: um labor de equipe, de formação e de familiarização dos alunos com a bibliografia especializada e as novas técnicas do trabalho histórico.

IV — A especialização em História Antiga e Medieval.

Pensamos que a especialização em História Antiga, como em História Medieval, pode ser feita no Brasil. É difícil mas não impossível.

Os atuais cursos de especialização (post-graduação) devem ser estruturados sôbre novas bases. Assim, preconizamos cursos de especialização separados dos cursos básicos e pelo menos em dois anos, como um verdadeiro preâmbulo ao doutoramento.

No atual currículo existente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, os alunos já fazem várias matérias optativas: uma na 2.^a outra na 3.^a série, bem como duas opções obrigatórias na 4.^a série. Essas opções

tôdas já indicam uma tendência à especialização futura do aluno.

Mas está sendo cometido um êrro: uma escolaridade excessiva com provas semestrais prejudica muito quando seria muito melhor exigir dos alunos do curso de especialização a elaboração de monografias de que tanto precisamos, sob a orientação do professor.

Também julgamos imprescindível aos que quiseram se especializar um estágio em centros mais adiantados do que os nossos. Assim, aos que terminassem a especialização em História Antiga, muito teriam que lucrar se fizessem cursos em Roma, Atenas ou Cairo ou ainda em museus como o Louvre ou British Museum. Os especialistas em Idade Média podiam estagiar nos centros de estudos medievais de Poitiers ou Spoleto ou ainda em Institutos especializados da Península Ibérica.

Como país pobre e mal apetrechado, o Brasil não poderá manter cursos de especialização da mesma matéria em tôdas as suas Faculdades de Filosofia. Assim, propomos que as Faculdades organizem em um “pool”, mantenham um acôrdo, de tal maneira que cada uma possa organizar e organizar bem um ou dois cursos de especialização e aceitar alunos e professôres das outras escolas como bolsistas. Sòmente assim poderemos organizar centros de estudos realmente razoáveis, com a competente bibliografia, tão difícil de se obter entre nós, mesmo com o auxílio dos microfilmes e das micro-fichas.

V — O professor de História.

Somos francamente favoráveis ao tempo integral, à dedicação plena dos professôres às suas especialidades. Não podemos mesmo compreender — sòmente as necessidades econômicas poderiam justificar que professôres possam ministrar aulas de sua especialidade em diversas Faculdades, com uma sobrecarga enorme de trabalho. O ideal seria que também os alunos pudessem participar dêsse regime de trabalho.

Com a federalização crescente das nossas Faculdades, pensamos que não seria difícil obtermos êsse regime de trabalho para todos os professôres e mesmo as Faculdades particulares pôr em tempo integral algumas de suas secções, precisamente aquelas que estivessem melhor aparelhadas.

Com êsse regime de trabalho de dedicação plena aos alunos e às pesquisas, os professôres que não produzissem deveriam ser afastados, deveriam ser devidamente “arquivados” no funcionalismo, mas não no ensino. Nestas condições, nos manifestamos frontalmente contrários ao “mandarinato” de certos professôres que nada produzem e não deixam os seus assistentes produzirem.

Êsse é o nosso ponto de vista.

Eurípedes Simões de Paula.
da Faculdade de Filosofia, Ciências
e Letras da Universidade de São Paulo

2. EXPOSIÇÕES DOS SIMPOSISTAS

1. Professor Paulo Pereira de Castro — SP.

Referindo-se à separação da História Antiga e Medieval proposta pelo Professor Eurípedes, sugere, por razões metodológicas, uma nova divisão da História: a História Antiga prolongando-se até Carlos Magno; a Medieval abrangendo de Carlos Magno à Revolução Françêsa.

2. Professor Guy de Hollanda — GB.

Não vê possibilidade de manter, no currículo atual, o mesmo grau de desenvolvimento para o estudo de tôdas as épocas da História, pois não vê a possibilidade de dominar o aluno as línguas clássicas necessárias para o estudo da História Antiga e Medieval. Pergunta se o seminário sôbre Carlos Magno poderia ir além das fontes secundárias ou primárias traduzidas. O Fato de que o aluno não domina as línguas clássicas torna impossível, atualmente, fazer o estudo da História Antiga.

Segundo o seu parecer a especialização deve ser feita em 2 anos, após 4 anos de curso formativo. Pergunta se o aluno pode ingressar no curso de especialização sem o conhecimento do latim e do grego.

3. Professor Carl Laga — SP.

Segundo o Professor Altheim o pensamento Histórico só é possível como História Universal. A História tende à universalidade. O melhoramento do estudo da História Geral vai trazer o aperfeiçoamento do estudo da História do Brasil e da América. O estudo da História Geral e nesta, o das Civilizações Antigas, deveria ser aprimorado o mais possível. Não procede o argumento de que na América não existe interêsse pela Antiguidade: as suas experiências de professor são precisamente contrárias.

4. Professor Francisco José Calasans Falcon — GB.

Após ter elogiado a consideração com que o Professor Eurípedes apresentou a sua exposição, pergunta em que consiste essa maior proximidade do espírito da História Medieval em relação à História Moderna, pois trata-se de duas entidades diferentes.

No estudo da História Moderna verifica-se uma grande tendência para a relação com as demais ciências sociais, o que não se dá com o estudo da História Medieval.

Sobre o chamado excesso de Antropologia no curso de História, pergunta o professor de quem é a culpa, se isso se verificar — do professor ou do aluno?

Impõe-se estudar Economia e Geografia Política no curso de História.

Sendo o curso da Faculdade constituído por 4 anos que devem ser de formação, acha estranho, a formação do aluno que durante um ano estuda apenas, digamos, Carlos Magno. A realidade brasileira exige sobretudo a formação de professôres secundários.

Entrando no assunto da especialização, o professor acha estranha uma formação de especialista em um ano só. Ela con-

duzirá, ao seu ver, a formar somente autodidatas. A consequência disso é que há alunos que chegam ao colégio de aplicação e só então descobrem que existe uma História Geral. Dela só conhecem alguns tópicos.

Concede que se deva estudar a História das Instituições, mas acrescenta que a ênfase deve ser dada à História Econômica e Social, indispensável ao professor de História.

Quanto ao tempo integral, acha que é uma necessidade não só para o professor como também para o aluno... Entretanto, mesmo sem o tempo integral o professor pode produzir.

5. Professor Hamilton Leite — MG.

Acentua que o Professor Eurípedes fala baseado em sua experiência pessoal e por isso as suas afirmações devem merecer cuidada consideração. Acha oportuno o exame do problema da divisão da cadeira de História Antiga e Medieval. Trata-se, sem dúvida, de duas cadeiras, de dois métodos e dois espíritos. A situação presente não corresponde à realidade didática atual.

Por outro lado, torna-se indispensável na sua opinião, o aperfeiçoamento dos professores. Não basta apenas produzir, mas produzir bem e isto não se torna possível sem a criação de duas cadeiras separadas.

O tempo integral torna-se urgente e imperioso. Além disso, a especialização em História Antiga e Medieval requer bolsas de estudo para professores de História. A má vontade dos poderes públicos, ref. a este ponto apoia-se numa dúvida sobre o valor científico da História. Entretanto a História permanece na cúpula das ciências sociais.

6. Professor Eduardo d'Oliveira França — SP.

Discorda inteiramente da ligação da História Medieval à Moderna, pois isto criaria problemas até para os professores.

A diferenciação das Cadeiras segundo períodos pode ser superada pela criação de várias cadeiras de História, sem ulterior especificação dentro do Departamento. Anualmente, proceder-se-ia à distribuição dos cursos de História entre os professores do Departamento. Parece que o maior número possível de cadeiras especializadas resultará mais produtora.

7. Professor Othelo S. Laurent — RS.

Dá o seu acôrdo ao Professor Eurípedes. Refere a grande responsabilidade que tem o Simpósio de orientar para soluções que devem se atentamente estudadas. Considera ainda que estas, mesmo sendo ideais, devem ser viáveis na realidade nacional e ter em vista, como principal objetivo, a eficiência do ensino de História.

Considera de grande interêsse a sugestão do Professor Eurípedes, quanto à redução das aulas prelecionadas em favor da ampliação dos seminários. É também de opinião que a didática seja distribuída ao longo do curso, a partir do 2.º ano.

Há, porém, um problema que não podemos evitar, acha o professor. E' o fato de muitos alunos já trabalharem, no fim dos estudos. Uma solução que não levasse em conta êsse fato, não seria nem justa, nem objetiva.

8. Professôra Olga Pantaleão.

Não lhe parece indicado ligar a História Medieval com a Moderna.

Quanto à proporção de seminário e preleções, insiste a professora no equilíbrio que deve existir entre as duas formas, sendo imprudente diminuir demasiado o número as preleções porque se sente necessidade de mais seminários.

No tocante à especialização, lembra a professora a necessidade que há de contatos dos alunos com os arquivos; e termina advertindo que a História Geral é necessária até para a História do Brasil, que sem ela tornan-se-ia limitada e provinciana.

9. Professôra Emília Tereza Álvares Ribeiro — GB.

Após ter louvado a exposição do Professor Eurípedes e dos colegas que o precederam, aborda o problema da divisão da cadeira de História Antiga e Medieval. Ela foi processada na Faculdade do Rio de Janeiro em duas disciplinas. Porém, insiste que a História Medieval se converta em cadeira. Embora não negue a ligação a História Antiga e Medieval, a História Medieval difere suficientemente da História da Antigüidade para se justificar tal separação.

Mas a História Medieval difere também da Idade Moderna, embora não seja considerada, muitas vèzes, sua personalidade própria.

3. RESPOSTAS AS EXPOSIÇÕES

O relator tentará, primeiro, responder em conjunto a vários colegas que lhe fizeram observações e críticas relacionadas entre si.

Frisa que, falando em “seminários”, é de tôda utilidade distinguir dois tipos: seminários para alunos do curso de formação e seminários para pós-graduados. Nestes últimos é que a necessidade de conhecer as línguas originais dos textos é maior, como é também grande a de estudar por si mesmo.

Acrescenta que, a seu ver, um currículo bom seria o de quatro anos de “formação” (e não três apenas) e, para os que o quizerem, dois anos de especialização.

Ao Professor Paulo Pereira de Castro

Acha pouco exequível o estudo da Idade Média em dois períodos diferentes.

Ao Professor Guy de Hollanda

(Veja a resposta em conjunto, sôbre seminários e conhecimento de línguas antigas).

Ao Professor Francisco José Calasans Falcon

Refere ao Professor Falcon que também êle não quer que se una a História Medieval à Moderna, sômente afirma a maior proximidade de ambas.

Quanto ao problema da Antropologia, há sem dúvida abusos. Professôres de Antropologia e História Econômica, às vèzes, sobrecarregam os alunos de aulas e seminários, quando o aluno teria necessidade, até, de um dia livre para permanecer mais demoradamente na Biblioteca.

Acêrca do Seminário sôbre Carlos Magno, o relator esclarece que não se tratava de estudar a pessoa de Carlos Magno,

mas a sua época e que, a propósito do tema, houve oportunidade para abordar amplos períodos da História.

Concorda com que se deva dar ênfase à História do Brasil, porém, integrando-a na História Geral. O estudo da Idade Média conduz à Idade Moderna e, portanto, impõe-se que seja cuidadosamente feito.

Refere ainda que o tempo integral diz respeito sobretudo ao professor. Entretanto, o aluno que tenha disponibilidade poderá cumpri-lo, seria o ideal.

Ao Professor Hamilton Leite

“Reforçando” a opinião do professor, o relator aconselha que se insista com a C.A.P.E.S. até que ali venham a compreender a importância do aperfeiçoamento dos estudos históricos.

Ao Professor Eduardo d’Oliveira França

Manifesta-se o relator favorável à opinião do Professor França à cerca da multiplicação dos cursos em substituição da cátedra única para cada período da História.

Ao Professor Othelo S. Laurent

Sem negar a dificuldade, oriunda dos trabalhos dos alunos fora da Universidade, reafirma o relator que o aluno deve contribuir nos seminários. Para êstes alunos, aliás, o tempo integral seria o ideal.

À Professôra Olga Pantaleão

Sem querer exagerar de um lado ou de outro, o relator afirma que, é durante o seminário que êle tem visto o aluno interessar-se pelo documento e apreender tôda a sua importância. Um pouco mais de seminário, então, formaria melhor. Apresenta como exemplo o estudo do Vale São Francisco feito por Aroldo de Azevedo e seus alunos em seminários. Anui com a professôra, quando a mesma insiste na necessidade dos contatos com os arquivos.

4. ÚLTIMAS INTERVENÇÕES (1)

I — O PROBLEMA DO DESDOBRAMENTO DAS CADEIRAS

Professor Guy de Hollanda

O professor relaciona o problema com exigências de reformulação mais ampla do currículos dos Cursos de História, que deveriam perder sua rigidez e relativa uniformidade para definir-se após um ano introdutório comum, em três direções:

- 1 — a do Mundo Antigo;
- 2 — a do Mundo Medieval;
- 3 — a do Mundo Moderno.

Observar-se-á, naturalmente, um quadro de disciplinas diferente para cada uma das direções propostas, diversificando-se as matérias auxiliares correspondentes.

Professôra Emília Tereza Álvares Ribeiro

Concordando com o desdobramento, opina que, se não pudermos realizar duas Cadeiras separadas, o que a professôra prefere, realizemos pelo menos disciplinas separadas, pois não podemos esperar a completa separação do corpo docente. Na seriação dos dois cursos, aliás, não podemos esquecer o fato de que, para compreender a História Medieval, supõe-se já um conhecimento anterior da História Antiga.

Professor Michel Mollat

(Veja-se a exposição do Catedrático da Sorbonne, no fim desta secção).

Professor Eduardo d'Oliveira França

Não vê a necessidade de se criar uma Cadeira separada de História Medieval, tendo em vista que cursos, planejados den-

(1) — As réplicas (duração de três minutos) vêm classificadas por assunto, conforme indicamos na introdução. No resumo desta seção, porém, faz-se uma exceção no caso do Professor Michel Mollat, da Sorbonne, em razão do tempo maior que lhe foi concedido pela casa e em vista do fato que o referido professor esteve na impossibilidade de assistir às demais sessões.

tro do Departamento, podem completar o que fôr necessário. Assim sendo, limitar-se-ão também os problemas relativos ao pessoal docente especializado.

Professôra Maria Yedda Leite Linhares

Estabelecendo que é preciso, em primeiro lugar, analisar o fim e os meios, para fazermos a dosagem necessária das matérias, a professôra chega à conclusão de que êsse problema pode ser resolvido dentro do Departamento, de comum acôrdo; porém, com a condição de equipará-los às nossas necessidades sociais, nacionais e regionais.

II — PROBLEMAS DA PERIODIZAÇÃO HISTÓRICA

Professôra Cecília Maria Westphalen

Em sua opinião a solução do problema conceitual da periodização histórica é o resultado de uma posição filosófica. Sugere que se encare a reformação do currículo e periodização da História em acôrdo com o pensamento de nosso tempo.

Professor Padre Carlos Weiss

Segundo o professor, há abandonar-se a divisão em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, por anacrônica. As designações não correspondem à realidade, porque a História é contínua. Melhor seria focalizar “círculos culturais”, Civilização Ocidental etc.. Propõe também uma possibilidade de opção, dentro dos Seminários dos diversos cursos, lembrando o exemplo da Universidade de Bonn, onde o aluno escolhe, no comêço do ano, os Seminários que pretende seguir.

Professôra Emília Tereza Alvares Ribeiro

Instiste na personalidade própria que tem a Idade Média, especialmente tratando-se das Civilizações Ocidental e Muçulmana.

Professor Paulo Pereira de Castro

Atesta seu acôrdo com os Professôres Mollat e Weiss, a respeito da ligação dos períodos históricos.

Professor Eduardo d'Oliveira França

Acha desnecessárias as discussões sobre o assunto, já que os cursos arquitetados dentro do Departamento, na medida das necessidades, resolvem esses problemas e são suficientes para formar o aluno.

III — PROBLEMAS DA ESPECIALIZAÇÃO EM HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL

Professora Sônia Aparecida Siqueira

Defende, para o curso de especialização, a orientação do treinamento de pesquisa. Se o aluno, mesmo que se destine ao professorado secundário, não receber uma certa formação técnica, será inapto a resolver um novo problema que surgir, mais tarde e, além disso seria diminuir o próprio caráter universitário.

Professora Cecília Maria Westphalen

Insiste que o importante não é História-matéria, mas o treinamento em métodos e técnicas.

Professor Francisco José Calasans Falcon

Tendo em vista as realidades brasileiras, sobretudo a necessidade de se formarem professores, acha que a especialização em História Antiga e Medieval deve vir depois dos quatro anos de formação, em dois anos. Discorda, então, das opiniões dos colegas Maria da Conceição Martins Ribeiro, Amélia Americano F. Domingues de Castro, Cecília Maria Westphalen e Sônia Aparecida Siqueira.

Professor Michel Mollat

(Veja-se no fim desta seção).

IV — PROBLEMAS PROFISSIONAIS E DIDATICOS

Professora Maria da Conceição Martins Ribeiro

Lembra que a C. A. P. E. S. na prática, não concede bolsas a historiadores, porque, visivelmente, não acredita no valor da História, como tal.

Lamenta também que o curso de Pedagogia possa dar diploma válido para lecionar a História no curso secundário.

Em face disso, a professôra afirma que se deve exigir: a História para os historiadores.

Ligando a isso a opinião de vários colegas que se declararam favoráveis ao maior entrosamento das Ciências Sociais, Antropologia, etc., pondera a professôra que aceita isso somente quanto às conclusões dessas Ciências, excluindo seus próprios métodos.

Professôra Cecília Maria Westphalen

Lamenta a indiferença manifestada pelos órgãos administrativos, com referência à História.

Professôra Amélia Americano F. Domingues de Castro

Do ponto de vista da Didática, constata que esta recorre ao método de pesquisa para melhor fundamentar o método do ensino. Se o método nos seminários ou exercícios fôr prático e moderno, êle, por sua vez, tornará mais fácil a própria didática. Há, desta maneira, uma verdadeira convergência entre o que o relator preconiza e o que se espera dos cursos da Didática.

Ainda baseando-se na sua experiência na Didática Especial, e citando o caso de alunos que, no quarto ano, vêm afirmando que “nunca tiveram curso sôbre o assunto que agora têm de expor, no exercícios de Didática”, insiste a professôra em que é mais importante o aluno ter adquirido um método, do que ter visto a matéria. Conclui que os cursos monográficos não são condenáveis, em si, no seu ponto de vista.

Professor Paulo Pereira de Castro

Lembra o professor que, as dificuldades inerentes ao conhecimento insuficiente das línguas antigas, podem ser vencidas por meio de boas traduções e pelos recursos das Cadeiras de Línguas Antigas. Afirma que a experiência mostra que excelentes resultados podem ser obtidos, dessa maneira.

Professor Nilo Garcia

Partindo da constatação de que o Simpósio se empenha para o aprimoramento do currículo e dos métodos de Ensino

da História, adverte que se tenham em vista as condições médias desse ensino, no Brasil, para não fugirmos à realidade nacional.

Professor Eduardo d'Oliveira França

Concorda com a proposta de diluir a Didática dentro do curso de História, somente se essa Didática fôr dada pelos professores de História. Do contrário, vai-se desequilibrar o trabalho dos alunos.

Professor Michel Mollat

(Veja-se no fim desta seção).

V — PROBLEMA DO LUGAR DA ANTROPOLOGIA E
DEMAIS CIÊNCIAS SOCIAIS

Professôra Emília Tereza Álvares Ribeiro

Opina a professôra que a Antropologia é necessária sobretudo para dar umas definições fundamentais, de que o historiador tem necessidade, tais como raça, cultura etc.. Lamenta a confusão que se constata nos livros, a êsse respeito.

Professôra Cecília Maria Westphalen

Lamenta o isolamento da História ante as Ciências Humanas e reclama para ela maior entrosamento com as Ciências Sociais.

Professor Francisco José Calasans Falcon

Insiste em que a chamada ditadura dos professores de Antropologia e Ciências Sociais não existe, uma vez que, dentro do próprio Departamento, essas dificuldades podem ser resolvidas.

Acrescenta, terminando, que, na sua opinião, precisamos sobretudo dos métodos das Ciências Sociais, Antropologia etc..

VI — EXPOSIÇÃO DO PROFESSOR MICHEL MOLLAT

Comenta o Professor Mollat que nenhum Medievalista estaria de acôrdo com a fusão da História Antiga e Medieval em

uma só cadeira. A autonomia dos estudos medievais impõe-se, inclusive para os países do Novo Mundo, que precisam conhecer a História Medieval Ocidental, fonte comum para os povos dos dois lados do Atlântico. A Idade Média prolonga-se para além do Século XVII. Estudam-se sobrevivências medievais na Europa e América.

Quanto à documentação, ela não é inacessível — em Marília o professor encontrou a “*Monumenta Germaniae Historica*” em microfichas — e pode trabalhar-se sobre micro-reprodução. É certo que se exige para o estudo da Época Medieval o conhecimento do latim, mas no período de formação pode usar-se a tradução ao lado do texto original. O estudioso da História Moderna não deparará com menores dificuldades ante a diversidade das línguas modernas: pensemos nos documentos em eslavão, japonês, chinês etc..

Refere-se à importância da distinção entre Seminários de formação e Seminários de especialização. Os primeiros devem denominar-se apenas aulas práticas, pois a isso correspondem, enquanto os segundos supõem um interesse real e muito sério dos alunos: vocações de medievalistas.

É verdade que o medievalista não se forma em dois anos, mas, em compensação, a especialização é necessária para o ensino. Há que criar condições de especialização, mas que esta só se realize quando e onde houver homens capazes. É perigoso deixar que os lugares sejam ocupados por gente menos formada, pois que ela barra a entrada aos mais competentes, durante muitos anos.

5. RESPOSTAS FINAIS

I — Sobre o Desdobramento das Cadeiras

O relator não acha necessário retomar a argumentação a respeito, mas insiste na necessidade de se conhecer a História Antiga e Medieval para compreender o nosso próprio tempo moderno motivando o seu pensamento com a consideração de que a História é uma só e que a História Antiga e Medieval

traz muito mais esclarecimentos para a humanidade de hoje do que, por exemplo, a Pré-História.

II — Sôbre a Periodização da História

Nada a opor.

III — Sôbre a Especialização em História Antiga e Medieval

Apenas insiste o relator — respondendo à intervenção da Professôra Sônia Aparecida Siqueira — na preparação técnica, pelos exercícios; um mínimo é necessário, mesmo em História Antiga e Medieval.

IV — Sôbre os Problemas Profissionais e Didáticos

Acha boa a sugestão do Professor Padre Carlos Weiss de que o Departamento ofereça diversas séries de Seminários. Acentua várias vêzes o papel do Departamento de História para se resolverem questões de seriação de História Antiga e Medieval e também a sua dosagem, comparativamente às outras.

V — Sôbre o Papel da Antropologia e Ciências Sociais

Aplicando aqui também o princípio do grande papel que o Departamento tem de desempenhar na distribuição dessas matérias, insiste o relator em que se exija do professor de Antropologia um curso adaptado aos estudantes de História e ironiza uma concepção histórica onde haveria confusão nos conceitos de raça e cultura.

VI — Sôbre Outros Assuntos

Na ocasião da intervenção do Professor Nilo Garcia, e em acôrdo com êle, rebela-se o relator contra uma concepção que introduzisse uma separação entre as Faculdades: as de “primeira” e as de “segunda” classe.

1 — RESUMO DO RELATÓRIO DO PROF. EDUARDO D'OLIVEIRA FRANÇA (1).

O professor começou dizendo que só se pode resolver o problema da História Moderna tomando-o no conjunto do ensino da História. O problema fundamental e é o currículo, que estabelece o que ensinar e o ritmo do ensino a ser tomado.

Considerou primeiro problemas globais:

1. — a conjuntura sócio cultural de 1961, em confronto com outras épocas resulta hóstil aos estudos históricos. Coloca-se hoje em plano secundário problemas de natureza histórica. Dominam as preocupações com progressos técnicos, donde decorre dar-se relêvo às ciências naturais.

2. — existe no momento presente, um processo de aceleração das mudanças. A História evocando o passado, parece querer frear essas mudanças. Contudo, a História deve também, acelerar o seu ritmo: no ensino e na pesquisa procurar seguir os reclamos de um mundo acelerado. Pedagogicamente, deve-se procurar o máximo de rendimento num mínimo de tempo. Não se deve aumentar o número de anos de ensino; deve-se procurar técnicas para transmitir o essencial num mínimo de tempo. A História deve ajudar a encontrar soluções de problemas atuais à luz de conhecimentos do passado. O estudo da História não deve implicar atitude nacional que lhe estorve a ação.

(1) — A Comissão Executiva pública, sob sua responsabilidade, êste resumo, não tendo em mãos o texto completo do relatório.

3. — as pesquisas do passado são suscitadas por problemas da atualidade. É a necessidade do presente que marca o ponto de partida para a pesquisa. A História deve preferir a problemática da atualidade, deve corresponder às solicitações do espírito contemporâneo em torno dos problemas sociais, etc.

Depois de um século de pesquisa, a historiografia se intensificou, multiplicando seus campos de indagação, desenvolvendo-se em profundidade e alargando-se no espaço. Acumulou-se uma massa de sabedoria que desafia a capacidade do indivíduo e traz a necessidade da especialização. A História passou a cuidar de tôdas as manifestações da vida humana. As áreas de investigação multiplicaram-se. A mundialização da História substitui a europeização. A multiplicação contínua dos trabalhos históricos torna importante o estudo da historiografia e a sua constante revisão. O trabalho exigido do historiador é quase esmagador. Essa situação leva-nos a concluir, que não se pode ensinar tôda a História numa Faculdade de Filosofia; deve-se escolher o que ensinar. É preciso também não ensinar o que já se sabe. Impõe-se a revisão dos conhecimentos para atualização constante dos ensinamentos. A escôlha do que se vai ensinar liga-se à idéia de que os alunos vão escolher o que guardar.

Tais são os problemas globais a considerar.

No momento atual, impõe-se a revisão do ensino da História, quanto aos objetivos, às estruturas, aos planos de trabalho, ao ritmo das funções.

As atividades e comportamentos docentes tem que mudar. É preciso renunciar a dar matéria ou tôda a matéria; e em lugar de matéria dar técnica de trabalho. O professor deve procurar levar o aluno à reflexão, à busca, à procura da resposta, a problemas que lhe são postos. A matéria deve ser dada como pretexto para transmitir uma técnica, desenvolver o espírito crítico do aluno; a aula como maneira de despejar conhecimentos é discutível e sua utilização deve ser revista. A mudança no modo de encarar a aula aumenta a responsabilidade do professor, que deve atualizar-se e deve escolher o que vai dar. O aluno deve ser levado a saber não o que o professor sa-

be, mas o que pertence à sua vida. O ensino dado não deve ser o semelhante ao de outras áreas culturais, mas deve corresponder, no Brasil, às realidades sócio-culturais do momento. Não convém reeditar formas válidas no exterior. Para nós, a História do Brasil, a História Regional, deve marcar o ensino da História. As outras Histórias fornecerão experiências que podem ser transferidas ao campo da historiografia brasileira. Necessário é valorizar a História do Brasil, valorizando os homens que somos, a cultura que podemos criar. Precisamos de libertar-nos do colonialismo em que temos vivido no campo da História também — diante de outros países. Devemos criar um sistema que corresponda às nossas necessidades e não transferir para cá sistemas estrangeiros.

O tema de que tratamos impõe problemas:

1) Necessidade de definição de objetivos.

Curriculo para que? Que pretendemos com o ensino da História?

Podemos distinguir:

a. Objetivos mediatos, que são:

- I — compreensão do homem, auto-conhecimento;
- II — conhecimento da condição humana;
- III — busca do crescimento da liberdade de espírito;
- IV — busca da condição do homem no presente;
- V — unidade fundamental da humanidade; procurar visão da História universal;
- VI — consciência da realidade que somos como unidade nacional no conjunto das unidades do mundo cada vez mais interdependentes.

No campo da História Moderna, poderíamos indicar como objetivos:

- I — desenvolvimento da consciência do mundo histórico presente e conhecimento do homem atual;
- II — conhecer o processo da unidade histórica no mundo contemporâneo;
- III — compreensão das grandes linhas da evolução contemporânea;

IV — excitação da contemplação da vida contemporânea para observação do passado.

b) Objetivos imediatos:

I — conservação das aquisições da historiografia pela transmissão do que já se sabe;

II — renovação do patrimônio historiográfico.

Os objetivos imediatos institucionais:

I — visam o próprio ensino da História;

II — visam os problemas profissionais: do professor, do pesquisador, das atividades conexas (formação de paleógrafos, arquivistas, etc.);

III — elaboração de trabalho de pesquisa.

Em resumo, temos dentro desses objetivos, de formar professores e produzir historiadores.

Para alcançar este objetivo são necessários a montagem de certas estruturas (criação de um sistema de ensino de História) e o planejamento e funcionamento dessas estruturas.

2. Sistema capaz de obter o objetivo indicado:

Há necessidade de considerar certas estruturas: a) da cátedra ou docentes; b) dos cursos; c) discentes; d) profissionais.

A consideração dessas estruturas põe problemas amplos.

a) Cátedras:

O professor relator teceu comentários sobre a existência das cátedras, manifestando-se favorável à sua continuação, porque a elas se ligam as garantias dadas aos professores, como a liberdade de cátedra, cuja manutenção é essencial. Reconhece a existência de males ligados ao sistema atual de cátedras, que devem ser corrigidos. Prosseguiu, indicando possíveis remédios para os males existentes. Mostrou a necessidade de se modificar o processo de concurso para catedrático e de se reformar o modo de recrutamento do pessoal docente.

Sobre as cátedras que devem existir no curso da História manifestou a opinião de que tais cátedras não devem ser diferenciadas na base de uma periodização. Tal sistema produz cátedras sedimentadas por critério in-atual. Deveriam existir somente cátedras de História: anualmente os professores combinariam

os seus cursos diversificados, a fim de que o aluno pudesse ter experiências variadas. Dever-se-ia acabar com as cátedras fechadas: os cursos seriam combinados entre os professôres, de acôrdo com suas pesquisas. Para harmonização dos trabalhos, dar-se-ia sua direção a um dos cátedraticos mais experientes, num sistema de departamento. Nessa organização de cátedras de História haveria cadeiras fundamentais que orientariam o ritmo do trabalho departamental. Às cátedras de História do Brasil caberia posição de inspiração e combate e o trabalho de todos se faria com vistas à pesquisa no campo da História do Brasil.

b) Cursos:

Essencial é a distinção entre curso fundamental e de especialização. No 1.º dar-se-ia formação geral para todos os estudantes; no 2.º, formação mais cuidada para os escolhidos. Especialização não se atinge com 2 anos, é obra de uma vida; não é com cursos prelecionados que se formarão especialistas. Nosso sistema atual leva à situação de professôres não especialistas formarem fornadas de especialistas. Seriam preferíveis cursos de pós-graduação, destinados a dar aperfeiçoamento a alunos já formados. Cursos de verão são recomendáveis para recuperação dos ex-alunos, levados a renovar seus conhecimentos.

c) Estruturas discentes:

Envolvem problema dos alunos enquanto alunos. Que fazer para preparar nossos estudantes para serem alunos? Os nossos alunos não vêm preparados para estudar História. A opinião do relator é a de que se deveria restaurar o antigo Colégio Universitário, que funcionou durante algum tempo, na Universidade de São Paulo. Aí o aluno receberia o preparo necessário e a ele se daria a formação instrumental, através de cursos de Português, Linguas Clássicas e estrangeiras, de prática de organização de trabalho intelectual. Durante o curso procurar-se-ia, orientar melhor os alunos, dar valor às organizações discentes e iniciar o treinamento na atividade docente sob nossas vistas. Para isso preconiza o relator a instituição do mo-

nitorado: os alunos mais distintos, de classes mais adiantadas, orientariam os alunos de classes mais atrasadas.

d) Estruturas profissionais:

Devemos procurar dar maiores e melhores oportunidades para os nossos alunos, no campo do magistério, da Historiografia e das atividades conexas. É preciso oferecer-lhes condições de pesquisas e oportunidade de outras atividades, pleiteando mesmo regulamentação legal de carreiras como de arquivistas e outras.

3) Necessidade de rever também os programas:

Devem ser substituídos os programas por planos (de trabalho, de pesquisa, etc.), diz o relator.

O programa põe os problemas de: a) conteúdo; b) amplitude; c) distribuição da matéria; d) ordenação temática; e) atualidade.

a) Conteúdo:

Nossos programas atuais são feitos na base de que ensinar é dar matéria. Esta é uma concepção ultrapassada. O professor deve transmitir técnicas, não matéria. A tarefa do aluno é aprender a jogar com dados que lhe são oferecidos. O problema do conteúdo dos programas levá-nos a indagar o que devemos ensinar: História narrativa? História do Ocidente ou do mundo? uma História viva, nascente, ou uma História consolidada? Fatos ou a totalidade da matéria?

b) Amplitude:

Quanto à amplitude da matéria põe o problema dos cursos gerais e monográficos. Para o relator isso é um falso problema. Os cursos gerais são monografias, são pluri-monográficos. A harmonização pode ser obtida dando-se ao aluno, a possibilidade de escolher entre cursos gerais e monográficos, em preleções ou seminários. Para o relator a pendência entre cursos monográfico e geral, perde a relevância, desde que os cursos são pretextos para mostrar técnicas.

c) Distribuição da matéria:

A distribuição da matéria leva-nos a considerar o problema da seriação: adotar-se-á seriação rígida ou plástica? A opinião do relator é de que a seriação rígida deve ser abandonada, por ser contrária ao ensino superior. Elimina a possibilidade de renovação. Uma seriação rígida tira ao aluno a possibilidade de eleição; êste é obrigado a fazer tais cadeiras em um ou dois anos. A abolição total da seriação é, contudo, perigosa; poderia dar lugar a combinações inaceitáveis, sem consideração pelas necessidades impostas pela formação. Uma seriação plástica, daria oportunidade aos estudantes de escolherem. O currículo poderia ter cadeiras obrigatórias e cadeiras de opção. Apresentadas as cadeiras que o aluno deveria fazer, êle as combinaria à vontade mostrando no final do curso as aprovações obtidas.

d) Ordenação do programa:

Seguir-se-á uma ordem cronológica? Esta não é aceitável hoje, diz o relator. Os programas devem levar à formação do aluno de um modo mais positivo que o atual.

As pesquisas também devem ser planejadas, e oficialmente planejadas. O programa de pesquisas deverá ser publicado, criando-se condições para sua realização. Depois, as pesquisas deverão ser publicadas. Também a orientação de teses deveria ser programada pelas cadeiras.

Tanto o professor como o aluno devem ter programa anual.

e) Problemas dos ritmos e funções.

Duração total do curso: 3 anos de curso fundamental bastam.

Para História Moderna e Contemporânea propõe que se mantenha a prática de um ano para História Moderna e um ano para História Contemporânea.

O ano escolar, para maior rendimento, deveria ser dividido em semestres iguais e os cursos seriam semestrais.

O atual regime de provas e notas precisa ser abandonado, com proveito, aliás, para o ensino. Verificação do trabalho do

aluno seria feita por outros processos. Urge aproveitar melhor o tempo para o ensino.

Regime de aulas: preleções e práticas de estágio, seminários, onde se faria aprendizado de técnica de trabalho. O trabalho de equipe, dentro da mesma cadeira e em associações de cadeira, merece ser desenvolvido.

Lembrou o relator a importância do tempo integral.

Ao lado da verificação do rendimento do aluno, fazer o rendimento do professor. O controle das atividades deve levar-nos a uma grande atuação do rendimento.

Problemas extras foram ainda tratados pelo relator.

2 — EXPOSIÇÕES DE SIMPOSISTAS

Professôra Maria Yedda Leite Linhares

Acha que há confusão entre liberdade de cátedra, cátedra vitalícia e professor catedrático. A supressão da cátedra vitalícia não envolve a liberdade do professor.

Considera que o relator dá uma solução deficiente, falando, de um lado, em “cátedras de História”, sem maior especificação, mantendo, por outro lado, o sistema atual de cadeiras.

Falando na perspectiva brasileira de História, afirma que esta é uma perspectiva da História mundial, através de uma historiografia brasileira sem depender de outras historiografias estrangeiras. Nem por isso perde-se de vista que o Brasil esteja dentro do mundo.

Sobre a plasticidade do currículo, a Professôra é de opinião que devemos advogá-la. O sistema americano não perde em qualidade pelo fato de o “College” preparar os alunos para a Universidade. Pode-se suprir a falta de preparo do estudante através de um curso preparatório. A Universidade de Brasília e a Universidade do Ceará, foram planejadas na base de plasticidade.

Professor Francisco José Calasans Falcon

Conclui, através da exposição, que o problema da História Moderna e Contemporânea não está divorciado do problema da

Reforma Universitária, que deveria ser discutido antes. Trata do caso do livro didático, achando que se deve ensinar o que é útil ao aluno; e protesta pelo fato do curso de Pedagogia formar professores de História.

Professôra Olga Pantaleão

Em primeiro lugar considera que a discussão do problema geral da cátedra foge um pouco ao temário.

Entrando na questão do ensino da História Moderna e Contemporânea, opina sobre o problema da limitação do âmbito da História Moderna e da História Contemporânea, levando em conta que o Professor França prevê um ano para o ensino da primeira e outro para o ensino da segunda. Propõe que se coloque o limite inicial (tais limites são convencionais), da História Contemporânea mais próximo de nós, pois para o entendimento dos problemas atuais não precisamos penetrar muito longe no passado. Indica 1871, ou mesmo 1914 como possíveis limites iniciais. Também lembra que a História Contemporânea exige o manuseio de fontes (como, por exemplo, os jornais), que são específicas.

Quanto ao problema da valorização da História do Brasil no curso de História, pergunta se a excessiva preocupação de valorizar a História-Pátria não nos levará a um provincianismo estreito. Concentrar todo o ensino do curso de História na História do Brasil não a valoriza. O essencial, parece-lhe, é renovar o seu ensino, através de uma visão ainda mais ampla da História Geral e também de um entrosamento (e nisto concorda com o relator) da História do Brasil nas correntes da História do mundo.

Pede ao Professor França que dê esclarecimentos a respeito de sua proposta para a criação de cátedras de História.

Com referência à questão de ter o professor programas ou planos, acha a professôra que há necessidade de programas para sistematizar o que se vai ensinar, levando em conta a necessidade do aluno. O aproveitamento dos trabalhos de pesquisa do professor nos cursos, deve ser feito somente na medida em que o programa necessário à formação dos estudantes o requerer. Cita, a respeito, o Professor Fernand Braudel, que, em

conferência realizada em São Paulo, insistiu em levar em conta tais necessidades do aluno e não apenas os interesses do professor, como pesquisador.

Professor Paulo Pereira de Castro

É de opinião de que, em História Moderna e Contemporânea, a especialização impõe uma familiaridade com as fontes.

Professor Guy de Hollanda

Considera necessário reduzir o tamanho da tese, para tornar possível a sua edição. Sugere a apresentação de cinco ou seis teses. Sobre o conceito de catedrático, é, a seu ver, um grau maior da carreira universitária. Deve ter maior estabilidade funcional.

Professôra Amélia Americano F. Domingues de Castro

Há necessidade de assegurarmos melhores possibilidades profissionais aos alunos. Propõe estágio para os recém-formados, ou mesmo antes do término do curso. Poder-se-ia aproveitar os alunos como monitores nos colégios de aplicação. Explica melhor a atividade do monitor; e terminando, apoia a opinião do Professor França, no que diz respeito à História Recente, pelo valor formativo.

Professôra Cecília Maria Westphalen

Concorda com o Professor França, quando levanta o problema das mudanças estruturais. A História não tem necessidade de continuar utilizando o método da História Tradicional. Há lugar para aplicar os métodos e técnicas das demais ciências sociais.

Já que não é possível ensinar tudo, o mais importante é a transmissão de técnicas de trabalho. Daí decorre a importância do treinamento. Estudando um curso, aprenderá a trabalhar em outros. Cursos não segundo as necessidades do professor, mas sim do ensino. Insiste ainda na valorização da docência livre. Acha que o professor catedrático, sem cadeira vitalícia, deverá produzir, para conservar a cadeira.

Insiste ainda na necessidade de planejar as atividades desde o comêço do ano, e em Departamento.

Finalizando, a professôra apresenta uma proposta para revogação da portaria que dá aos licenciados de Pedagogia e Ciências Sociais, o direito de lecionar História.

Professor Padre Emílio Silva

Partindo do fato de que a Historiografia, ultimamente, abrange todos os aspectos da vida humana, constata que as diversas formas nas quais a História pode ser encarada e ensinada, decorrem principalmente do conceito que dela tenha previamente formado o professor.

Julga, então, da maior relevância que se evitem dois escolhos:

a) atribuir à História Universal, em seu **fieri**, um desenvolvimento unitário e uniforme. Essa mentalidade encontramos-la no naturalismo, com variante marxista, e no **idealismo**, fundando-se na férrea dialética hegeliana.

Se o **naturalismo**, continua o professor, deturpa a História mutilando-a com a supressão de elementos presentes e atuantes no acontecer histórico, o **hegelismo** a deturpa, criando e introduzindo elementos racionais e subjetivos de todo imaginários.

b) Considerar a História na transmissão dos conhecimentos históricos, como se realizando no tempo e no espaço com grandes soluções de continuidade, estabelecendo hiatos intransponíveis de época a época, fazendo ressaltar, em agudo contrastes, e sem as necessárias ressalvas, o progresso de nossa época sobre o das gerações pretéritas.

Isto leva a lamentáveis deformações da mentalidade dos jovens, gerando nêles a desestima pelos grandes valores do passado e tôdas as verdades, assim religiosas como sociais.

No tocante ao problema de uma só cadeira não poder administrar o ensino da História em suas diversas épocas, opina que essa distinção tem plena vigência em se tratando da pesquisa e aquisição do dado histórico, não, porém, quando se trata da transmissão por parte do professor ou mestre.

Não vê dificuldade em que um mesmo professor — que, sem ser especialista em nenhuma época particular da História, deverá conhecê-la bem toda — leccione essa disciplina em toda sua extensão temporal. Pelo contrário, acha que isto poderá trazer certa vantagem de ordem formativa.

Professor Fernando Sgarbi Lima

Propõe que seja designada uma comissão de cinco membros para estabelecer se o Simpósio opinará pelo currículo dividido em períodos, ou preferirá escolher temas. Confessa-se favorável a um ensino baseado numa divisão por temas, buscando a periodização nesses próprios temas.

3 — RESPOSTAS AS EXPOSIÇÕES

Inicialmente, constata o relator que algumas das objeções partem de concepções diferentes de qual seja a atividade docente. O que importa na docência, é formar o espírito do aluno. Para êle, a matéria tem importância relativa, o que importa realmente não é despejar matéria, mas formar o espírito do discípulo para o estudo constante e o aperfeiçoamento individual. Repele quaisquer objeções que insinuem dar matérias excessivas.

À Professora Maria Yedda Leite Linhares

Acha que os partidários da extinção da cátedra caem numa espécie de sofisma: extingue-se a cátedra mas fica o catedrático. O relator é favorável à cátedra, porque a supressão da mesma coloca o professor à mercê de grupos universitários políticos ou econômicos, e, então, desaparece toda a liberdade. Critica, sim, certas formas no exercício da cátedra e sugere a correção dos defeitos.

Ao Professor Francisco José Calasans Falcon

O interesse pelo livro didático é de fato uma contribuição da Faculdade de Filosofia. Diz ainda o relator que o professor deve dar o que gosta e, logicamente, o que é necessário, e o que

está em condições de dar bem. A respeito da oportunidade profissional, o relator concorda plenamente com o Prof. Falcon.

A Professôra Olga Pantaleão

Lembrando que a professôra partiu da importância que ela atribuiu à necessidade de que a matéria seja dada e que a discussão sôbre o mérito da cátedra foge do temário, acha o relator que o estudo da concepção da cátedra está ligado à eficiência e estruturação do currículo. Continua o Professor França a afirmar que, decretar os limites da História Moderna e da História Contemporânea, é, até certo ponto, de pouca importância, pois que devemos acompanhar as necessidades e buscar as raízes onde eles estiverem. Concorda em que a História Contemporânea deve ser quase uma História do presente. Mas isso não quer dizer que devemos recuar os limites da História Moderna.

Referindo-se à relutância da Professôra em aceitar o ponto de vista do relator no que concerne à História do Brasil, pondera que nele nada há de provincianismo ou de influências do colonialismo, uma vez que, na sua opinião de relator, a história do nosso povo deve ser posta em evidência, no sentido de alargar, justamente, os horizontes. Além do mais, a documentação do Brasil é mais fecunda; de modo que, a História do Brasil deve ser tratada por um departamento inteiro.

Continuando, a divisão em temas não leva à exclusão da especialização, uma vez que se supõe que os professôres que compõem o Departamento de História, estão aptos a suprir as necessidades dos alunos. Cada professor, combinando com os colegas, procurará o seu campo. A divisão, feita nesses moldes, longe de excluir a especialização, a estimula.

Termina o relator, exprimindo sua preferência pelo programa em vez de plano, e reafirma que o curso é um meio para dar técnicas.

Ao Professor Paulo Pereira de Castro

O relator lembra que a exclusiva preocupação da especialização é perigosa.

Ao Professor Guy de Hollanda

Afirma que o conceito de cátedra na carreira, como no grau, deve ser considerado.

À Professôra Amélia Americano F. Domingues de Castro

Coloca o relator, o problema da didática nos seguintes termos: que a presença da didática durante os anos de formação, rouba tempo aos alunos. Propõe estágios antes da formatura, mas não durante o tempo escolar.

Quanto à História Recente, pessoalmente não o atrai.

À Professôra Cecília Maria Westphalen

Agradece o apóio da Professôra na defesa das oportunidades para os alunos.

Ao Professor Fernando Sgarbi Lima

Mantém os pontos de vista expressos no relatório.

4 — ÚLTIMAS INTERVENÇÕES

Professôra Amélia Americano F. Domingues de Castro

Acha que a Didática deve ser dada em mais de um ano, no primeiro, questões gerais e, depois, didática especial.

Professor Guy de Hollanda

Lamenta que o professor de História não tenha contato com os formandos, porque o aluno fica nas mãos do professor de Didática; sendo que essa Didática acha-se isolada das cadeiras de História.

Professor Francisco José Calasans Falcon

Considera que a liberdade, envolvida no conceito de Cátedra não deva pertencer só ao professor, mas também aos assistentes e outros.

Insurge-se contra os privilégios, pois êstes limitam o ingresso na carreira.

Professôra Maria Yedda Leite Linhares

Apela para uma Historiografia num plano geral. Não falou em colocar a História do Brasil como centro do ensino. Deve-se possibilitar a História Geral; não podemos nos limitar à História do Brasil.

A Faculdade precisa dominar os instrumentos de pesquisa e fazer História de outros países.

Achando que é possível fazer pesquisa em História Moderna e Contemporânea, opina que só se deve formar em História Antiga e Medieval quando tivermos material e técnicas no Brasil.

Professôra Cecília Maria Westphalen

Protesta que se pense em fazer da História do Brasil o centro dos estudos históricos; porém, deseja integrar o Brasil na História do Mundo, e, por isso pretende que a História Pátria seja colocada em posição que atraia nossos interesses.

Professôra Maria Clara Rezende Teixeira Constantino

Sôbre a questão da Cátedra, acha que se deve pugnar para que a mesma não dependa do sistema usado no ensino. Gostaria de ver, para cada cadeira do curso de História, três ou quatro professôres de História Medieval, de Moderna etc., trabalhando em campos delimitados, oferecendo cursos sôbre a sua especialização. Permitiria associação de ensino e pesquisa.

5 — RESPOSTAS FINAIS

A Professôra Amélia Americano F. Domingues de Castro

A Professôra mantém seu ponto de vista, quanto ao período no qual se deve dar a Didática. A autorização que permite aos alunos exercerem o magistério sem se formarem, deve ser temporária e desaparecerá.

Mas concorda em que a remuneração precoce tira do aluno a escolaridade.

Ao Professor Guy de Hollanda

Acha que a separação entre o professor de Didática Especial e o professor do curso de formação não é aconselhável.

A coordenação necessária ocorre em tôdas as cadeiras. Acrescenta que é um preconceito acreditar que o Professor de Faculdade seja só um cientista e não trate do problema profissional.

Ao Professor Francisco José Calasans Falcon

Protesta que a Cátedra seja um conjunto de garantias. Essas devem ser mantidas, mas os privilégios indevidos, cortados.

É partidário da liberdade de Cátedra, inclusive que o professor escolha os seus auxiliares na base da confiança.

À Professôra Maria Yedda Leite Linhares

Afirma que, quando fala em História do Brasil, não quer dizer que só veja "História do Brasil". A sua idéia é a de uma coexistência entre a História do Brasil e as outras Histórias. Não podendo dar contribuição real para a História Antiga e Medieval, por exemplo, o que podemos fazer é preparar boa História do Brasil, informar o Mundo da História de nossa terra, pois que o Mundo a ignora. Seria um contra-senso, acha o relator, deixar estrangeiros virem fazer a nossa História e nós pormos a fazer História Mundial.

À Professôra Cecília Maria Westphalen

Concorda.

À professôra Maria Clara Rezende Teixeira Constantino

Concorda em que, se vários professôres ensinassem a mesma disciplina, teríamos elementos para retificar o monopolismo do catedrático. É o que se faz nos grandes centros; é o ideal.

T E M A — I I I

O estudo da História da América e da História do Brasil no curso universitário: ensino tradicional e renovação.

1. RELATÒRIO DO TEMA

A Comissão Organizadora dêste Simpósio houve por bem definir o problema atribuído à equipe de História do Brasil e da América em têrmos do “Ensino tradicional e Renovação”. A equipe (1) sugeriu ao relator, como definição do problema, o apêlo no sentido de que, no ensino da História do Brasil e da América, nas Faculdades de Filosofia, deve-se dar preferência à História da Cultura e não pròpriamente à História Política, à História Administrativa, à História Biográfica etc., etc. A colocação do problema nestes têrmos não é ocasional, mas profundamente significativa da fase atual do desenvolvimento da Historiografia. Na base daquele apêlo está o fato do advento da História como ciência: uma ciência que encontramos no momento atual, não na sua plenitude, mas ainda na infância. Um corpo de conhecimentos que está apenas transpondo sua fase empírica — a fase do relato, do arrolamento dos fatos registrados — e que acaba de chegar ao campo do conhecimento racional. Portanto, um corpo de conhecimentos “ainda muito jovem como emprêsa racionada de análise”. E’ uma ciência que está refletindo as mudanças da atmosfera mental da nossa época, quando substitui o certo pelo infinitamente provável, o rigorosamente mensurável pela relatividade da medida, superando assim os critérios de exatidão rigorosa, os quais caracterizavam as ciências da natureza física no século XIX. O apêlo da equipe de História do Brasil e da América dêste Simpósio é uma ressonância daquele que foi formulado pelos diretores dos

Annales em 1929, Marc Bloch e Lucien Febvre, o de colocar a História entre as outras ciências, fazer da História uma disciplina enquadrada nas conquistas intelectuais do nosso tempo (2).

O objeto da História deve ser, portanto, “o conhecimento, explicação e interpretação das sociedades humanas do passado, tomadas em sua totalidade” (3). “A realidade histórica”, escreve Gurvich, “é uma parte privilegiada da realidade social. é a coletividade prometeana; são os Nós, os grupos, as classes, as sociedades globais que tomam consciência delas próprias” (4). Essa nova conceituação implica em profundas repercussões no currículo das instituições de ensino superior que têm a responsabilidade de formar historiadores e professores de História. Para ilustrar a mudança de objeto, é bastante expressivo um exemplo que podemos tomar à história da Historiografia brasileira. Um mesmo fenômeno social, o bandeirismo paulista, vem sendo sucessivamente tratado pelos historiadores brasileiros, desde o século XVIII, até nossos dias. Pedro Taques de Almeida Paes Leme, em sua *Nobiliarquia Paulistana*, fixou a tradição oral relativa ao bandeirismo paulista no último quartel do século XVIII, quando o fenômeno do bandeirismo paulista pertencia já ao passado e a capitania de São Paulo se encontrava em plena decadência (5). Em seguida, durante todo o século XIX e parte deste, há um esforço paciente e fecundo de catalogação, de arrolamento, de descrição dos feitos dos bandeirantes. Este trabalho culmina, em nossos dias, com a obra monumental de Afonso de E. Taunay que, em sua **História Geral das Bandeiras Paulistas**, condensou os resultados das mais importantes fontes primárias e secundárias publicadas até então sobre o bandeirismo (6). Ao longo do caminho que nos leva de Pedro Taques a Taunay, encontramos muitas dezenas de historiadores que divulgaram documentos, escreveram biografias, reconstruíram roteiros, descreveram acontecimentos relativos a áreas restritas e episódios restritos, dando cada um deles sua colaboração para a narrativa dos fatos da exploração e ocupação do solo brasileiro pelos bandeirantes. Tais são os trabalhos de José de Souza Azevedo Pizarro e Araujo (7), de

Baltazar da Silva Lisboa (8), de Inácio Acioli de Cerqueira e Silva (9), de Braz da Costa Rubim (10), de Joaquim Felício dos Santos (11), de José Martins Pereira de Alencastre (12), de Luís Antônio da Silva e Souza (13), de Orville Derby (14), de Diogo de Vasconcelos (15), de João Pandiá Calógeras (16), de Gentil de Assis Moura (17), de Francisco Borges de Barros (18), de J. Capistrano de Abreu (19) e de muitos e muitos outros. Desde o começo do século XX, mas sobretudo depois do primeiro quartel do século, os historiadores brasileiros se inclinaram a tentar a compreensão do movimento das bandeiras em sua unidade, como uma expressão da coletividade bandeirante — a sociedade paulista dos séculos XVII-XVIII. Voltaram, então, seu interesse, no sentido do conhecimento da natureza do fenômeno, dos seus condicionamentos ao meio físico, biológico e social, da sua amplitude, não simplesmente no plano geográfico, mas também no plano cultural e da formação econômico social brasileira. Entre êstes trabalhos estão os de Oliveira Viana (20), de Alfredo Ellis Junior (21), de Alcântara Machado de Oliveira (22), de Benedito Bastos Barreto (23), de Sérgio Buarque de Hollanda (24), de Jaime Cortesão (25).

A preferência que se tem dado no presente aos estudos de História Econômica e Social é um fenômeno de civilização. O que assegura sua unidade essencial é o homem médio, entendido como o representante de um grupo social mais ou menos vasto, de seu regime econômico, de seu estatuto jurídico, de seus hábitos mentais. Por essa razão é a realidade banal e quotidiana que assume interesse excepcional, embora nem sempre pareceu digna de ser registrada (26).

Ora, a unidade essencial com que procuramos reconstruir as sociedades passadas, implica num alargamento considerável do campo da indagação dos historiadores. Em primeiro lugar estão os textos escritos. História se faz com documentos escritos. O texto escrito permanece fundamental e, neste sentido, há imensa tarefa a ser realizada no Brasil, com referência à organização e divulgação dos arquivos públicos e eclesiásticos, da transferência para o domínio público dos arquivos particulares ou, pelo menos, de sua franquia aos estudiosos interes-

sados. Contudo, além da documentação escrita, uma diversidade de elementos outros registram a presença do homem— a língua, os objetos, a paisagem, os edifícios, as plantas, os animais, as áreas cultivadas e tantos outros. Todos êles constituem material para o historiador (27). Dêste modo, os historiadores reconhecem que a sua ciência é essencialmente incompleta e procuram estabelecer suas conexões no ambiente mais largo das outras ciências do homem.

Não vamos nos ocupar aqui das matérias complementares da História, assunto de outro grupo de trabalho dêste Simpósio. Julgamos, entretanto, desde que nos preocupa o problema da renovação do ensino, indispensável lembrar a importância de algumas ciências que são de interesse especial para a formação de especialistas em História do Brasil e da América, que são capítulos da História Moderna e Contemporânea. “O que lia Lucien Febvre?”, pergunta Charles Morazé, para responder com a enumeração de algumas publicações e autores, pertencentes a outros ramos das ciências sociais, e não estritamente à História: a **Revue de Synthèse**, a **Anthropologie**, os **Annales de Géographie**, o **Année Sociologique**, os trabalhos de Vidal de la Blache, de Durkheim, de Camille Jullian, de Rauh etc. (28). Poderíamos repetir a pergunta em relação a Afonso de E. Taunay, sem dúvida um dos grandes historiadores brasileiros, cuja formação intelectual se prende à tradição do século XIX. Sobre sua mesa de trabalho encontravam-se coletâneas de documentos, obras de cronistas e de historiadores, muitos exemplares das revistas dos Institutos Históricos do país, principalmente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Dois historiadores, duas épocas na História da Historiografia: a História puramente narrativa (*histoire événementielle* ou *histoire historisante*) e a reflexão histórica alargada e aprofundada com o concurso de outras ciências.

O reconhecimento da amplitude tomada pelas pesquisas econômico-sociais tornou indispensável o recurso às análises quantitativas. A Estatística, que se expandiu no século XVIII e aperfeiçoou os seus métodos no século XIX, tem especial importância para a interpretação dos fenômenos mensuráveis.

Muito importante, também, o aparelhamento conceitual que nos é fornecido pela Sociologia, pela Antropologia, pela Economia. O enorme desenvolvimento da teoria econômica nêstes últimos vinte anos tem levado a uma aproximação cada vez maior entre economistas e historiadores (29).

Outro problema sugerido pelo grupo de trabalho é o da História Comparada. Se a História é a mais difícil de tôdas as ciências, na afirmação tão repetida de Fustel de Coulanges, nenhum ramo talvez mais difícil, em nossa opinião, que a História Comparada. Isso porque ela deve se propor, antes de mais nada, a verificar prèviamente quais são os dados comparáveis quando se pretende aproximar a História de áreas diferenciadas no tempo ou no espaço. Na crítica à obra de Toynbee (**A study of History**), Henri-Irenée Marrou pergunta se tem sentido colocar em paralelo a história de vinte e uma civilizações, sem a comparação das essências tomadas em sua realidade total, mas simplesmente sublinhando as analogias parciais que são postas em evidência graças ao ponto de vista momentâneo adotado pelo observador. Além disso, continua êle, admitindo Toynbee que “uma civilização é alguma coisa como um organismo que nasce, cresce, declina e morre”, pode-se indagar sôbre o direito de construir todo um sistema sôbre esta assimilação rápida da História às categorias da biologia (30). Os trabalhos de análise quantitativa, nos quais têm se salientado os economistas americanos, podem se mostrar fecundos quando aplicados a problema de História Comparada, graças à construção de esquemas comparáveis, com dados susceptíveis de medida e de análise estatística.

Uma observação final para concluir: falamos em História, de um modo geral. Não nos parece que haja um método específico da História do Brasil ou da História da América, mas o método histórico, o método da ciência histórica.

Quanto ao problema já abordado de fazer da cadeira de História do Brasil o centro dos cursos de História, somos de opinião contrária. Cada fase da História tem uma individualidade própria. A História do Brasil e da América devem ser colocadas no quadro da História do mundo. Não se pode compreender a História do Brasil sem o conhecimento de seu con-

texto geral, convencionalmente chamado História Moderna e Contemporânea, e dos seus antecedentes, que se prendem à História Antiga e Medieval. Além disso, não vemos razão por que as cadeiras de História Moderna e Contemporânea das Faculdades de Filosofia, no Brasil, não possam se transformar em centros ativos de História de quaisquer partes do mundo, e projetar os trabalhos dos historiadores brasileiros muito além de suas fronteiras nacionais.

- (1) — A sugestão partiu da Sra. Profa. Cecília Maria Westphalen e recebeu apóio unânime dos demais membros da equipe de História do Brasil e de História da América.
- (2) — *Annales de Histoire Économique et Sociale*, vol. I, 1929.
- (3) — Febvre, L. — *Combats pour l'histoire*.
- (4) — Gurvitch, G. — “La crise de l'explication en Sociologie”, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. 21, 1956.
- (5) — *Nobiliarquia paulistana; genealogia das principais famílias de São Paulo*.
- (6) — *História Geral das Bandeiras Paulistas, 1924-1945*.
- (7) — *Memórias históricas da província do Rio de Janeiro, 1820-22*.
- (8) — *Anais do Rio de Janeiro, 1834-35*.
- (9) — *Memórias históricas e políticas da província da Bahia, 1835*.
- (10) — *Memórias históricas e documentadas da província do Espírito Santo, 1851*.
- (11) — *Memórias do distrito diamantino, 1862*.
- (12) — *Anais da Província de Goiás, 1864*.
- (13) — *Memórias sobre o descobrimento, governo, população e coisas mais notáveis da capitania de Goiás, 1872*.
- (14) — *Os primeiros descobrimentos de ouro em Minas Gerais, 1901*.
- (15) — *História antiga de Minas Gerais, 1904; História média de Minas Gerais, 1918*.
- (16) — *As minas do Brasil e sua legislação, 1904*.
- (17) — *As bandeiras paulistas. Estabelecimento das diretrizes gerais que obedeceram e estudo das zonas que alcançaram, 1914*.
- (18) — *Bandeirantes e sertanistas baianos, 1920*.
- (19) — *Caminhos antigos e povoamento do Brasil, 1930*.
- (20) — *Populações meridionais do Brasil, 1904*.
- (21) — *Raça de gigantes, 1926*.
- (22) — *Vida e morte do bandeirante, 1929*.
- (23) — *No tempo dos bandeirantes, 1940*.
- (24) — *Monções, 1945*.
- (25) — *Raposo Tavares, 1958*.
- (26) — Guichonnet, Paul — “Le Xe. Congrès International des Sciences Historiques (4-11 Septembre 1955)”, *Information Historique*, Jan.-Fev., 1956, n.º 1. Wolff, Philippe — “L'étude des économies et des sociétés avant l'ère statistique”, *L'Histoire et ses méthodes, Encyclopédie de la Pléiade*, Bruges, 1961.

- (27) — “D’un mot, tout ce qui, étant à l’homme, sert à l’homme, exprime l’homme, signifie la présence, l’activité, les goûts et les façons d’être de l’homme”, Febvre, Lucien — *Combats pour l’histoire*, apud *Information Historique*.
- (28) — Morazé, Charles — “Lucien Febvre et l’histoire vivante”, *Revue Historique*, T. CCXVII, fasc. 1, Jan.-Mars, 1957.
- (29) — Vide o volume XVII do *Journal of Economic History*.
- (30) — *Revue Historique*, vol. CCXVII.

Alice Piffer Cannabrava

da Faculdade de Ciências Econômicas e
Administrativas da U.S.P.

2. EXPOSIÇÕES DE SIMPOSISTAS

Professor Hélio Viana

Frisando, inicialmente, que suas observações dizem respeito a uma íntima parte do relatório, confessa o professor que não concorda em que Pedro Taques seja cronista das bandeiras; em que A. de Taunay seja, historiador do século XIX, argumenta com palavras da própria relatora. Taunay, iniciador do estudo da História do Brasil foi o primeiro que criticou o uso errôneo de métodos de historiografia típicos deste século, portanto não é um historiador do século XIX. É verdade que, numa primeira fase de atividade, deteve-se mais na análise do que na síntese. Mas estávamos na época da análise e não da síntese; depois, resumiu a História das Bandeiras de 11 volumes em 2 volumes; a História do Café de 15 vol. em 1 vol. Quanto ao destaque a dar à História do Brasil, acha que isso procede, não porque seja mais importante em si mas porque somos brasileiros. Menciona ainda que relacionar a História do Brasil com a da América não é novidade pois já foi feito desde Southey. Relacionamento com Portugal sempre houve e é necessário para o período colonial. É de opinião que há uma ajuda mútua entre a História do Brasil e as outras disciplinas que se interessam pelas questões brasileiras, como por exemplo, no caso da História do Brasil ajudar a Sociologia. Con-

cluindo opina que, se não conhecermos a nossa própria História somos candidatos ao suicídio nacional.

Professor Padre Emílio Silva

São as idéias que governam o mundo, não a produção ou a economia.

As grandes forças que comandam todo o desenvolvimento do mundo ocidental são, a grosso modo: a Filosofia Grega, o Cristianismo, as Cruzadas, a Imprensa, o Descobrimento da América, a Companhia de Jesus, o Concílio de Trento, a Renascença, o Liberalismo, Kant e o Idealismo Germânico, a Revolução Francesa etc. Ora nenhuma dessas forças escapa do fator espiritual. E' pois exorbitada, a seu parecer, a opinião que atribui à economia o papel primordial no desenvolvimento da História.

Quer-lhe parecer que seria bom recomendar aos historiadores uma atenção maior e ênfase ao fator espiritual. Embora não seja para subestimar nunca o fator econômico, todavia, serão sempre mais fecundos e elucidativos a análise e cuidadoso estudo dos fatores ideológicos, que são sempre as linhas mestras, as idéias-fôrças, que comandam e nos explicam a formação e o ser da nacionalidade.

Professor J. R. do Amaral Lapa

1. Para melhorar o estudo de História do Brasil propõe a criação de um curso de História Regional que figuraria dentro da especialização.

2. Concorda com o destaque do contributo das Ciências Sociais para a História, porém, continua, vamos merecer maior aprêço dos cientistas sociais com a condição de melhorarmos a nossa terminologia, precisarmos os nossos conceitos e cuidarmos de constituir uma bibliografia crítica.

Professor Francisco Iglésias

Chama a atenção para a necessidade de estudar a História Contemporânea Brasileira, muito pouco conhecida. Sentimos a necessidade disso quando estrangeiros nos pedem informações

sôbre questões recentes. O período republicano é praticamente desconhecido; além disso, com História Recente é possível maior motivação no ensino. Grandes críticas modernas mostram a importância do estudo dessa História Recente.

Pede depois a ligação dos estudos de História a outras disciplinas, especialmente a Economia, a Política e a Sociologia. Sem bom conhecimento das ciências sociais não há bom entendimento da seqüência da História. Por outro lado, afastando-nos dessas disciplinas corremos o risco de ver tratada a História Brasileira não por historiadores mas por especialistas naquelas matérias.

Os poderes públicos não têm dado atenção ao trabalho dos historiadores e isso cabe em parte aos próprios historiadores que se desligam das realidades atuais. Quando os historiadores se voltarem para a realidade em que vivem, êsse auxílio virá naturalmente.

Professor Guy de Holanda

Ênfase deve ser dada ao estudo sôbre o mundo moderno e contemporâneo no qual o Brasil deve ter primazia.

Sem querer emitir um julgamento de valor intrínseco em comparação com outras Histórias, acha que formar historiadores dentro da História do Brasil e da América é mais realizável economicamente e mais fácil por termos acesso aos próprios documentos. E também uma questão de prioridade de ordem prática, partimos daquilo que é nosso.

Passa então ao problema dos arquivos, problema importante. E' impressionante, afirma o professor, a destruição que os arquivos estão sofrendo ultimamente. E' necessário um apêlo, sobretudo às autoridades eclesiásticas, para salvar os arquivos paroquiais, importantes para o estudo da demografia anterior à proclamação da República.

Concorda com a ênfase dada à estatística pela relatora, mas considera mais importante ainda falar das matemáticas sociais em tôda a sua amplitude. Faltando-nos ainda, acrescenta, bons estudos das idéias políticas e um contacto introdutório com a filosofia.

Professor Padre Júlio Lopes

Considerando necessário equilibrar 2 correntes (uma que dá mais ênfase à formação dos professôres e outra que insiste na formação de pesquisadores) sugere que se use o seminário ou exercícios para êsse fim. Os seminários deveriam ser propostos e programados no comêço do ano sob uma única direção. Publicados os programas, os alunos escolheriam entre os seminários os que desejassem seguir, cuidando os professôres mais especialmente dos alunos melhor dotados para o trabalho histórico.

Concorda com a necessidade urgente de preservar os arquivos eclesiásticos no Brasil.

Professôra Olga Pantaleão

Referindo-se ao que tinha dito numa reunião anterior, esclarece que a seu ver a denominação de Época Contemporânea deveria ser dada a um período mais próximo de nós, trazendo, conseqüentemente, também para mais perto de nós a denominação de época moderna. Isto porque uma matéria específica, como a História Contemporânea, traz consigo uma técnica de trabalho igualmente específica.

Professôra Cecília M. Westphalen

Concorda com a relatora quando diz que o objeto do estudo da História deve ser o homem médio e não unicamente o homem excepcional (História da 2a.-feira oposta à História do domingo).

Insiste em que a História deve aproximar-se das outras ciências sociais não unicamente para buscar o auxílio que elas podem dar-lhe em resultados como também para usar os seus próprios métodos e técnicas. Para fundamentar suas afirmações, indica as críticas de Christopher Dawson a respeito da obra de A. J. Toynbee.

Indica a necessidade de se organizar um grupo de trabalho para a revisão da terminologia científica da História.

Professor R. Román Blanco

Concorda com a relatora em que a História do Brasil e a História da América não devem ser consideradas compartimentos estanques. Para evitar isso acha indispensável o estudo das Instituições Ibéricas. Como exemplo cita o caso das bandeiras. As bandeiras nunca foram instituição bélica, instituição de penetração ou de preia. A bandeira é a organização tática da “entrada”, esta sendo a verdadeira instituição, junto aliás com uma outra que chama “salteo”. Tem-se estudado a bandeira e não a instituição que ela configurava taticamente. Para resolver êsses problemas há só um meio, que é o conhecimento das instituições do outro lado do Atlântico, pois a América Espanhola e Portuguesa são apenas cópia dessas instituições.

A seu ver, para escrever a História, não adianta conhecer economia, estatística, etc., se o historiador não souber antes ler o próprio documento. Essa leitura exige um conhecimento de paleografia. Sem paleografia e sem documento não existe História.

Professor Faria Alvim

Distingue na historiografia no Brasil duas correntes: uma, acadêmica, com trabalhos produzidos por membros de Academias, etc., que dispõem de lazeres; outra, a nova, a universitária, que deve aos poucos sobressair, sem que seja necessário hostilizar a primeira. Insiste na necessidade de recursos financeiros para o desenvolvimento dos estudos históricos. Seria desejável tomar posição diante da futura reforma universitária, mas dentro das leis atuais já se pode fazer muita coisa. Manifesta-se contrário à portaria n.º 478 de 8 de Junho de 1954 do M.E.C. que permite a licenciados em Pedagogia e Ciências Sociais ensinar História no curso secundário. Deve-se apoiar a moção que vai ser encaminhada ao Ministro da Educação pedindo a revogação da portaria.

Professor José Ernesto Ballstaedt

Considera fundamental, especialmente para o professor de História da América, a documentação, único meio para superar

a falta de bibliografia e os pontos de vista nacionais e parciais sôbre a História Americana. O estudo da História Social e Econômica é dificultado pela formação deficiente em História da América no curso secundário. Dever-se-ia ampliar o estudo da História da América no segundo ciclo do secundário. Seria útil organizar um estudo comparativo das Instituições Ibéricas e da América.

Professor Eduardo d'Oliveira França

Não concorda com a preocupação da relatora em enquadrar a História no grupo das ciências “verdadeiras”, para justificar sua existência.

A seu ver a História da América com seus problemas específicos não foi abordada pela relatora.

Importante, a seu ver, é a questão da posição da História do Brasil dentro da constelação das matérias a ensinar. Vê uma contradição entre a posição da profa. Alice Cannabrava como relatora e sua atuação como professôra e historiadora.

Com efeito, em duas teses que escreveu, embora tratando de questões de História da América, o Brasil ocupou o centro do seu pensamento, ilustrando dessa maneira o que pode ser a contribuição brasileira à História da América e do mundo.

Não julga o expositor que a História do Brasil deva ser a única considerada (pois tôda a História de qualquer tempo e de qualquer país pode ser feita aqui, contanto que a saibamos fazer) mas deve merecer prioridade.

Professor Othelo Laurent

Concorda com a relatora que se deva renovar o estudo da História da América e do Brasil para abrir horizontes novos a respeito do homem. Mas pergunta se a relatora indicou suficientemente o rumo para a renovação do ensino nas nossas Faculdades. Considera que os alunos que se iniciam nessas disciplinas tirarão pouco proveito das recomendações da relatora se o próprio ensino não for melhorado.

Professôra Madre M. Angela

O que importa para a expositora é o contacto com as fontes para criar algo de novo. Este contacto pode efetuar-se no âmbito regional, nacional ou outro, permanecendo sempre o mesmo método. Diferencia-se unicamente a apresentação das fontes. Em lugar de insistirmos sempre em “História do Brasil no plano mundial”, acha mais apropriado falar na projeção do historiador brasileiro. Para inserir a História do Brasil no contexto mundial, o melhor é fazermos boa História do Brasil.

Professor Nilo Garcia

Aplaudindo a relatora pelas indicações dadas à renovação do estudo da História do Brasil, considera necessário fugir do tradicionalismo.

3. RESPOSTAS AS EXPOSIÇÕES

Ao Professor Helio Viana

Considera que há entre ela e o Prof. H. Viana apenas desentendimento de conceitos. Considera ela Taunay um historiador do séc. XIX, e isto, a seu ver, não o diminui, nem diminui o valor da sua obra monumental. Considera que, quando êle corrige os dados cifrados, faz História crítica. Estatística depende do aranjo das cifras, sendo o número apenas a matéria prima. Diverge do Prof. H. Viana apenas quanto ao conceito de estatística.

Ao Professor Padre Emilio Silva

Responde que os problemas econômicos são considerados como um fenômeno de civilização. Cada época tende a focalizar mais um problema; hoje os historiadores tendem a fazer mais história econômica, embora haja problemas importantes também no campo da história das idéias. Focalizar e tratar dados econômicos não significa fazer história marxista, que tem seu método próprio.

Ao Professor J. Amaral Lapa

Concorda com o Prof Lapa quanto à importância do uso de uma terminologia exata em história.

Ao Professor Francisco Iglésias

Concorda indicando que o estudo da História Contemporânea traz o problema da mobilização de outros tipos de fontes que exigem treinamento especial para seu uso. Sobre o auxílio de outras ciências para o estudo da História do Brasil, como a estatística, lembrou que não pretendeu esgotar o assunto, devendo a matéria ser estudada noutra mesa-redonda. Acha necessário insistir junto das autoridades para obter apoio para o trabalho histórico, embora o progresso realizado nesse campo seja grande.

Ao Professor Guy de Holanda

Afirma que não tratou do problema das matérias auxiliares, por isso não cuidou das disciplinas indicadas pelo professor.

Ao Professor Padre Júlio Lopes

Lamenta não ter insistido na importância dos arquivos paroquiais, sendo a importância deles realmente grande.

Quanto ao problema da distribuição dos seminários, considera que deve ser resolvido dentro dos Departamentos, com espírito de cooperação.

A Professora Olga Pantaleão

Concorda com a importância da História Contemporânea.

A Professora Cecília M. Westphalen

Lembra a relatora que foi justamente a Profa. Cecília Westphalen quem, na reunião da equipe, levantou o problema da história integral.

Quanto à utilização dos métodos antropológicos ou dos de outras ciências na História, a relatora só tem a dizer que cada ciência tem métodos próprios, específicos. O uso de método de outras ciências deve ser feito com muito cuidado .

Ao Professor R. Román Blanco

A necessidade do estudo das instituições depende de como encaramos a problemática, ou seja o que tomamos como centro dos problemas a serem estudados.

Ao falar de bandeiras a relatora quis dar um exemplo da evolução da historiografia e mostrar como o método histórico tinha evoluído (História dos Historiadores). Não pretendeu tratar pròpriamente do tema. Deixou de falar na paleografia, não porque não a julgasse importante, mas porque não devia tratar de matérias auxiliares.

Ao Professor Camilo Alvim

Concorda com o Prof. Alvim quanto ao fato de que devemos reivindicar a História como objeto próprio de estudo para os historiadores.

Ao Professor José Ernesto Ballstaedt

A relatora compreende a posição do Prof. Ballstaedt no que diz respeito à preferência mostrada pelo próprio documento, pois a historiografia hispano-americana não reflete exatamente o que contêm os documentos, mas traz pontos de vista parciais que devem ser corrigidos pela utilização criteriosa da documentação.

Ao Professor Eduardo d'Oliveira França

Não pretende levantar polêmica em tórno do problema da História ser ou não ser ciência. A relatora fica ao lado dos que consideram a História como ciência respeitando, porém, a opinião contrária.

Não vê a contradição apontada pelo Professor entre as suas próprias pesquisas que colocariam o Brasil no centro dos seus estudos e as suas afirmações como relatora. Na sua cadeira, na Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, é normal que se dê relêvo à História Brasileira, pois o próprio nome é Cadeira de História Econômica Geral e do Brasil. Quanto ao seu trabalho sôbre o Rio da Prata, embora tenha pontos de ligação com a História do Brasil, as conclusões referem-se à História da América Espanhola e os materiais procedem dos arquivos espanhóis e hispano-americanos.

Ao Professor Othelo Laurent

Responde dizendo que ao fazer o seu trabalho tinha em vista o objeto da História e como êsse objeto deve influir na

formação do professor. Objetivamos dar aos estudantes um equipamento mental suficiente de uso, com o qual possam posteriormente produzir boa História e ser bons professôres de História; porém, não há receita pronta para fazer um bom professor.

A Professôra Madre M. Angela

Concorda com a Madre M. Angela que não é a História do Brasil como tal mas sim os trabalhos dos historiadores ou a escola dos historiadores brasileiros que devem projetar-se.

4. ÚLTIMAS INTERVENÇÕES

I. Sôbre os estudos de História comparativa e posição do estudo da História do Brasil.

1. Professor J. A. Lapa

Considera insuficiente o estudo das Instituições Ibéricas como único meio para combater a limitação da História da América e do Brasil em compartimentos estanques. Sugere maior intercâmbio de técnicas e métodos. Cita o exemplo dado pela Faculdade de la Plata onde se faz estudo compartivo das instituições da América colonial Espanhola e Portuguesa.

2. Professor Sérgio Buarque de Holanda

Considera o isolamento da História do Brasil que não deveria ficar fechada aos outros cientistas, como também uma falsa valorização dela, que a colocaria como um sol em tórno do qual girariam planetinhas. Concorda em que a História do Brasil é parte da História Moderna, mas cada uma dessas disciplinas tem sua matéria própria, da qual o método não pode ficar independente.

3. Professor Eduardo d'Oliveira França

Contestando o Prof. Sérgio B. de Holanda, encontra uma contradição entre duas de suas afirmações, a primeira que rejeita a idéia de que a História seja reservada para o historia-

dor, a segunda que frisa a especificidade da História do Brasil tendo em vista matéria própria com método próprio..

Se abrisse o campo da História do Brasil para sociólogos, antropólogos, etc., deveria abri-lo também para os historiadores de outras cátedras.

4. **Professor Padre Emílio Silva**

Acha que a História Americana deve ser entrosada com a História da Península Ibérica.

II. **Sôbre o entrosamento entre História e as demais ciências sociais.**

Sôbre o interêsse de um maior entrosamento entre a História e as demais Ciências Sociais, manifestaram-se a favor os Profs. Maria Yedda L. Linhares, Cecília M. Westphalen e José Olegário Ribeiro de Castro. Sugeriram que o Simpósio levasse em conta a necessidade de um maior entrosamento entre a História e os Cursos de Ciências Sociais.

III. **Propostas concretas em tórno de possibilidades bibliográficas.**

O Prof. Guy de Holanda propõe uma análise dos fascículos sôbre História Americana, publicados pelo Instituto Pan-Americano de Geografia e História, especialmente os itens referentes à História do Brasil.

O Padre Emílio Silva propõe uma Biblioteca Ibero-Americana ou Sala Ibero-Americana na Biblioteca Nacional ou na Universidade do Brasil. (vide moção 11).

IV. **Sôbre o problema da reforma universitária**

O Prof. Amaral Lapa, respondendo ao Prof. Alvim, opina que, embora a reforma universitária esteja na ordem do dia, não é o caso de se tratar dela aqui, devendo nós cuidar em primeiro lugar dos problemas do ensino da História.

V. “História para historiadores”.

O problema surgiu com uma intervenção da Profa. Maria Conceição Martins Ribeiro, que reivindicou o princípio de que a História deve ser feita por historiadores.

O Prof. Sérgio B. de Holanda, porém, achou que os pesquisadores em outros campos, tais como Antropologia e Sociologia poderia também fazê-la (vide supra).

A Professora Alice Cannabrava lembra que a portaria 478 de 8 de junho de 1954 permite que licenciados em outros cursos lecionem História, quando o ensino da História deveria ficar para os formados em História. (vide moção 10).

VI. Sôbre a importância dos fatores econômico e espiritual.

A Professora Emília Tereza Alvares Ribeiro opina que não se pode propor separadamente um fator como determinante, exemplificando com as Cruzadas, nas quais o fator espiritual é inegável, porém não exclusivo.

O Padre Luis Palacin considera que de um prisma parcial chega-se ao conhecimento total, de modo que não se pode condenar o historiador por encarar os acontecimentos por um único prisma.

TEMA — IV

Matérias complementares e auxiliares o alargamento do horizonte no estudo da História.

1 — RELATÓRIO DO TEMA

Preliminarmente, é indispensável que se diga da inconveniência da expressão **matérias auxiliares** e **matérias complementares de História** ao se tratar das disciplinas que nos permitem melhor acesso, maior compreensão e mais convincente interpretação do documento, bem como melhor situação e definição do fato histórico.

Em realidade não se possuem expressões adequadas, que convençam e possam substituir as anteriores. A nosso ver uma matéria que, à primeira vista, possa parecer não trazer auxílio ao historiador, poderá transformar-se, dada a natureza do facto ou do documento, em disciplina auxiliar básica, sem o qual nada poderia ser bem esclarecido.

Do ponto devista essencial, há que distinguir as matérias que permitem estudar o documento, definir e situar o fato histórico, e, que em face da própria História, não têm existência autônoma — preferimos chamá-las “técnicas auxiliares”; existem as que independem da História, têm portanto existência própria e podem diretamente servir à História, constituindo seu estudo, muitas vezes, coisa indispensável ao historiador e ao professor de História, (as matérias complementares).

Se, em verdade, a História é a ciência do **Humano** e se o personagem é tal como o personagem de Terêncio, o historiador poderá dizer “nada de humano me é estranho”. Ademais, preocupando-se com atividades variadíssimas, como o são as

atividades humanas, não se pode deixar de encarar o problema de variadas técnicas e matérias complementares.

Todos estão de acôrdo, cremos nós, como se fez salientar no Seminário de Sèvres de 1951, em que a História não é mais hoje, puramente, “*événementielle*”.

Ultrapassa os limites de pequenas intrigas políticas e de fatos ligados a uma só pessoa, guerras, etc. Tem-se a impressão de que o historiador, com uma tarefa ingente e quase absurda, teria, pois, de ter um conhecimento perfeito de tecnologia, de línguas antigas e modernas, direito, economia, religiões, filosofia, belas artes, etc., uma multiplicidade de técnicas e ciências.

E’ o pensamento dos que, como Bauer e outros, têm estudado a metodologia científica da História. Coisa quimérica, pois não se pode exigir do historiador que seja, culturalmente, um super-homem.

O que dêle se quer exigir, e se deve exigir, como do professor de História, é que saiba de **quem** e do **que** se possa servir para cumprir o seu verdadeiro mister. Tem-se desejado, inútilmente, porque se tem ficado apenas em teoria, pois na prática é irrealizável, levar a especialização, no tocante ao historiador e ao professor de História, a um conhecimento amplo de um número absurdo de matérias. O próprio conhecimento histórico tem sofrido retrocesso, ou, se tem ressentido de tal falha, ou êrro de visão.

Convenhamos que a preparação técnica seja longa, mas que a disposição da mesma através de currículos **pomposos** não venha prejudicar ao conhecimento da própria História, sob o pretexto de se dar ao historiador a possibilidade de se servir de uma série de técnicas ou de ensinamentos decorrentes de uma série de disciplinas. E’ preciso que se tenha bom senso para pensar que num simples curso de formação não se pode e não se deve prejudicar o conhecimento primordial de fatores e fatos fundamentais da evolução humana, sobrecarregando os currículos com disciplinas que, no correr de suas futuras pesquisas pessoais, tanto o professor quanto o histo-

riador, deverão preencher, se realmente sentirem necessidade ou perceberem lacunas em seus conhecimentos, como no caso das matérias jurídicas, algumas de caráter econômico, social, filosófico, etc. Não é possível exigir-se dêles que sejam versados diretamente em técnicas auxiliares e complementares que não sejam absolutamente fundamentais, sob pena de transformar-se o ensino da História, nas Faculdades de Filosofia, num enciclopédismo medíocre e barato, que se tornará inútil pela diplomação de professôres que não conhecerão, sequer de modo razoável, matérias complementares nem a própria evolução histórica, não podendo cumprir seus altos objetivos no ensino de grau médio.

Entre as técnicas que são chamadas auxiliares e que devem ser realmente distinguidas das que poderão ser chamadas complementares, conforme acima estabelecemos, é preciso salientar as que, servindo à História, à mesma estando diretamente ligadas, como a Paleografia, a Diplomática, a Numismática, a Arqueologia e o Estudo dos Arquivos, merecem exame especial.

Entre as que são complementares, mais importantes a equipe salientou a importância da História da Arte, História da Idéias Políticas, História das Doutrinas Econômicas, Teorias da História, Sociologia, Estética, História da Filosofia, História do Pensamento Científico e História das Religiões.

Repugna, desde logo, o estabelecer diferenciação para se dizer qual a mais importante entre as diversas técnicas e disciplinas, sem se avaliar o que cada uma representa diretamente para a formação do professor de História.

Na discussão mantida pela equipe, verificou-se que aos currículos de História não poderiam ser estranhas a Paleografia e a Metodologia Científica da História, esta sob as rubricas de Introdução Metodológica à História e de Teorias da História. Julgamos que a Introdução Metodológica à História deverá ser obrigatoriamente incluída nos currículos, quem sabe na primeira série, deixando-se para a última série o estudo particularizado das Teorias da História, que já abrange aspectos altamente filosóficos. Quanto à Pré-História, cremos ser dispensável

como estudo autônomo, podendo figurar, apenas, no currículo como disciplina optativa, o mesmo acontecendo com a Diplomática, a Numismática e a Arqueologia.

Se temos o desejo de formar professôres que não tenham apenas cultura livresca e que tenham maior contacto com o documento, não podemos deixar de exigir o estudo da Paleografia, que nos parece indispensável, sob regime obrigatório, no que toca à Paleografia Ibérica, a partir do século XV. Não há lugar para discutir a importância e a indispensabilidade da Geografia Humana e Econômica e da Antropologia Cultural (Etnologia), parecendo-nos indispensável e absurdo o estudo *tout court* da Antropologia Física com todos os seus apêndices. O caso da Etnografia do Brasil e da língua Tupí no Curso de História é de **mais difícil** solução. Acreditamos que deveria ser de caráter de disciplina optativa.

Entre as matérias complementares seria desejável incluir-se no currículo a História das Idéias e das Doutrinas Econômicas, de suma importância para orientar os futuros professôres na compreensão de determinadas teorias políticas e econômicas.

Não somos adeptos de que se deva incluir obrigatoriamente como matéria complementar, a Sociologia. O Relator julga que melhor seria em caso de possibilidade, estabelecer-se uma disciplina de Introdução às Ciências Sociais, com programa adaptado aos interesses da formação do professor de História. A equipe sugere que a História da Arte receba, no curso de História, consideração que até hoje não teve. Recentemente, se tem pensado, também na inclusão da História da Filosofia, com intuito de dar ao futuro professor de História o conhecimento dos sistemas filosóficos através do tempo. Na Itália, o professor de História é "Agregado de História e Filosofia". Por seu método e por seus processos, a Filosofia se distancia um pouco da História. Reputamos, no entanto, a necessidade de um exame maior da questão, a fim de impedir-se que os professôres de História, formados através de um currículo em que a História da Filosofia poderá vir a representar papel relevante, sofram um excesso de abstração e venham a despre-

zar, demasiadamente, fatores de ordem econômica e social e, como já se disse no Seminário de Sèvres, venham a esquecer “estas correntes subjacentes que influíam tão poderosamente sobre a evolução da humanidade, e nas quais certas pessoas quereriam ver os únicos elementos determinantes da História. Sem ir tão longe, não se pode negar que hoje é impossível desprezar estas forças que, cada vez mais intensamente, agem sobre os destinos dos povos”.

Julgamos, portanto, que a História da Filosofia não deva fazer parte dos cursos de formação, e sim encaramos a possibilidade de sua inclusão nos cursos de pós-graduação. No máximo, poder-se-iam organizar algumas aulas sobre Teoria do Conhecimento, cujo estudo me parece muito importante para preparar os alunos ao estudo das Teorias da História. Nunca se deverá erigir a História da Filosofia numa disciplina obrigatória do curso de História, porque pelo mesmo critério, outras mereceriam talvez também o seu lugar. Concebemos que o estabelecimento de questões sociais e filosóficas, como também as que dizem respeito à instrução cívica, só devem ser objeto da formação do professor de História, no momento em que as partes interessadas sintam a necessidade e as busquem, mais tarde, como pós-graduados para completar sua base cultural, e não como objetivo direto que prejudique ao professor de História saber julgar do verdadeiro caráter da História, da natureza e da interpretação de seus fatos, por não terem, no curso de formação, amadurecimento — por falta inclusive de lastro cultural — para emitir juízo de valor diante de orientação e interpretação filosófica de fatos e atitudes.

Na escolha das técnicas e matérias que devem, como auxiliares e complementares da História, fazer parte do currículo, é indispensável encarar o critério de não se sobrecarregar inutilmente a formação do professor, bem como não desviar a sua atenção para problemas que cabem fundamentalmente a outros membros do magistério. Não devemos transformar os professores de História em filósofos, sociólogos ou geólogos, desviando-os da opção inicial, ao se matricularem nos cursos das Faculdades de Filosofia.

EREMILDO L. VIANNA
Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências
e Letras da Universidade do Brasil

2 — EXPOSIÇÕES DE SIMPOSISTAS

Professôra Maria Clara T. Constantino

Reconhece a necessidade de estabelecer-se uma tríplice distinção na problemática histórica:

- a) problemas de análise histórica: localizações do fato histórico no tempo e no espaço, o que exige a contribuição das técnicas auxiliares.

Pergunta ao professor Eremildo se achava conveniente a distinção entre Paleografia e a Diplomática, que a seu ver parecem intimamente ligadas.

- b) problemas de síntese histórica: para a explicação histórica, a sua problemática apresenta dois aspectos: 1. a determinação de causalidade histórica, que é autônoma, e onde entram as teorias históricas e 2. a situação do fato histórico, que é irreversível. Aceita, como disciplinas complementares, tôdas as indicadas pelo Relator, mais a História das Doutrinas Econômicas.
- c) problemas de Filosofia da História
(encerrado o tempo da intervenção)

Professor Pe. Júlio Lopes

Pergunta ao Relator qual o lugar da História Eclesiástica no currículo, destacando a sua importância perante a História Geral.

Professor J. R. Amaral Lapa

Encontra dificuldade em aceitar a denominação proposta pelo Relator, de técnicas auxiliares em lugar de matérias complementares. Aceitariam os historiadores, que outros cientistas tomassem a História na acepção de simples técnica auxiliar?

Reconhecendo na atual estrutura das Faculdades de Filosofia algo de enciclopédico, defende, não obstante, a contribuição das técnicas e ciências auxiliares, sem onerar em demasia o currículo.

Defende a propedêutica da História, na medida em que ela se dirige à técnica documental e instrumental, como iniciação do aluno no primeiro ano, enquanto que a especulação filosófica ficaria para o quarto ano.

Professor Roman Blanco

Defende a importância da Paleografia no currículo de História, para que os alunos tenham acesso aos documentos antigos, os quais podem oferecer chaves para a interpretação de situações históricas hoje não bem conhecidas ou totalmente esquecidas, como é o caso do “salteo”.

Professor Guy de Hollanda

Defende a Introdução aos Estudos Históricos no primeiro ano, para a abordagem de problemas conceituais, Crítica Histórica, além de breve síntese da História da Historiografia.

No final do curso, inclusive podendo ser na especialização, acha que se deve dar História da Historiografia propriamente dita, como curso ou cadeira. Encarece a importância do estudo da História da Historiografia do Brasil e da América.

Professôra M. Yeda L. Linhares

Pergunta ao Relator se êste admite um currículo único para a formação, tanto do professor quanto do pesquisador.

Aceitando a distinção entre técnicas e disciplinas auxiliares, pergunta ao relator quais as que reputa essenciais à formação do professor e do pesquisador.

Defende na Introdução aos Estudos Históricos, no primeiro ano, uma parte maior para a História da Historiografia.

Julga desnecessária a Paleografia para a formação dos professores. Discordando do professor Guy de Holanda, que deseja a Paleografia no currículo único, admite-a, contudo, no caso de dois currículos.

Professor Paulo de Castro

O historiador pode dirigir-se a técnicos especializados, quando dêles tiver necessidade, dispensando, portanto, que tôdas as técnicas auxiliares figurem no currículo.

Quanto às matérias complementares, acha procedente a inclusão da História da Arte, História das Idéias Políticas, etc. Considera dispensáveis: Geografia Física, Econômica e Humana, porque o historiador se utiliza das contribuições e dados dessas matérias, mediante um tratamento histórico e não geográfico.

Professor Pe. Luiz Palacin

Considera a Introdução à História um curso difícil, e por isso devendo figurar no segundo e terceiro anos, sendo que apenas a Metodologia Histórica, ficaria no primeiro ano.

Professora Eduardo d'O. França

Faz as seguintes objeções:

1. há equívoco na definição das chamadas disciplinas complementares, não reconhecendo o professor como tal a História da Arte, História das Religiões, História das Idéias Políticas, etc., pois seria uma diminuição do campo da História.
2. Vê uma contradição teórica no relatório, pois no começo o relator se preocupa com a definição e situação do fato histórico, ao passo que logo em seguida toma posição contra uma história *événementielle*.
3. Quanto à distribuição das disciplinas acha que ficou faltando a abordagem do problema de equilíbrio entre as disciplinas complementares e as fundamentais, para a modelagem de um futuro currículo.
4. pergunta se serão viáveis e exequíveis perante a realidade brasileira as matérias que estão sendo lembradas para integrar o currículo.
5. aborda o problema da seriação, perguntando se a integração de tantas matérias complementares no currículo não afetaria o tempo destinado às fundamentais.

Professor Pedro Calmon

Destaca a importância do ensino da Etnografia e do Tupí nas Universidades brasileiras, entendendo, entretanto, que de-

vam ser disciplinas opativas. Quanto ao Guaraní, não se pode mais promover o seu intenso ensino com professores brasileiros, pois que essa especialidade desapareceu do Brasil. No entanto, não se pode recusar simplesmente êsse ensino. Criar-se-iam, então, cursos para o estudo da toponímia brasileira, contratando professores no Paraguai.

Quanto às matérias complementares, acha que o ensino da História e das ciências auxiliares sofre de grande mal, que é a sua fluidez. Deveríamos persistir no programa de restrição em favor de maior compreensão, ensinar menos para ensinar melhor.

Acha que a História não deva tratar do fato acidental, mas do acontecimento. Deve ser uma História historizante, narrativa, explicativa, descritiva e interpretativa. A História deve ser histórica.

Professôra Alice Canabrava

A única dúvida que tinha no tocante ao relatório era se, entre as matérias complementares, seriam incluídas a Economia Política e a Estatística, tendo obtido do Relator resposta afirmativa para ambas.

3 — RESPOSTAS AS EXPOSIÇÕES

À Professôra Maria Clara Constantino

Concorda, em linhas gerais, com o que disse, inclusive no tocante à sua tríplice distinção, discordando, apenas no que dizia respeito à Filosofia da História, que reconhece ser a maior inimiga da própria História, preferindo a ela as Teorias da História e a História da Historiografia.

Quanto à Paleografia e à Diplomática, responde achar indispensável que não se sacrificasse uma por causa da outra.

Reconhece a irreversibilidade da História, como uma das características fundamentais dela, distinguindo-a das demais ciências de caráter social.

Esclarece ainda que ao se referir às Teorias da História, não indicava as teorias que são meramente conclusões a respeito

de um determinado fato, mas, sim, as teorias gerais da História.

Ao Professor Pe. Júlio Lopes

Reconhece a importância da História Eclesiástica, sobretudo para determinados períodos, muito embora ache dispensável a sua inclusão no currículo, como matéria obrigatória, a fim de não sobrecarregá-lo, pois ela só se justificaria em Universidades pontifícias ou na Universidade Gregoriana de Roma. Discorda, portanto, do expositor.

Acha que não se deve dar maior importância às matérias complementares do que às fundamentais.

Ao Professor J. R. Amaral Lapa

Esclarece que distinguiu as técnicas auxiliares, como as disciplinas que dependem da História e as matérias complementares, como aquelas que têm autonomia, existência própria.

Reconhece, também, que as técnicas auxiliares e as matérias complementares não devam onerar os currículos, para não torná-los inexecutáveis.

Ao Professor Roman Blanco

Concorda que a Paleografia seja indispensável à formação do pesquisador e necessária à formação do professor, a quem deve ser dada pelo menos pequena iniciação.

Reconhece como um mal dos nossos currículos servirem à formação simultânea do pesquisador e do profissional. Nesse sentido, acha que a orientação para a pesquisa deva ser dada a partir do quarto ano, quando o aluno já tem uma base para tal.

Ao Professor Guy de Hollanda

Concorda com a sua exposição, achando apenas que devam ser dadas somente as Teorias da História mais importantes, pois seria impossível dar todas.

A Professora Yeda Linhares

Declara que acha possível a separação entre técnicas e disciplinas auxiliares, de acordo com os currículos diferentes, para profissionais e pesquisadores.

Quanto a êsses currículos declinou em enunciá-los devido ao fato de que a distribuição e diversidade curricular deverá ser tratada na última sessão do Simpósio.

Encarece a importância da pós-graduação, que realmente faz a vida e o valor universitários, por isso acha que não se deva dar tudo ao curso de formação em detrimento do pós-graduado.

Ao Professor Paulo de Castro

Reconhece ser difícil estabelecer um critério de valores das técnicas auxiliares, isto é, quais seriam principais, quais secundárias.

Só observando o interêsse real do aluno em aprender determinadas coisas e a carência que o mesmo apresenta na sua formação é que se poderá dar essas técnicas em cursos fora do currículo.

Encarece a importância da Geografia Econômica, como base de estudo para o aluno de História.

Ao Professor Pe. Luiz Palacin

Não concorda que haja dificuldade em que a Introdução Metodológica à História seja dada no primeiro ano, ficando a parte filosófica para o quarto ano.

Ao Professor Eduardo d'O. França

Discorda que, denominando matérias complementares à História da Arte, História das Religiões, etc., esteja retirando o caráter ideológico, estético e econômico da História. Êsse caráter não o impede de dizer que essas matérias sejam disciplinas inteiramente autônomas.

Defende a contratação de professôres, mesmo no exterior, para lecionar as matérias essenciais ao currículo.

Reconhece que, realmente, a associação mal feita de matérias complementares e técnicas auxiliares às cadeiras fundamentais pode matar o ensino da História, levando o aluno à dispersão e enfraquecendo o currículo.

4 — ÚLTIMAS INTERVENÇÕES

Professôra Maria Yeda Linhares — Acha que a Paleografia como cadeira ou curso completo seria dispensável, ao passo que um curso intensivo e limitado de um mês, por exemplo, seria suficiente, visando a utilização pelo futuro professor de textos da História Brasileira do século XVI ou da História Portuguesa do século XV. Tem dúvidas quanto ao caráter optativo da Etnografia do Brasil, pois acha que devemos dar real importância às matérias que tratam do nosso país.

Professôra Sônia Siqueira — Pede um esclarecimento sobre a omissão da História Ibérica no currículo, tanto entre as matérias essenciais, quanto às complementares.

Professor Pe. Weiss — Considerando a História das Teorias Econômicas e a História da Economia coisas bem diferentes, pergunta qual das duas deve ser considerada matéria complementar ao curso de História? Pergunta, ainda, como seria possível lecionar Paleografia em Faculdade que não dispõe de nenhum documento? Aponta uma solução com a criação de um Instituto Nacional de História.

Professôra Maria Conceição M. Ribeiro — Indaga se seria possível ao Simpósio recomendar às Faculdades que já possuem em seus currículos, em caráter obrigatório, 10 a 12 matérias auxiliares e complementares, nas segunda e terceira séries, maior atenção no sentido de ensinar menos para ensinar melhor.

Professor Pe. Júlio Lopes — Afirma que não pretendia a obrigatoriedade da História Eclesiástica, pois seria sobrecarregar os alunos. Acha, entretanto, que dada a sua importância, deve ser previsto um lugar para ela, mesmo entre as matérias complementares.

Professôra Maria Clara Constantino — Propõe a substituição do curso de História Ibérica, entre as matérias complementares, pelo curso de Instituições Ibéricas pois não entende como se possa fazer uma História Ibérica, uma vez que a Ibéria é

constituída de um núcleo natural de duas nações. Explica, a seguir, o sentido em que empregou na sua exposição a expressão Filosofia da História.

Professor Nilo Garcia — Discorda do professor Roman Blanco, quando afirma que no Brasil só se tem ensinado erradamente o problema das bandeiras, achando que há exagêro nessa afirmação.

Professor Guy de Hollanda — Lembra ao Pe. Weiss que há muitas Faculdades que poderão salvar mananciais de documentos através do incentivamento do estudo da Paleografia. Ao professor Pedro Calmon faz lembrar que a Universidade da Bahia possui um grande tupinólogo, o professor F. Edelweiss. Em resposta ao professor França, não reconhece que os professôres de História tem descaso pela Filosofia.

Professor José Antônio Tobias — Pergunta por que apenas se falou da Epistemologia quando é inegável a importância da Estética, da Moral e da Introdução à Filosofia, para a formação do historiador.

Professor Otelo Laurent — Insiste na objeção de que a História da Arte, História das Doutrinas Econômicas, etc., não são disciplinas complementares da História, mas a própria História. Assim, essas disciplinas deveriam figurar em cursos de especialização e pós-graduação.

Professôra Amélia Americano de Castro — No tocante à diferenciação que se cogitou, de matérias complementares, para o curso de formação de professôres e de especialização, considera matérias como a Introdução Metodológica à História, Teorias da História, etc., essenciais ao currículo de formação de professôres, pois deve haver uma indissolubilidade entre o método e a matéria.

Professor Roman Blanco — Esclarece ao professor Nilo Garcia que não foi o zêlo excessivo de paleógrafo que o levou às declarações que proferira sôbre a história das bandeiras, e sim o interêsse pela verdade histórica. Considera o assunto das ban-

deiras e de outras instituições bélicas como o mais vital de toda a história do Brasil.

Professôra Olga Pantaleão — Lembra, em resposta ao professor Pe. C. Weiss que, graças aos microfimes e microfichas, qualquer Faculdade poderá usar documentos para o ensino e o estudo da Paleografia.

Professor Eduardo d'O. França — Discorda do relator, quando este achou desnecessário que se dê Filosofia da História, pois não pode entender como se possa dar uma Teoria da História válida sem conhecimento básico da Filosofia da História, como, também, não o entende uma História da Historiografia sem a Filosofia da História. Não concorda ainda com o mesmo, quando preconizou a pesquisa depois do ensino. Acha que não pode ser feito ensino válido de pesquisa sem que ao mesmo tempo se ensine aos alunos como pesquisar.

Professôra Cecília Westphalen — Acha que a Faculdade de Filosofia deve, também, cuidar da formação dos pesquisadores, com o mesmo carinho que o faz com relação aos professores secundários.

5 — RESPOSTAS FINAIS

Em resposta aos professores que abordaram a questão do ensino da Paleografia, acha que o mesmo deve ser feito através de lâminas e de textos já conhecidos e interpretados.

Respondendo, também em conjunto, aos expositores que focalizaram o problema da pesquisa, afirma que não se deve confundir a pesquisa ambiciosa com a simples aprendizagem para a pesquisa, pois o aluno no seu curso de formação é iniciado apenas nas técnicas de pesquisa.

Recorda, inclusive, que nas repúblicas socialistas, como, também, nos Estados Unidos, houve demasiado interesse pela pesquisa. Chegou-se, então, a um ponto em que havia a formação mais de pesquisadores que de professores porque o pesquisador era melhor remunerado.

O resultado foi que os professores passaram a receber mais, a fim de evitar que se chegasse a um ponto em que o

pesquisador não teria a base necessária, e nem quem os formasse, porque a pesquisa não anula o ensino. E' preciso que o aluno tenha um ensino essencial para chegar à pesquisa. Nos referidos países está havendo um amplo movimento em favor da pesquisa na pós-graduação, no campo da Física. Nos Estados Unidos, por exemplo, as Universidades particulares recebem soma imensa de recursos do Estado para êsses cursos de pós-graduação.

Nós, aqui, temos conseguido formar um ou outro pesquisador paralelamente ao curso de formação, mas aquêles que são pesquisadores de fato, são formados depois da graduação. Formar pesquisadores nos cursos de formação, onde os alunos não têm método, é jogar dinheiro fora.

O contacto dos alunos com as fontes é apenas de aprendizagem. Considera a pesquisa algo muito mais elevado. Acha, portanto, que devemos dar ênfase aos cursos de pós-graduação, já que temos dificuldade em formar até bons professores e bons pesquisadores.

T E M A V

**O lugar das disciplinas pedagógicas no Curso
de História.**

1 — RELATÓRIO DO TEMA

O tema de nossa exposição, colocado num plano mais restrito, prende-se a um dos objetivos específicos das Faculdades de Filosofia: o da formação de professôres de História para os estabelecimentos de educação média. Visto, entretanto, dentro de suas perspectivas mais amplas e no conjunto dos problemas que envolvem a instituição Faculdade de Filosofia inserida no âmbito geral da Universidade, inclui-se forçosamente entre os principais problemas com que se defrontam os educadores brasileiros na atual conjuntura do ensino superior em nosso país. Para sermos precisos: a formação do professor de História, no momento em que se debate em todo o Brasil a Reforma Universitária, não constitui assunto que possa ser isolado do quadro geral das Faculdades em que se insere, da mesma maneira em que a função, ou seja, as funções das Faculdades de Filosofia, só podem ter sentido se encaradas no contexto da Universidade e esta no corpo da Sociedade da qual emerge e para a qual se destina.

A idéia de readaptar as instituições educacionais brasileiras às necessidades do país em processo de mudança vem de longa data. A tomada de consciência, entretanto, do sentido de uma reforma universitária em moldes verdadeiramente nacionais e, ainda, da inadiabilidade de medidas concretas vitais, parece-nos muito recente. Exemplos dessa consciência encontram-se diariamente no interesse despertado entre cientistas e profissionais pelo projeto da Universidade de Brasília, já em fase de concretização; encontram-se, ainda, nos inúmeros debates, nas

variadas comissões de reformas instituídas, nos pronunciamentos diversos de professôres e educadores, nos congressos estudantis, nos rumores e queixumes generalizados de quantos labutam, direta ou indiretamente, dentro de nossas instituições de ensino e pesquisa. Exemplos, ainda, a reforma em plena execução da Universidade do Ceará e êste simpósio de professôres de História que hoje nos reúne em Marília. A palavra “reforma” assume ares de “prima dona” e aplica-se como passe de mágica para a solução de todos os nossos males sociais, econômicos e políticos, refletindo, dêsse modo, as transformações estruturais da sociedade brasileira em que se chocam a realidade das novas condições e as sobrevivências de instituições inadequadas. A atual fase de desenvolvimento da nação brasileira está a exigir os instrumentos capazes de incentivar e acelerar o processo desencadeado, sob pena de, ao ser êle asfixiado por carência de meios, desmoronarem-se as esperanças brasileiras de auto-determinação política, independência econômica e justiça social.

O movimento de reformas em nosso país congrega, dessa forma, as mais variadas tendências do meio social, ora no sentido revolucionário, ora no sentido conservador, tôdas elas, porém, evidenciando um estado de mudança compatível com a dinâmica de uma sociedade que se diversifica. No que tange à educação, sabemos estar ela a exigir uma reformulação de objetivos, bem como, uma nova estrutura pedagógica a fim de serem ajustadas suas funções ao processo histórico brasileiro; caso contrário, as funções que lhe competem correrão o risco de serem exercidas — como aliás já se vem observando últimamente, — fora da escola e, em muitos casos, no estrangeiro. Por falhar a Universidade na sua capacidade de atendimento às novas exigências e de propulsão do processo histórico, em virtude de ainda se ligar a um passado que dia a dia desaparece na realidade dos novos fatos, deixou ela de ocupar o lugar que lhe cabe, quer na elaboração técnico-científica de que necessitamos, quer na ação intelectual criadora e recriadora através da formação dos quadros técnicos, profissionais e artísticos. Não é êste, entretanto, o momento oportuno para enu-

merarmos os males do ensino superior nem tampouco para propormos a solução da Reforma Universitária. Julgamos apenas conveniente lembrar aqui a nossa posição como educadores e o nosso dever de participar nos acontecimentos, colocando nossas idéias em sintonia com os tempos que vivemos. Do contrário, ficaremos à margem da História, como no passado.

Mas não incorramos no êrro de supor que, uma vez realizada a reforma da Universidade, ingressaremos, pela varinha de condão, no melhor dos mundos possíveis. A mudança de estrutura hoje preconizada deverá ser vista apenas como um ponto de partida para cada um de nós, dentro da realidade do meio social. A reforma universitária não pode constituir um fim em si capaz de esclerocar e obstruir, pela uniformização indevida, as novas formas que novas condições venham a ditar. Daí desejarmos uma Universidade coordenada e coordenadora, viva e flexível, capaz de promover o ensino e a investigação no ritmo constante de transmitir, criar e recriar os conhecimentos do homem para a sociedade em que se integra.

Ao discutirmos hoje os problemas ligados à formação do professor de História — ou seja, pelo tema proposto, o lugar das disciplinas pedagógicas no Curso de História — estaremos forçosamente invadindo a esfera dos destinos da Faculdade de Filosofia e de suas funções no conjunto da sociedade brasileira.

A Faculdade de Filosofia, como tal, surgiu como uma aspiração de reforma concebida por um grupo de notáveis educadores e idealistas nos primeiros anos que se seguiram à Revolução de 30; resultou num êrro pelas transformações que nela se operaram, mudando-lhe os rumos e desvirtuando-lhe os fins. Imaginada pela excelente equipe de Armando Sales de Oliveira como órgão integrador de base da Universidade e, ao mesmo tempo, cúpula do sistema, onde se formariam os cientistas e os professôres graças à flexibilidade de sua concepção inovadora, acabou, entretanto, pela resistência dos estabelecimentos tradicionais e dos interesses longamente consagrados no sistema de Faculdades isoladas, transformando-se em mais uma Faculdade entre as outras já existentes. Dessa maneira,

perdeu ela sua função integradora inicial: a de ministrar o ensino básico nas universidades. Restaram-lhe, entretanto, as tarefas de preparação de trabalhadores intelectuais de nível superior, isto é, a formação do pesquisador desinteressado da cultura, e de formação de professores de ensino médio.

Além da resistência dos privilégios que ontem como hoje impediram e impedem que exista no Brasil uma Universidade — e não apenas um grupo de Faculdades que se ignoram e que só se reúnem nos Conselhos Universitários solenes e excepcionalmente amistosos — forçoso se torna reconhecer que as condições do meio de três décadas atrás não eram suficientemente maduras para o trabalho dos pioneiros. O estágio de desenvolvimento brasileiro não demandava ainda o elevado número de “trabalhadores intelectuais de alto nível”, a ciência e a técnica podiam ser importadas sem que com isso se freiasse o processo, as ciências sociais — palavras perigosas então! — mal ensaiavam seus primeiros passos de vinculação ao Brasil. O número de alunos matriculados nos estabelecimentos de ensino médio era inferior a 80.000 e a exigência de graduados profissionais limitava-se, praticamente, a bacharéis de Direito, médicos e engenheiros civis. A êsses “doutores” cabia, nas horas vagas, ministrar nos ginásios as disciplinas que os currículos exigiam. O Bacharel em Direito ensinava História, Português, Latim, Geografia. Ao médico, por certo, as Ciências Físicas e Naturais, restando ao engenheiro a Matemática. Sistema de educação de privilegiados para privilegiados numa sociedade que repousava sobre privilégios. Conseqüentemente, a voz dos pioneiros não podia ser entendida; mais do que isso, era mal interpretada e, não raro, acusada de pregar agitação social, com suas decorrências policiais.

Mas o Brasil mudou. Multiplicaram-se as instituições de ensino em todos os graus. A escola secundária multiplicou por 15 o número de alunos inscritos com exigências crescentes de professores. Profissionais de nível universitário, não mais limitados à trilogia médico-bacharel em Direito-engenheiro civil, são formados às pressas e requisitados onde quer que se encontrem, aqui ou no estrangeiro. Fala-se cada dia mais em pes-

quisa que deixa de ser uma atividade olhada de soslaio para tornar-se uma reivindicação. A idéia de tempo integral começa a expandir-se. A Universidade — nos moldes existentes — é atacada, criticada. Brotam os Institutos de investigação científica. As ciências sociais passam para o convívio familiar da realidade, no anseio de compreender o Brasil e explicá-lo aos brasileiros. Enquanto isso, a idéia da Faculdade de Filosofia, desvirtuada dos seus fins iniciais, espalha-se pelo país julgando formar os trabalhadores intelectuais de alto nível e os professores necessários à expansão do ensino médio. A educação deixara de ser um ornamento de preservação social para se transformar num poderoso instrumento de mudança social e de criação cultural.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi, como afirmamos antes, fundada por Armando Sales de Oliveira em 1934 ao ser criada a Universidade de São Paulo, e detinha as seguintes funções:

- 1) fornecer os estudos básicos para toda a Universidade;
- 2) formar cientistas e professores.

No ano seguinte, em 1935, fundava Anísio Teixeira, então secretário de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, a Universidade do Distrito Federal que, sem incluir as Faculdades tradicionais, entre nós, possuía as que ensinavam ciências desinteressadas, Filosofia, Letras e Pedagogia. Contingências políticas determinaram pelo **acôrdo** firmado em 1939 sua extinção de que resultou a organização, pelo **Govêrno Federal**, da Faculdade Nacional de Filosofia, como parte integrante da Universidade do Brasil (Decreto-lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939). De certa forma, herdeira da Universidade de Anísio Teixeira, definia-lhe a lei os três objetivos já presentes em sua antecessora direta:

- 1) — preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades da cultura desinteressada ou técnica;
- 2) — preparar professores do ensino médio, secundário ou normal;

3) — realizar pesquisas nos vários domínios da cultura.

Não aparece aí qualquer menção ao papel integrador definido no projeto de Armando Sales de Oliveira. Tanto em São Paulo como no Rio transformaram-se suas Faculdades de Filosofia em mais uma unidade incorporada à Universidade. Apenas decorridos pouco mais de 20 anos, multiplicaram-se por todo o Brasil as Faculdades de Filosofia que hoje já se somam a cêrca de uma centena. Seus objetivos, constantes da lei que as cria, continuam sendo aqueles três acima mencionados: preparar trabalhadores intelectuais, preparar professôres de ensino médio, realizar pesquisas nos vários domínios da cultura. Tal proliferação é aparentemente paradoxal. Criada, inicialmente, para constituir o núcleo aglutinador da Universidade, deveria ser de fato a mais complexa e custosa de tôdas as unidades componentes do esquema universitário. Mas ao falhar a idéia de Universidade, concebida tècnicamente como tal, restaram-lhe as funções de fornecer os professôres que a expansão do ensino médio passara a exigir em quantidade crescente e a de preparar os especialistas que a nova sociedade preconizava. Por não poderem, na maioria dos casos, exercer a última das funções enumeradas — ou seja, a de formar cientistas e pesquisadores — quer pela ausência de pessoal especializado de alto nível, quer pelas carências de meios materiais —, refugiavam-se na tarefa de diplomar professôres, deficientemente.

Julgamos, entretanto, que a experiência de erros e desacertos já nos permite tirar algumas conclusões:

1) — a expansão, mesmo desordenada, do ensino superior no Brasil é irreversível;

2) — a estrutura atual, em que se consubstanciam privilégios inadequados e aspirações frustradas, obstrui as tentativas de renovação. Os males que os críticos apontam são vários e, entre êles, destacamos: o esquema de Faculdades isoladas, a instituição da cátedra como feudo da cultura, o recrutamento de professôres por concurso, a inflexibilidade dos currículos, a padronização de cursos e programas, a ausência de pós-graduação, a rigidez, enfim, do sistema que impede a

concentração de recursos para fins de pesquisa com a coordenação entre atividades pedagógicas e as de investigação, e que tolhe, ainda, pelos critérios de exames vestibulares, a expansão quantitativa e qualitativa do próprio ensino e não prepara as gerações para um futuro que se elabora.

3) — a duplicidade de funções: formar professôres e pesquisadores num mesmo currículo, tem contribuído para que nenhuma das duas seja adequada e eficientemente exercida, mesmo nas mais ricas e mais bem dotadas em pessoal docente. A experiência tem demonstrado, naqueles centros em que ambas estão presentes, a interferência perturbadora de dois objetivos simultâneos no ciclo dos cursos de formação. Daí a necessidade hoje sentida de serem bem definidas, através dos currículos flexíveis, as duas funções que se tornaram básicas nas Faculdades de Filosofia do país.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Pelos limites do tema que nos foi proposto, procuraremos restringir-nos ao problema da preparação do professor de ensino médio e, especificamente, no que tange aos Cursos de História.

A lei que criou a Faculdade Nacional de Filosofia também se aplica às outras Faculdades que surgiram a partir daquela data. Para atingir os fins que a lei definia, mantinha a Faculdade, desde logo, onze cursos paralelos, em que se incluía o de Geografia e História, todos êles compostos uniformemente em três séries e mais um Curso de Didática, de um ano, ministrado ao final daquelas três séries. O primeiro ciclo conferia o diploma de bacharel e êste outorgava o direito de matrícula no Curso de Didática. A terminação dos estudos de Didática proporcionava o diploma de licenciado, com o direito de exercer o magistério secundário ou normal, no âmbito de cada especialidade (Vide, Digesto da FNF).

“Sete anos mais tarde, o Decreto-lei n. 9.092, de 26 de março de 1946, estabeleceu a possibilidade de uma dupla base legal para o funcionamento das Faculdades de Filosofia,

em nosso país: ou o sistema prescrito na lei que criara a Faculdade Nacional de Filosofia ou uma nova organização, em que desaparecia o Curso de Didática, os demais cursos passariam de três a quatro séries e a formação pedagógica do candidato ao magistério se integraria na quarta série de todos os cursos”. Dessa forma, foi dada a opção entre o sistema 3 mais 1 e 4-4 — isto é, 3 anos de bacharelado e 1 de licenciatura com o conjunto das disciplinas pedagógicas julgadas necessárias à formação do futuro professor, ou, o sistema de cursos de quatro anos, a quarta série possuindo, em parte, matérias de conteúdo da especialidade seguida nos anos anteriores e, em parte, disciplinas de formação pedagógica; os alunos que não desejarem exercer o magistério ficarão isentos daquelas disciplinas e obterão o diploma de bacharel. As disciplinas pedagógicas usualmente lecionadas são as seguintes:

- 1) Fundamentos biológicos, sociológicos e filosóficos da educação;
- 2) Psicologia educacional;
- 3) Administração escolar;
- 4) Didática Geral e Especial.

Em qualquer um dos dois sistemas adotados persistem as falhas básicas: 1) a uniformidade de currículo tanto no bacharelato quanto na licenciatura, diferenciando-se esta daquele apenas pelo acréscimo de disciplinas pedagógicas na quarta série; 2) a ausência de uma definição clara de objetivos a atingir na formação do especialista, que pelo bacharelato deve aspirar a pós-graduação, e na preparação do professor de ensino médio. O resultado é que as Faculdades de Filosofia não têm cumprido satisfatoriamente nenhuma das suas missões. Como bem adverte o professor da Universidade do Ceará, Walnir Chagas, no seu excelente trabalho “A Reforma Universitária e a Faculdade de Filosofia”, é um erro supor-se “o pesquisador (Pe) contido no professor (Pr) e, em consequência, de considerar a formação deste mais ampla que a do primeiro” (p. 57). Daí decorre que, por não se precisar o “que há de comum e o que é diferente na formação de cientistas e professôres do ensino

médio”, as Faculdades optam por uma ou por outra, quando não confundem as duas funções.

No Curso de História o que se verifica é o seguinte: o professor de ensino médio forma-se sozinho, a despeito do diploma de Licenciado e aquêle que aspira o magistério superior pela experiência da pesquisa é, na maioria dos casos, levado às universidades estrangeiras. Praticamente, somos forçados a admitir que, nas atuais condições, as Faculdades de Filosofia têm conseguido formar “autodidatas”. De maneira geral, ou se ensina demais, na tentativa de cursos monográficos logo a partir da primeira série, ou se ensina de menos, pela falta de cursos introdutórios. O resultado é que se termina por quase nada ensinar. Tal fato decorre, em parte, como salienta o Professor Walnir Chagas no trabalho acima mencionado, da total ausência de hierarquia na distribuição dos estudos. “Nos seus currículos (da Faculdade de Filosofia), via de regra, do que é fundamental não se chega nunca ao que pode ou deve ser específico para o aluno, de acôrdo com seus interêses e possibilidades. A base tem as proporções de cúpula; o campo configurado na primeira série é o mesmo da última, o que impede se limite a extensão dos conhecimentos, para torná-los assimiláveis, à medida que êstes crescem em intensidade; e, assim, por querer sempre ensinar muito, termina-se por ensinar pouco e mal” (p. 58), conclui o referido educador.

Nessas condições, o objetivo “preparar professôres de ensino médio” não será jamais alcançado se nos limitarmos exclusivamente ao aspecto formal do currículo, sem que se estabeleça previamente **o quê, para quê, e para quem** ensinar. Nada se fará enquanto continuarmos a distribuir certo número de Cadeiras por determinado número de séries com o acréscimo de disciplinas pedagógicas para os que se destinam ao magistério secundário e a exclusão das mesmas quando se outorga o diploma de bacharel. Por não se saber ainda que “tipo ou **que qualidade** de professor” a escola exige e daí estipular **o que** e **o quanto** deve ser ensinado ao futuro professor de grau médio — problema que também se liga aos objetivos gerais da educação e da sociedade, ou seja, a sua filosofia —, têm os nos-

sos educadores e técnicos de educação dirigido suas preocupações para o **como** ensinar, ou seja, a didática propriamente dita. O quadro geral, no que toca à História, é desolador. Durante três anos, recebe o aluno doses mais ou menos maciças de conteúdo, isto é, História Geral, História do Brasil e da América; no sistema de cátedras vigente, tais Cadeiras se ignoram quando não se hostilizam; o Departamento, concebido como órgão coordenador e supervisor, inexistente na medida em que persiste a autonomia de cátedra, não em interesse do ensino, mas na defesa dos privilégios do professor catedrático a quem comete estipular o **que** ensinar e **quando**, inclusive o **não ensinar**. O aluno, mal preparado e mais das vezes confuso, ingressa, então, na quarta série para lhe serem ministradas as disciplinas pedagógicas, também, distribuídas pelo sistema de cátedras. Tais disciplinas, sem articulação com as matérias de conteúdo, resultam inúteis no caráter formativo e incorrem no erro, observado no caso específico da Didática, de transmitir conceitos e fórmulas desvinculados da realidade social.

No caso da Didática, o problema torna-se grave. A ênfase dada ao **como ensinar**, limitada a **técnicas** importadas de países ricos, chega a falsear o conteúdo e a injetar pretensas “fins morais” ao ensino da História no curso secundário. A prática ministrada confunde-se com uma discutível “filosofia da educação” que termina por fabricar um tipo de História desligado daquele ministrado nos anos anteriores do curso. Assim sendo, lança-se o aluno-mestre no mundo “da motivação inicial, da revisão, da técnica do quadro negro, da comparação com os fatos presentes (como se fôsse possível comparar coisas incomparáveis!)”, em aulas rigorosamente cronometradas nas quais de muitas coisas se falam com um mínimo de História possível.

Outro aspecto deve ainda ser aqui ressaltado: a ausência de coordenação entre a Faculdade de Filosofia e o ensino médio. Só recentemente começa a ter atrativos a profissão de professor secundário e, assim mesmo, em duas ou três unidades da Federação. A possibilidade de atrair para os cursos de História os melhores alunos egressos do curso secundário é muito remota pelas escassas garantias de um compensador mer-

cado de trabalho. Acrescente-se, outrossim, o fato de que somente pela ação isolada de um ou outro licenciado em Faculdade de Filosofia tem-se exercido alguma influência sobre o ensino da História nos cursos de nível médio, raramente porém, no sentido de determinar uma mudança radical de orientação de currículos e programas. Via de regra, a legislação do ensino secundário ignora a do ensino superior e vice-versa. O problema tenderá a agravar-se na medida em que os Departamentos de História continuem a não funcionar, os professores de História trabalhem isoladamente sem se entrosarem entre si, e com as outras Ciências do Homem e não se souber exatamente quais os objetivos do ensino da História no curso secundário, qual a importância e o papel da História para a sociedade brasileira, que campos, que setores, que aspectos da História devemos considerar nossos. Problema metodológico, sem dúvida; mas, também filosófico.

Procuramos, nessa rápida exposição, situar alguns dos problemas que afligem o ensino superior no Brasil. Essas e outras críticas têm sido formuladas a todo o sistema. Ao pintarmos um quadro que a alguns possa parecer demasiadamente pessimista, moveu-nos tão-somente o objetivo de situar a reforma universitária em bases realistas. Passaremos, em seguida, a expor, em suas linhas mestras, as soluções até então aventadas.

AS SOLUÇÕES PROPOSTAS

1) A Universidade de Brasília

Coube ao professor Darci Ribeiro a idéia de lançar as bases de uma nova Universidade brasileira, concebida na sua estrutura, em moldes já de comprovada eficácia em outros países do mundo e capazes de atender às exigências da nossa sociedade em processo do rápido desenvolvimento. Partindo do princípio de que “nas condições presentes só uma universidade nova, inteiramente planejada, poderá estruturar-se em bases mais flexíveis e abrir perspectivas de pronta renovação do nosso ensino superior”, recomenda o professor Darci Ribeiro o

modelo de estrutura universitária usual, “largamente experimentada e comprovada em sua eficácia, em todos os países desenvolvidos”. Baseada na integração de duas modalidades de órgãos, os Institutos Centrais e as Faculdades, propõe-se a Universidade de Brasília a ministrar cursos que funcionarão em quatro níveis: o introdutório (2 séries) que pode estender-se até o bacharelado (3 séries), o de formação especializada (5 séries) e o de pós-graduação (7 séries) ao nível de doutoramento. (Darci Ribeiro, *A Universidade de Brasília, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*). Contando, inicialmente, com 8 Institutos Centrais, situa-se aí a História como um Departamento dentro do Instituto de Ciências Humanas, juntamente com os Departamentos de Antropologia, Sociologia, Psicologia, Economia, Ciência Política, Filosofia e Demografia. O Instituto de Ciências Humanas receberá os alunos que “se proponham fazer cursos nas Faculdades de Direito, Serviço Público, Diplomacia, Administração de Empresas e Ciências Econômicas, ou graduarem-se como professores secundários de História, Filosofia, Psicologia ou Sociologia”. A História, assim colocada, não será apenas um Curso nos estreitos limites de uma Faculdade de Filosofia; ela se integra em toda a Universidade, liberta das cátedras, dos currículos inflexíveis, podendo alargar seu campo de ação e recrutar alunos para o seu campo específico — tanto para o magistério secundário como para a especialização — entre um número incomparavelmente maior de jovens estudantes que ingressam no Instituto de Ciências Humanas.

A preparação pedagógica do professor propriamente dita caberá à Faculdade de Educação. O perigo de uma desarticulação das matérias de conteúdo com as de natureza pedagógica durante o ano de licenciatura poderá ser evitado na medida em que se estabeleça uma coordenação entre o Departamento de História e o setor de Didática da Faculdade de Educação.

2) — A Reforma da Universidade do Ceará

Enquanto o projeto da Universidade de Brasília representa uma criação nova em terra brasileira, uma estrutura que

se transfere para o Brasil, já experimentada e vitoriosa em outras partes do mundo, coube à Universidade do Ceará dar o primeiro passo realmente concreto de Reforma abrindo, dêsse modo, o caminho para uma reestruturação do ensino superior no país, sem alteração da legislação vigente. Tal reforma foi possível na Universidade do Ceará, o que prova serem possíveis medidas certas no Brasil. Seu momento surgiu quando se tratou de criar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em cujo Regimento encontramos como primeiro objetivo o de: “funcionar como escola básica de toda a Universidade do Ceará, juntamente com os Institutos de Ciência, destinada a ministrar o ensino fundamental dos cursos de formação da própria Faculdade e das demais unidades de educação profissional da Universidade”.

Como vemos, é a Faculdade de Filosofia que reencontra a sua função histórica de base de toda Universidade. Mas outra função também lhe é reservada como órgãos de “preparação profissional autônomo”, ou seja, a de preparar professores para o ensino médio. Citemos o próprio autor do projeto, Professor Walnir Chagas que se lança nesse momento na vanguarda dos educadores brasileiros. Defendendo o princípio de que o caminho mais curto a trilhar ainda é o da solução Faculdade de Filosofia, restaurada na plenitude sua concepção inicial, assim se expressa: (p. 60): “mais curto e sobretudo mais efetivo como divisão de trabalho, quer nos situemos na perspectiva de toda a Universidade ou focalizemos os seus objetivos específicos de formar cientistas e professores. No primeiro caso ela apresenta, sobre tudo o que até agora se propôs para substituí-la, a vantagem de uma maior integração didática do ensino básico. No segundo, sem impedir que o futuro pesquisador seja formado no clima propício de institutos adrede organizados, ela possibilita, no que tange à preparação de professores, uma articulação mais íntima das matérias de conteúdo com as de natureza pedagógica. Essa articulação dificilmente poderia ser conseguida numa faculdade exclusivamente de educação, que — obrigada a transferir para outros órgãos o estudo das disciplinas de conteúdo, cuja participação

no currículo ultrapassa não raro 80% — descambaria fatalmente para o manipular vazio de fórmulas sobre “como ensinar”, totalmente divorciadas do seu correlato essencial de “que ensinar”. Em ambos os casos, finalmente, ela possibilita que os institutos e a faculdade, embora vinculados, permaneçam em suas áreas eletivas de atuação, só aflorando aquêles ao ensino a partir de quando a atividade docente já se confunde com a própria investigação e, reciprocamente, só cogitando a faculdade de pesquisa até o ponto em que a iniciação científica ainda se identifica com o trabalho didático”.

Partiu o professor Walnir Chagas da reforma Sousa Campos, antes mencionada, ou seja o sistema 4 e 4 — em outras palavras, o bacharelato não é idêntico à licenciatura. Nessas condições, foi o curso dividido em dois ciclos de duas séries (sistema 2 mais 2), sendo o primeiro ciclo de dois anos comum a todos os estudantes matriculados considerando-se o que há de básico para o futuro professor e para o futuro pesquisador ministrado concomitantemente. O segundo ciclo divide-se, então, em setores distintos: bacharelato (2a) e licenciatura (2b), considerando-se, ainda, que 2 mais 2a é diferente de 2 mais 2b — isto é, o currículo de bacharelato é diferente no currículo de licenciatura.

Citando, mais uma vez, o professor Walnir Chagas: (p. 70), os cursos de especialização, após os 4 anos, em qualquer um dos setores, passam a constituir um complemento natural e indispensável do currículo de formação. “Propositadamente, o bacharelato atinge apenas uma “pré-especialização” em que tudo leva à busca, pelo próprio estudante, de maior precisão no seu treinamento profissional. Por sua vez, no que tange à licenciatura, as matérias de ordem pedagógica, conquanto se tornem predominantes na quarta série, não chegam a cobrir tôda a extensão dos estudos, como que sugerindo uma necessidade psicológica de “fechamento” do campo que ela configura, quando êste já ocupe a preferência dos que revelem nítida vocação para o magistério”.

Na estrutura dos cursos, fugiu a Universidade do Ceará do sistema que será adotado na Universidade de Brasília cuja fle-

xibilidade repousa na acumulação de créditos. Seus currículos foram concebidos na base de “disciplinas”, distribuídas em semestres — e futuramente trimestres — de oitenta horas mínimas de trabalho. Dessa maneira, espera a Universidade do Ceará contornar o problema das “cátedras” que, na prática corrente brasileira, se limitam a lecionar de acôrdo com as preferências do professor. A adoção do semestre-disciplina em termos de horas-aula parece corrigir, segundo os organizadores da Universidade do Ceará, os inconvenientes de acúmulo de matérias e a hipertrofia de determinados temas, por parte de professôres, bem como a hipertrofia de determinadas cadeiras.

No caso específico das disciplinas pedagógicas, observa-se que elas são ministradas no segundo ciclo da licenciatura, juntamente com as de conteúdo, aumentando a sua proporção do terceiro para o quarto ano, sem contudo chegarem a dominar o currículo da quarta série.

Algumas palavras devem ser ditas sôbre o Colégio de Aplicação. Partindo da experiência dos países desenvolvidos, França, Inglaterra, União Soviética e Estados Unidos, novas exigências são estabelecidas para o treinamento do professor. O Colégio de Aplicação passa, naquela reforma, a “Colégio de Experimentação e Demonstração”, espécie de laboratório educacional que constituirá o núcleo para a renovação de todo o ensino público estadual — e por extensão, também do ensino privado. Inspirados, ainda, na experiência acumulada daqueles citados países, especialmente França, Inglaterra e União Soviética, pensam os educadores cearenses em introduzir a prática do treinamento remunerado, estendendo-se êsse treinamento a 12 semanas em tempo integral.

Essas, senhores, as informações sôbre o que se faz na Universidade do Ceará e que julgamos de nosso dever transmitir aos membros dêste Simpósio.

CONCLUSÕES

Pelo exposto, concluímos que:

1) A Reforma Universitária está em marcha. Ela será feita conosco, sem nós ou apesar de nós. Seus pontos básicos são:

estrutura, isto é, funções e currículos, organização docente, isto é, cátedras e carreira do professor universitário.

2) As funções da Universidade são: ensino, pesquisa e extensão.

3) As Faculdades de Filosofia, como parte integrante da Universidade, devem reformular sua estrutura básica a fim de que melhor sirvam aos objetivos a que se destinam.

4) As duas estruturas hoje preconizadas são: a) a da Universidade de Brasília, com Institutos centrais e Faculdades de ensino profissional e técnico; b) a da Universidade do Ceará, tendo como núcleo coordenador a Faculdade de Filosofia, base e cúpula da Universidade, e também centro para a formação de professores do ensino médio.

A eficiência do ensino superior é um imperativo do processo histórico brasileiro. A sociedade brasileira atingiu uma fase de desenvolvimento em que necessita de pesquisa científica e tecnológica, de professores de ensino superior e de ensino médio em número cada dia maior, sob risco de ser freiado de maneira desastrosa esse desenvolvimento. Citando o professor Ernesto de Oliveira Júnior, presidente da COSUPI, do Ministério de Educação e Cultura: “o progresso social do Brasil, entretanto, depende do progresso tecnológico, o qual, por sua vez, repousa sobre o progresso científico e, portanto, exige a investigação científica e tecnológica de alto nível que não pode ser realizada por professores ocasionais, ligados a programas fixos, submetidos a uma legislação imaginada para regular a ação de funcionários públicos de rotina”. E ainda “a promoção do docente na carreira do magistério não pode depender da morte ou da aposentadoria de alguém: deve tal promoção ser fruto exclusivo do preenchimento, pelo candidato, de condições bem definidas, registradas no regulamento da escola e da necessária existência de crédito para o correspondente aumento de salário”, afirma o prof. Oliveira Júnior.

Donde: Não podemos tratar isoladamente, na fase atual do Brasil, do problema da formação do professor secundário nas Faculdades de Filosofia, sem necessariamente situá-lo no plano geral da Universidade.

PROPOSTAS PARA APLICAÇÃO IMEDIATA (membros do grupo: Amélia Americano Franco Domingues de Castro, Guy de Hollanda, Altiva Pillati Pallana):

1) Encaminhar ao Ministério da Educação os resultados dêsse Simpósio e um apêlo no sentido de ser acelerada a Reforma Universitária.

2) Encaminhar aos idealizadores da Universidade de Brasília e da Reforma da Universidade do Ceará, o nosso aplauso pela atuação dêsses educadores em prol do ensino superior em nosso país.

3) Propor que os Departamentos de História das Faculdades de Filosofia revejam seus currículos de modo a permitirem a formação mais eficiente do professor de História de nível médio, através de cursos introdutórios nas diferentes Ciências do Homem, cursos gerais de História, disciplinas de caráter regional, e um melhor entrosamento entre a Didática e as disciplinas básicas.

4) Revogar a Portaria que autoriza o registro em História de alunos formados em outros Departamentos. Naquelas regiões em que tal medida não seja possível, pela carência de professôres e pela estreiteza do mercado de trabalho, sugerimos que seja exigido o exame de suficiência.

5) A necessidade da fundação do Colégio de Aplicação onde não existe.

6) A maior integração do Colégio de Aplicação no âmbito da Faculdade.

7) A Didática Especial de História deve ser dada por um licenciado em História.

8) O Colégio de Aplicação deve funcionar como um Centro de Pesquisas e Experiências pedagógicas, estando aberto a tôda a Faculdade e capaz de influenciar todo o ensino secundário. Para tanto precisa dos meios indispensáveis.

9) Requisitos mínimos para a formação de professor de ensino médio:

- a) Teoria geral de Educação, em caráter introdutório: Teorias pedagógicas e suas aplicações, incluindo problemas filosóficos e sociológicos.
 - b) Didática Especial de História.
 - c) Psicologia do adolescente e da aprendizagem.
- 10) Recomenda-se, especialmente, que faça parte do programa de Didática Especial a análise dos seguintes tópicos:
- a) programas e compêndios.
 - b) meios audio-visuais.
- 11) Devem as Faculdades de Filosofia organizar, periodicamente, cursos de aperfeiçoamento (conteúdo e didática) destinados aos professores de ensino secundário, pedindo-se às autoridades educacionais que dêem facilidades para que os professores possam frequentá-los, assegurando-se aos que tiverem bom aproveitamento melhorias de salários e preferência para promoção.
- 12) Que as Faculdades de Filosofia, editem, na medida de suas possibilidades, livros de textos para o ensino de História na escola Média.

M. YEDDA LEITE LINHARES
da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
da Universidade do Brasil.

2 — EXPOSIÇÕES DE SIMPOSISTAS

Professora Amélia Americano F. Domingues de Castro
(depoimento sobre a organização existente na Universidade de São Paulo)

1. Há, em primeiro lugar, o problema da **introdução**: o aluno, depois de três anos de “formação”, está numa situação de inaptidão para a pedagogia; há choque muitas vezes e falta de clima psicológico, porque o aluno poderá trabalhar já no quarto ano.
Aponta como solução o caso da Universidade do Ceará: começar dando disciplinas pedagógicas desde o segundo ano, observando que há a possibilidade de transferência de um setor para outro, acontecendo que o aluno tenha se enganado na vocação.

2. Quanto às características da Didática Especial em História, e as qualidades exigidas pelo professor dessa matéria, elas prendem-se à própria natureza do curso. Estão indissolúvelmente ligados a matéria e o método, em Didática Especial; isso acarreta exigência de dupla qualidade no professor: deve ser historiador e pedagogo. Para atualizar os conhecimentos de pedagogia, vai se sentir a urgência de reuniões dos professores das diferentes Didáticas, inclusive a Cadeira de Didática Geral.
3. Entrando mais na metodologia da Didática Especial, aponta dois perigos: o primeiro é propor uma tecnologia vazia de conteúdo; o segundo é a tendência de ser unicamente repetidor da matéria histórica. Para anular êsses perigos a professora aponta: que o professor de Didática Especial se mantenha vinculado à sessão de onde veio. Também dedicar-se a trabalhos e pesquisas pedagógicos. Conclusão: precisa-se um licenciado em História, dedicado aos problemas pedagógicos.
4. Colégio de Aplicação: é interessante a vinculação do cargo de professor de Didática Especial e o de professor no Colégio de Aplicação. Desta maneira, fica fácil e natural a orientação aos alunos estagiários.

Professor Guy de Hollanda

Constatando que as referências feitas às Universidades de Brasília e do Ceará mostram quantas possibilidades existem, insiste que se formule um currículo que escape à rigidez do currículo único. Propõe três direções a partir do primeiro ano: Direção da Antigüidade, Direção da Idade Média e Direção dos Tempos Modernos.

Entretanto, no quarto ano, dever-se-ia fazer uma revisão da História dos períodos não focalizados nos três primeiros anos, revisão essa ligada ao ensino secundário.

Além disso, no esquema proposto, o aluno poderia iniciar a observação do ensino desde o segundo ano e decidir com mais acerto qual é a sua vocação. A parte pedagógica, na terceira

série, abrange: Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação, e, na quarta série, Didática Especial, Psicologia e a revisão já aludida.

Professora Maria Clara Rezende Teixeira Constantino

Louvando a universalidade da relatora, objeta que, para reformar um setor da Universidade, um núcleo, apele-se para a reforma de um todo. A iniciativa modesta, que constitui o Simpósio, não pretende, ao ver da professora, resolver problema tão amplo. Acha que o conclave de Marília carece de preparação gradual, de tempo e de normas para realização de tal objetivo. Além disso observa que a reestruturação do currículo é o tema do último dia. Não nega, porém, que antecipações dê-se tipo sejam propedêuticas aos trabalhos que se realizarão mais tarde.

Quanto ao problema do entrosamento da Didática, sugere que seja separado completamente o diploma de quem quiser somente cultivar a ciência do diploma dos que quiserem integrar-se nos quadros do ensino secundário.

A professora prefere uma Didática que se desenvolvesse livremente, e, se possível, desde o segundo ano.

Professor Paulo Pereira de Castro

Levanta duas questões sobre a Didática, que, no seu modo de pensar, não foram consideradas:

1.a Quais seriam as contribuições que a ciência pedagógica pode trazer no próprio ensino superior, por exemplo, para resolver o problema da distribuição do tempo, da incompatibilidade de matérias, etc.

2.a Há, além dos problemas pedagógicos, ligados à formação do professor secundário, outros, ligados aos estudantes dentro da Faculdade. Quais as contribuições, por exemplo, da Pedagogia no problema da transição do aluno do secundário para o estudo universitário?

Professor Jorge Calmon

Expõe a experiência da Universidade da Bahia, que está em fase de reforma.

Primeiramente o professor define os princípios examinados que devem alicerçar essa reforma:

- Redefinição da Universidade.
- Concentração da Faculdade e Escola.
- Integração da especialização e da formação do professor de ensino médio.

— Integração da Universidade na comunidade.

Realça porém o professor, que não se pode processar a reforma de uma vez, mas sim devagar e com prudência.

O Departamento de História propôs um novo currículo que parte das seguintes premissas:

Desdobramento da História Geral (Cadeiras), nos quatro anos. O professor aqui reconhece a desvantagem que, assim sendo, a História do Brasil terá, pois só será estudada após dar-se a Idade Média.

Inclusão de várias ciências humanas no currículo: no primeiro ano — Geografia, Antropologia, Etnografia e Economia Política; no segundo ano — Sociologia, História da Arte, e possivelmente, Etnografia do Brasil; no terceiro ano — Instituições Políticas e Ciências Políticas.

Exprime o professor sua satisfação em ver apontada, pela Professora Maria Amélia F. D. de Castro a possibilidade de distribuir as disciplinas pedagógicas ao longo do currículo.

Professor Uacury Ribeiro de Assis Bastos

Discorda da relatora apenas quando ela parece pleitear o exame de Suficiência em História, para os formados em Pedagogia (e outras seções). Parece-lhe que isso dá a impressão de se conformar com um sistema nocivo, embora êle seja, talvez, necessário em determinados centros.

Solicita não enviar uma sugestão nesse sentido.

Professora Cecília Maria Westphalen

Abordando o mesmo problema, propõe que, nos lugares onde êsses exames sejam provisoriamente aceitáveis, os registros de suficiência sejam apenas concedidos para determina-

dos períodos (por exemplo: 5 anos) e revogados depois de cada período. Sugere também que o Ministério da Educação proceda tais exames por regiões geográficas onde haja realmente falta de professores.

Professor Armando Souto Maior

Considerando que há fatores altamente condicionados pelas regiões do Brasil, sugere o professor que, ao lado da reforma geral, haja também uma reforma regional, dentro dos moldes de cada lugar. Focaliza, em particular, o desligamento psicológico da Faculdade que ocorre onde, na necessidade absoluta de viver, o aluno estuda muito menos nas terceira e quarta séries do que nas duas primeiras. Precisamente nesse momento é que, segundo esquema preconizado pela relatora, vai se exigir do aluno a grave opção entre o caminho do historiador e o do professor secundário. Conclui propondo, nessas regiões duas escolas mais diversificadas, uma para o futuro pesquisador e outra para o futuro professor secundário.

3 — RESPOSTAS AS EXPOSIÇÕES

Respondendo, de modo geral, às críticas e depoimentos trazidos, em relação aos planos das Universidades de Brasília e do Ceará, pontos abordados pela relatora, ela continua a insistir nos seus pontos de vista. Argumenta que não procurou fazer a reforma universitária, e, menos ainda, propor uma Universidade-padrão, mas sim salientar a necessidade de se tomar consciência do problema. Afirma a necessidade de uma autonomia da Universidade para que possa representar nacional ou mesmo regional (1).

A Professora Amélia Americano F. Domingues de Castro

O problema da sobrecarga no quarto ano é real, especialmente em vista do fato de que muitos alunos já estão solicitados por

(1) — Uma ou duas idéias, reunidas aqui na resposta geral, foram repetidas ou até desenvolvidas em respostas feitas a determinados expositores. Afigurou-se-nos mais claro e simples destacá-las aqui aludindo-se a elas mais para frente, apenas onde entrosam-se necessariamente na resposta específica. (Nota da Redação).

outras incumbências. Mas, lembra a relatora, esta dificuldade não é específica da seção de História. A solução definitiva independe, em grande parte, de nós. O que um Simpósio como o nosso pode fazer, é sugerir soluções conciliatórias.

À dificuldade, apontada pela professora, num esquema como o da Universidade do Ceará, em que duas direções separadas trarão problemas vocacionais, responde a relatora, que prevê-se sempre a possibilidade de o aluno optar pela outra direção. A flexibilidade do currículo deve garantir essa possibilidade.

Acrescenta que a Faculdade de Filosofia, no esquema Cearense, desempenha o papel do “College of Liberal Arts”, das Universidades norte-americanas. Terminando, sugere que os trabalhos dos alunos universitários no Colégio de Aplicação sejam até remunerados, e concorda plenamente com a professora, quando a mesma insiste na indissolubilidade das duas características da Didática Especial.

Ao Professor Guy de Hollanda

Aponta a inconveniência no sistema proposto pelo professor (3 direções desde o primeiro ano): o aluno, saindo do secundário, é imaturo para fazer a escolha entre as direções e, dessa maneira, não parece corresponder à realidade brasileira. A mesma Faculdade, de outro lado, não pode continuar pretendendo formar, durante quatro anos, professores e pesquisadores. Melhor momento, para se optar entre essas duas carreiras, não há, opina, do que no segundo ano. Para solucionar as dificuldades que surgirão disso, pode-se pensar, por exemplo, dentro da flexibilidade do curso, num sistema de crédito.

A Professora Maria Clara Rezende Teixeira Constantino

Desligar o diploma de didática do diploma de formação já é, segundo a relatora, um passo dado em direção de uma reforma mais ampla. Aliás, que cada Universidade, cada Instituto Isolado (no caso dêsses últimos a nova Lei de Diretrizes e Bases dá mais possibilidades) opte para a solução que lhe parecer melhor.

Ao Professor Paulo Pereira de Castro

Há, de fato, uma falta de planejamento pedagógico dos cursos com relação aos alunos; a própria desorientação dos alunos mostra essa falta. Porém, o sistema atual de cátedras dificulta muito o planejamento.

Ao Professor Jorge Calmon

Regozija-se a relatora com o maior entrosamento, na reforma da Universidade da Bahia, das Ciências Humanas. Adverte que qualquer solução não deve ser considerada como algo definitivo e acabado, mas como ponto de partida.

Ao Professor Uacury Ribeiro de Assis Bastos e Professôra Cecília Maria Westphalen

Pessoalmente, a relatora tencionara, para o problema do registro de suficiência, propor um curso simples, de dois anos, por exemplo, e ministrado pelas Faculdades que existam nessas regiões menos desenvolvidas. Teria possibilidade de melhor se especializar depois.

Nas discussões do grupo de trabalho, porém, sua opinião foi vencida e, conseqüentemente, ela acha que a solução proposta pela Professôra Cecília Maria Westphalen é a melhor.

Ao Professor Armando Souto Maior

Aceitando a variedade regional, no Brasil, concorda que haja vários tipos de escola. De resto, êsse problema deve ser dentro do critério de flexibilidade do curso.

4 — ÚLTIMAS INTERVENÇÕES

I — DIDÁTICA ESPECIAL, PROBLEMA GLOBAL

1. Professor Pe. Carlos Weis

Considera que a História e Didática não são assuntos do mesmo valor, visto que a História é uma ciência e a Didática uma arte.

Chega-se a duas conclusões: a primeira de que o professor de Didática deve ensinar no curso secundário e a segunda de que o curso de Didática deve ser desligado do curso de História.

Concluindo opina que a Didática é um problema de toda Faculdade e conseqüentemente deveria ser objeto de um Simpósio especial.

2. Professôra Amélia Americano Domingues de Castro

Respondendo ao Professor Pe. Carlos Weis, concorda em que a Didática é mais arte do que ciência. Por isto justamente é que na Didática Especial deve-se dar uma variedade de experiências e de modelos.

3. Professor Eremildo Luís Vianna

Sugere que a nomeação do professor da Didática Especial seja feita de comum acôrdo entre o professor de Didática Geral e o Departamento de História, isso para evitar que se desliguem os dois.

O professor de Didática Especial deve ter tanto conhecimento da técnica de ensino como de História.

Cita o exemplo da Faculdade Nacional de Filosofia onde o professor de Didática Especial não leciona no Colégio de Aplicação, mas coordena a atividade dos professôres do Colégio.

4. Professor Guy de Hollanda

O professor Guy de Hollanda, contudo recomenda que o professor de Didática Especial se incumba de uma turma no Colégio de Aplicação.

5. Professôra Amélia Americano Domingues de Castro

Citando por sua vez o exemplo da Faculdade de Filosofia da U.S.P., indica a professôra Amélia que o professor Cate drático de Didática Geral consulte os demais professôres para a escolha do assistente para Didática Especial. Pessoalmente recomenda que o professor de Didática Geral tenha um assistente para cada matéria.

II — EXAME DE SUFICIÊNCIA

1. Professôra Maria Conceição Martins Ribeiro

Sugere a professôra que os certificados de suficiência nunca sejam de caráter permanente e que o próprio sistema somente funcione enquanto não houver o necessário número de licenciados.

2. Professor Guy de Hollanda

Acrescenta o Professor Guy de Hollanda que as circunstâncias ligadas ao problema no exame de suficiência são muito diferentes de região para região do Brasil. Sugere então que se constitua um grupo de trabalho para tratar do assunto.

III — DEFESA DOS INTERÊSSES PROFISSIONAIS

1. Professor Gerson Costa

Lembra que a presença da política no ensino é uma realidade que não podemos ignorar. Para sanar êsse defeito sugere a criação de uma Ordem de Professôres de História à semelhança da Ordem dos Advogados. Essa ordem cuidaria da defesa dos interêsses do ensino e também dos interêsses dos ex-alunos.

2. Professôra Cecília Maria Westphalen

Comunica que no temário do Primeiro Congresso Nacional de Professôres Licenciados consta um item sôbre a profissionalização do magistério e a criação da Ordem Nacional dos Professôres Licenciados.

3. Professôra Olga Pantaleão

Acha que a preocupação profissional está presente na mente de 90% dos candidatos que procuram o curso de História e que é mesmo um pouco utópico prever para êles dois cursos diferentes.

5 — RESPOSTAS FINAIS

Concluindo a professora Yedda Linhares agradece a colaboração trazida pelos professores aparteantes, e só objeta ao aparte da Professora Olga Pantaleão, dizendo que se é verdade que na grande maioria os alunos optam pela licenciatura, é verdade também que para a pesquisa encaminham-se os mais dotados, não se podendo neste caso ficar prêso a um critério quantitativo para a organização do curso.

T E M A — VI

**A especialização. As condições por ela pressu-
postas e as possibilidades inerentes ao Curso
de História do Brasil.**

1. RELATÓRIO DO TEMA

(Na introdução, agradece o relator a confiança recebida dos colegas e frisa o perigo que o assunto traz).

As minhas primeiras meditações sôbre o assunto, as minhas múltiplas consultas a respeito, as conversas e os não infreqüentes choques com outras concepções, tudo isso tendia à mesma conclusão: o problema da especialização, tal como se apresenta agora é um campo de justas, onde podemos ainda travar todos os torneios, uma vez que até agora nem há regras e costumes que se tenham imposto no país, nem há armas para nos combatermos e nem sabemos bem onde fica essa liça nem quais as delimitações exatas. Situação invejável para trancar o problema dentro de geladeiras, atrás das portas da coexistência oficialmente pacífica mas profundamente hostil, ou então, para travar um diálogo de surdos, por simples falta de entendimento sôbre os têrmos que estamos usando. Entretanto não há de maneira alguma, tentação em mim de me apresentar como membro da triste associação dos "morituri vos salutant". Porque a minha fraqueza, que é a fraqueza de nós todos, torna mais fácil uma aceitação do esquema, das linhas de pensamento que eu queria, já, propor à cada um e que, fugindo deliberadamente à sutilidade ou originalidade de classificação, querem só a glória de serem claras e exequíveis. Não é dos arabescos da patinação de campeões ou das imprevisíveis tortuosidades de cavalaria estilo "haute école", que precisamos.

Para encontrarmos uma definição da especialização, muito depende do ponto de partida. Vez em quando ouve-se uma definição puramente negativa da especialização: tudo o que não é o curso geral dado pelo professor, é especialização, seja de tipo curso monográfico, seja de tipo pesquisa. Quer me parecer que a definição é muito semelhante à que o sofista dá na célebre cena do “Bourgeois Gentilhomme”, por Molière. “Tout ce qui n'est pas vers, est prose!” Nada impede Monsieur Jourdain de exclamar “Voilà quarante ans que je fais de la prose, sans le savoir”. Se não conseguirmos determinar um pouco melhor o que significa, positivamente, a especialização e, dentro dela, a pesquisa, os nossos alunos correrão o risco de terminar o curso com especialização da qualidade da prosa do burguês molieresco. Nas Faculdades onde funciona um ano, chamado de especialização, é êste que virá ao espírito; outros pensarão numa matéria determinada que é o objeto de sua própria especialização ou ainda, no acervo de livros que se encontram ou deveriam encontrar-se nas estantes das nossas bibliotecas. Logo, não é por espírito escolástico, mas antes, por pura necessidade, que se tentará uma determinação mais completa do conteúdo. Só depois é que poderemos insistir em algumas características, tais como necessidade e condições que a especialização assim entendida, acarreta. Por fim, exporemos o que nós achamos serem as respostas às perguntas práticas: quais são os estudantes que podem ou devem “especializar-se”; quais as matérias que podem ser objeto de especialização; mais concretamente, ainda, quanto tempo se deve consagrar à especialização. E' evidente e é de bom alvitre que todos êsses aspectos do problema sejam ventilados na mesa-redonda, e é de prever que a resposta às perguntas práticas não seja alcançada unânimemente, talvez só depois que, como diz Lucrécio: omne immensum peragravimus, mente animoque... Mais uma vez, peço-lhes a vênia da falta de originalidade e da pobreza de linguagem, alvejando unicamente a clareza da estruturação. Como ponto de partida, ponderamos: Independentemente do tempo dedicado à especialização; independentemente no momento no qual ela poderia iniciar-se; se es-

pecialização significa apenas assistir a mais aulas, restringindo-se o campo, mas conservando-se a mesma atitude de passividade, do lado estudantil, com veemência o afirmamos: não vale a pena começarmos. Não é inócuo reler, de vez em quando, as páginas onde Montaigne destrói o “bourrage de crâne”. Tôda formação de especialista é, antes de mais nada, uma atitude de espírito, um outro rumo e método de trabalho, um outro olhar para as coisas. Tudo isso já nos conduz, se não a uma perfeita e completa definição, pelo menos a uma aproximação do que entendemos por especialização. Implica tempo consagrado, implica métodos a serem tentados e às vêzes rejeitados, mas nunca considerados como mágicos, ficando o essencial: uma nova mente e uma nova capacidade, adquiridas gradativamente, e com as quais o candidato à história possa arrear e atacar, pessoal e diretamente, problemas históricos. Estreitar o campo de estudo não é o aspecto mais íntimo, mas é apenas uma condição deliberadamente tomada e muitas vêzes lamentada. “Omnis comparatio claudicat”, mas se comparar fôr preciso, dá-se aqui algo de paralelo à transição dolorosa da consciência de adolescente à de adulto. Até os 25, ou, se formos muito jovens de mentalidade, até os 30 anos, aceitamos implicitamente que as possibilidades da nossa vida são ainda numerosas, para descobrirmos, dêsse limiar, que temos de resignar-nos com uma só vida.

A especialização é como a vida; lamentavelmente, não temos mais do que uma. Se, num país que desabroche ou numa antiga terra, o ensino superior tem uma vocação própria, distinta da de escola normal, é essa, do contato direto com a história, não a feita, mas a que ainda fica por ser feita e refeita: tudo, do documento até a síntese.

Se logrei fazer-me claro, já posso dar o segundo passo na minha exposição, que é o de deduzir algumas características ou esboçar algumas exigências desta ciência de adultos que é a História. Refiro-me a três características a meu ver de suprema importância: a especialização deve ser gradativa, ela é necessária e, por fim, ela exige dadas condições de trabalho.

Gradativo, no meu pensamento, entende-se de duas formas. No sentido do tempo, como deve ser evidente por si mesmo, e também no sentido de que, embora ela nunca seja total, todos os graus que conduzem à perfeição já são apreciáveis e aproveitáveis. Permitam-me ser franco e sincero: queria confessar desde o início, que não concordo com a preparação para a pesquisa em um ano só. Da pura receptividade para o pleno rendimento não há transição brusca. São coisas de natureza diferente, e o único efeito que se vai obter se acumularmos durante três anos os conhecimentos amontoando e comprimindo-os cada vez mais na cabeça dos estudantes, não será uma robustez, um estalo de Vieira, uma estrutura espiritualmente atlética com a qual o jovem possa começar a movimentar-se da maneira de um pintinho que, fresquinho, saído do ovo, que continha toda a substância nutridora, logo trabalha, ativo, com pé e biquinho. Essa ovo-biologia não se aplica aos estudos universitários. O que então vamos provocar é uma indigestão. Os que têm grande poder de absorção vão acumular imensidade de coisas dentro da memória, órgão que vai hipertrofiando-se como o fígado da gansa, chega a proporções imensas pela hiper-alimentação. Somente, não almejamos uma produção de “pâté de foie gras” intelectual. Mas, se conseguirmos evitar aqui a Scylla ou rochedo infecundo das preleções só, não deve ser para nos deixarmos absorver pelos redemoinhos de Charybdis, neste caso, uma completa desordem, arbitrariedade e preguiça dos chamados “pontos de interesse e ativação a qualquer preço”.

E eis que se exige agora de mim um esboço de especialização gradativa. Sem prejuízo do debate sobre o currículo, eu vou expor com toda simplicidade como a entendo, se bem que não ignore que isto me expõe a várias objeções de ordem prática e teórica. Os que experimentaram seminários, consistindo na exposição de um livro ou artigo, por parte de um aluno, os outros escutando plácida e “dando opinião”, depois, devem saber que o sistema não funciona. Não funciona, porque o aluno que expõe, seu esforço foi muito mais de tradução do francês ou inglês — se a obra foi escrita numa língua estrangeira, o

que ocorre a mais das vêzes — do que esforço para pensar historicamente, e, sobretudo, porque os outros, não tendo lido o livro, são absolutamente incapazes de organizar um debate em torno dêle. Nesses casos, “debates”, “atividade de alunos”, tudo isso é mera palavra. Não desvalorizemos o nome de seminários; chamemos essas coisas pelo nome delas: exercícios de resumo, ou de língua estrangeira, úteis, ninguém o nega, à formação geral do aluno.

O primeiro passo real, eu o chamaria de coleta de dados. Muitos dos estudantes vêm a nós, com a tácita convicção de que o livro didático contém a história e que só pormenores é que podem ser acrescentados. Que existe, além de imensas coleções que tentam, para uns anos (porque são logo superados) resumir e organizar os conhecimentos num só domínio; que existem, e aparecem inúmeros livros sôbre alguns assuntos (para ficarmos no terreno da Antigüidade: quase ninguém ousaria agora fazer a bibliografia da literatura sôbre os escritos do Mar Morto, embora o descobrimento date só de 1947); que existem, sobretudo, revistas especializadas onde se encontram as novas interpretações, as discussões dos pontos de vista e dos livros; tudo isto é para o novo aluno coisa da qual êle nem desconfia. E sabemos que, quanto mais limitado, mais seguro é o homem. E' necessário dar-lhes em primeiro lugar o choque ou, melhor, uma como vertigem, um atordoamento: mandar colher dados obrigando-os a classificá-los. E se forem meio desesperados com a lista interminável de dados, não é um grande mal; e se reclamarem que nossa biblioteca é muito deficiente, porque não tem nem livro nem artigo sôbre um ponto que êles acharam muito importante, isso é um grande bem, tanto para o professor, que vai exigir melhores bibliotecas, com mais firmeza, da diretoria, como para o aluno que já sabe que não é tão simples pronunciar-se, tomar posição num determinado ponto. Vertigem então seja o primeiro passo salutar.

Mas é claro que o aluno deve, o mais cêdo possível, transpor um outro limiar. O atordoamento não deve durar, do contrário, será logo fraqueza. O estudante deve ser obrigado, ao

meu ver, a fazer um “status quaestionis”, ou seja, chegar a uma exposição clara e simples do caminho percorrido pela ciência histórica, até esta hora, no que concerne um determinado e bem delimitado problema: pontos de vista válidos ou já superados, novas descobertas que vieram mudar a discussão, limites do acôrdo entre os historiadores. E’ a primeira síntese à qual vai ser obrigado o aluno, e creio não ser necessário insistir muito nesse ponto.

Uma terceira fase — aliás em parte ou inteiramente simultânea, se o professor assim quiser — é a da participação num amplo debate sôbre uma figura ou problema histórico. Não se trata mais de uma sessão de exercício, mas sim de uma série de sessões. Exemplificando, e desculpando-me por tirar exemplos do meu próprio curso: uma figura como Constantino Magno. Grande será o proveito dos alunos que vão ser indicados para se iniciarem um pouco na numismática ou na arte, tão expressivas, daquêle tempo. Os que ficam com as fontes literárias vão encontrar-se, inesperadamente, diante de tradições aparentemente contraditórias, no que diz respeito à chamada conversão do imperador. Outros descobrirão, pela primeira vez, provàvelmente, que houve problemas de moeda desvalorizada, latifúndios abandonados, dificuldades econômicas enfim, que são típicas de uma sociedade complicada e posta em perigo. O resultado será que os estudantes vão sair daquele conjunto de debates com um pensamento adulto, matizado, diferenciado, global.

Sôbre o último passo não ousou falar muito, pois é o próprio trabalho pessoal e original, seja de licenciatura, seja na pós-graduação. Aí, o campo de trabalho é drásticamente restringido, mas escruta-se em profundidade. Mas uma discussão exaustiva sôbre pós-graduação, acho que foge à minha competência.

Mesmo os senhores mais benévolos para com a minha exposição vão com tôda certeza, achar que é chegado o momento de lembrar ao relator que êle deve tomar posição diante do problema dos cursos monográficos. A resposta, depois do que vem dito, não pode ser outra senão a seguinte: aplaudindo a introdução de tais cursos — com a condição de êles não suplantarem o curso básico, provisoriamente necessário — deveriam

ser relegados para os últimos anos de formação. Ali é que o estudante pode ver como o próprio professor está construindo e, possivelmente, resolvendo um problema histórico, ou como é que se concentram, ao redor de um núcleo, os vários aspectos da vida econômica, artística, etc. Mas deixemos os pormenores disso para amanhã.

Alonguei demais a exposição do conceito de especialização gradativa. Porém, quer me parecer que muitas discussões tornar-se-iam supérfluas, se aceitarmos esta primeira precisão. Prometo ser mais breve sobre as outras características que cumpre sublinhar: a necessidade da especialização e a dependência dela de certas condições imprescindíveis.

Tendo em vista que a iniciação à pesquisa ou especialização deve ser gradual, não hesito em afirmar que ela não é coisa optativa para a Universidade, e que suprimi-la é burlar o ensino superior de História. O fato de nós não podermos realizar em menos de dez anos aquela imensa tarefa não muda em nada esta verdade: a diferença fundamental entre uma escola normal e uma universidade consiste exatamente em que, no primeiro caso, o professor não tem que preocupar-se de testar, as fontes na mão, este ou aquele ponto; o ensino que o aluno-normalista recebe está, exclusivamente em função do aluno do primário. A Universidade, porém, foi, desde o começo, também (e aqui, sou modesto, pois, deveria dizer, falando em determinados países e períodos) uma instituição onde se defronta com a pesquisa, sobretudo problemas. Das duas coisas uma: ou reconhecemos que nós e a própria lei está em erro, e, inventando qualquer motivo que tem som simpático vamos fechar as nossas Faculdades e entregar a chave a diretores de escolas normais, ou, então, aceitamos que a própria medula do ensino universitário é conduzir a mocidade àquele contacto pessoal, ao encontro com a História que já frisamos. As duas coisas são simpáticas, perfeitamente defensíveis, mas é preciso escolher entre elas. Permitam-me citar umas linhas que o Professor H. Heimpel publicou, poucos meses atrás, sobre a questão. “A Universidade só é útil à escola (entenda-se, secundária) quando não fôr “escolasticada”. A Universidade serve só a escola, quando fôr uma verdadeira Universidade. Falando em sim-

plificação, redução ao essencial e interrelação entre Universidade e escola, nunca pode perder-se de vista que isso não deve acarretar a exclusão definitiva de gente original, “sui generis”, e pesquisadores. (...) A culpa maior, na escolastização da Universidade cabe aos Professôres, muitas vêzes sem que êles o saibam. Conseqüentemente, o problema Universidade-escola é um problema humano e uma questão de auto-pedagogia dos professôres” (1).

Resta ver um aspecto característico e que achei necessário focalizar: o de que a especialização depende de certas condições básicas, inclusive materiais. As condições referentes ao professor, profissionais e outros, não tenciono enumerá-las aqui; podem ser ventiladas em outros momentos. Mas fica o problema do material. Aí, logo, pensa-se em arquivos; e inicia-se a lamentação sôbre a falta dos mesmos. Mas eu queria antes, insistir nas características da biblioteca. Já que a definição de pesquisa implica algo de gradativo, a biblioteca também não precisa ser completa para iniciar um curso de História como o entendemos. Mas ela deve, ao que parece, corresponder o mais cêdo possível às necessidades das duas primeiras fases da pesquisa: permitir o que eu chamei de coleta de dados e a redação de um “status quaestionis” de certo número de problemas para cada cadeira. Será, nesta altura, supérfluo ou indelicado convidar a um breve exame de consciência? O que fizemos, até agora, para levar ao conhecimento das autoridades competentes que estamos na necessidade urgente, para tôdas as cadeiras, e necessidade absoluta, para algumas de importar, importar diretamente, da Europa e dos Estados Unidos? Dependemos quase sempre da iniciativa de livrarias que, durante meses, suspendem as compras por razões cambiais que outros, mais entendidos que eu, podem compreender, mas que prejudicam terrivelmente a constituição de boas bibliotecas. Além disso, será verdade que é absolutamente impossível organizar um intercâmbio de catálogos de livros de uma Faculdade mais provida em livros especializados? Na

(1) — HEIMPEL, H., *Kapitulation vor der Geschichte?*, p. 48-49, Goettingen, 1960.

verdade, achamos o intercâmbio realizável, sobretudo se chegarmos a explorar melhor as possibilidades de microfilmes.

E com isto, chegamos aos arquivos, supostamente Meca e Éden de todos os estudos históricos. E' evidente que, nesse setor, São Paulo é melhor que Marília, e a Bahia provàvelmente melhor que São Paulo, e Roma melhor que a Bahia. Mas não há razão nenhuma, em nosso século, para desespêro, mesmo em lugares ou países novos. Posso citar que na biblioteca de Lovaina, duas vêzes completamente carbonizada (em 1914 e em 1940), encontram-se, microfilmados, todos os manuscritos gregos, geórgicos e siríacos do fabuloso acervo do mosteiro secular do Sinái. Exemplo americano: sabe-se que uma universidade está microfilmando na biblioteca Vaticana, já faz anos. Muito modestamente, e citando isto só a título de provar que a coisa é possível: conseguimos trazer a Marília, microfichada, a coleção in 4.^o de Monumenta Germaniae Historica. Se fôr preciso criar um comitê e um boletim de informação sôbre documentos microfilmados, primeiro dos arquivos brasileiros, depois, de coleções importantes no estrangeiro, criemo-lo: depende de nós. Um passo na direção certa é muito mais viril do que lamentarmo-nos eternamente de que o estado e o público não entendem os problemas dos historiadores. A enorme expansão dos estudos históricos, na América do Norte, é atribuída comumente ao fato dólar. Cumpre lembrar, porém, que as instituições e os particulares são muito mais generosos quando se apresentar algo de concreto e realizável. O nosso individualismo e um mêdo, quase pânico, de que um outro pudesse aproveitar o nosso trabalho, eis obstáculos muito maiores do que a pura e simples falta de verbas.

Com uma boa dose de confiança é que, nesta altura, ousamos responder às inevitáveis perguntas sôbre como concretizar tôdas aquelas opiniões dentro do ensino de História no Brasil. Estou consciente de que, se tinha ainda ilusões para a primeira parte da minha exposição, a esperança de me salvar agora com retórica é vã por completo. De fato, serão feitas as três perguntas que são outras tantas testes da viabilidade de que acabo de propor:

Especialização, para que estudantes? Em que matérias ou disciplinas? Quando iniciá-la? Estou compenetrado de que não mais tenho o direito de acusar, sucessivamente, o ensino secundário, as leis do ensino, o governo — enfim, todos os outros, fora de mim. O espírito do nosso Simpósio não é o de ostentação, de atitudes dramáticas onde talento fácil substitui o trabalho eficiente. Pois bem, aceitando que se pode discutir muito sobre certas formas e certos limites do que vamos propor sucintamente, não achamos que podemos afastar-nos das seguintes diretrizes:

- 1) Todos os estudantes devem encaminhar-se no sentido de uma iniciação numa especialização.
- 2) Todas as grandes cadeiras devem ser capacitadas para oferecer certa especialização.
- 3) A especialização deve começar o mais cedo possível, sendo que o terreno no qual o candidato trabalha é muito mais amplo no começo, e vai se restringindo, ganhando o trabalho em profundidade, para chegar a uma verdadeira tese. Esse último passo, porém, seria para os melhores.

Para sustentar a minha primeira tese, poderíamos alegar as inúmeras universidades onde esse trabalho é parte integrante para obtenção do diploma. E' melhor, porém, chegarmos a uma conclusão pelo simples raciocínio, partindo de fatos conhecidos por todos, lembrando mais uma vez o que entendemos por especialização: uma aquisição gradativa de conhecimentos mais precisos, caracterizada por um contacto direto com as fontes da História, em vista de chegar a um trabalho sintético e pessoal, como última finalidade. Todos nós sabemos que os bons professores se distinguem por um certo cuidado, uma circunspeção para não esquecer um aspecto do problema, um como pudor diante da complexidade. E' fenômeno bem corrente, o do homem de conhecimento limitado, que faz as afirmações em altos brados. Ora, a pesquisa num campo de especialização, mesmo na primeira fase, a que chamamos da vertigem, dificulta muito aquela perigosa auto-suficiência. Se é verdade que Sócrates foi o mais sábio dos Gregos porque êle sabia que muito não sabia, temos a responsa-

bilidade de não mandar ensinar os nossos estudantes com a tranqüila consciência de que, com o exame passado e o livro na mão, a doutrina a ser ensinada está pronta para os vinte ou mais anos de professorado; seria sair da Faculdade, já fossilizado. Bem sabemos; nem todos vão alcançar grandes alturas, as águias são de número reduzido. Mas nada impede e muito aconselha que todos sejam obrigados a dar os primeiros passos, incluindo nisso vários "status quaestionis". O que poderia vir além disso, como um eventual trabalho de licenciatura, é matéria de discussão, se bem que tome a liberdade de expressar minha opinião a favor da exigência de tal trabalho.

A minha segunda afirmativa, a de que tôdas as cadeiras devem ser capacitadas para proporcionar uma especialização, baseia-se nos mesmos princípios. Quanto à cadeira da História do Brasil ou mesmo da América, não há discussão. E' inútil ferir modéstias, citando nomes, de várias personalidades que já deram brilho à História nacional e que participam dêste certame. Acho necessário afirmar, mais uma vez, que sinto no meu dever de professor de História geral apoiar tôdas as iniciativas no sentido de aprimorar a História da América e do Brasil. E se o meu apoio carecer muito de competência comprovada, vou tentar substituir êsse defeito pela cordialidade sem restrições. Mas volto a afirmar que as outras cadeiras também devem ser amparadas, embora seja evidente que vão ter número muito mais reduzido de alunos e que há dificuldades a serem vencidas. Mutilar deliberadamente a curiosidade e o gosto de saber mais sôbre a multiplicidade das experiências de toda a humanidade e de todos os tempos, é mutilar o próprio homem. Todos os novos mundos de nosso planêta ou do nosso sistema solar não vão tornar menos empolgante a tentativa que outros fizeram, mesmo em tempos remotos, para alcançar uma dignidade de vida humana. Permitam-me citar a Austrália, país totalmente novo e, além disso, bem afastado dos países chamados antigos. Há pouco tempo recebi um catálogo de edições e estudos no campo de Orientalismo e soube assim da existência de uma série, chamada Abar-Naharaim, especialmente

interessada em pesquisa de “Árabe, Siríaco, Hebreu, paleografia e lingüística semíticas, junto a estudos arqueológicos e literários em matéria bíblica”. Queria saber porque se acha desejável, em Melbourne, começar estudos sôbre coisas tão distantes, fora da realidade Australiana. Porventura, perderam êles o brio de ser um país novo? E que me seja permitido lembrar que um grande congresso sôbre classicismo se realizou na Nigéria, em dezembro de 1957. Será que os Nigerianos estão se esquecendo do seu futuro Africano ao tomarem contacto com o pensamento e as instituições gregas e romanas?

A grande objeção vai ser a de que “gostaríamos imensamente, mas temos de ser realistas e confessar a nossa impossibilidade de praticar a História geral. Talvez, um dia, mais tarde, etc.” E assim vamos, sonhando sonhos suaves para mais tarde, dose forte de drogas soporíficas para não nos defrontarmos com a realidade que é a de que não temos a coragem de começar, e de que as novas gerações, e, talvez, já os nossos estudantes podem compenetrar-se do nosso receio de compararmo-nos à luz com os outros que poderiam parecer, por um tempo ainda, maiores que nós. O que propomos à reflexão dos Srs. colegas não é a pergunta se podemos alcançar, atualmente, o nível de certos institutos de pesquisa em certas universidades da Europa ou determinados seminários de Epigrafia pré-Arábica hiperespecializados, o que propomos à reflexão é se não seria a altura de dar o máximo apoio a todos os centros do país onde há possibilidade de desenvolver estudos sôbre a História, inclusive a História geral. Evidentemente, não serão tôdas as faculdades, claro também que nenhuma delas poderá dominar a amplitude total do campo escolhido. Ao meu ver, e isto é o que deveria ser debatido, um grupo de trabalho ou uma comissão poderia ser designada para idealizar e, se possível, articular melhor uma mútua ajuda das cadeiras e das faculdades. Achamos que os cursos de pós-graduação devem ser pensados nesses têrmos. Endossamos, então, com entusiasmo o bom senso do Profesor Eurípedes Simões de Paula: economizemos os esforços, colaborando com tôdas as possibilidades.

Mais realista, falando em objeções, é a de lembrar a cruel deficiência de documentos para levar a cabo as pesquisas. Hoje em dia, porém, aquela deficiência é mais de iniciativa do que de possibilidade real. Já tivemos a ocasião de notar que as técnicas modernas de microfilmagem põem à disposição dos que sabem determinar exatamente quais os documentos que querem, tôdas as grandes bibliotecas da América do Norte e da Europa. Precisamos, sim, de boas obras de bibliografia e de referências; o mais depende da nossa decisão e da organização (qual a fórmula melhor: serviço único? acordos entre faculdades determinadas?) de um centro para encaminhar e distribuir os microfilmes. Se formos incapazes de nos organizar um pouco melhor, a falha é nossa; videant consules.

Chegamos ao fim da nossa exposição, onde terei de responder à terceira pergunta com um receio oriundo de dois lados. Em primeiro lugar porque sinto muito bem que me faltam experiências duradouras em direção da especialização. O meu consôlo e confôrto é que, se tantos querem reformar, é de se concluir que muitos estão desiludidos. Por outro lado, pode parecer que vou pisar o terreno reservado ao último dia. Aí, devo protestar a minha intenção de não querer influenciar, além do imprescindível para esclarecer o que penso. Se a nossa exposição tiver carecido de um defeito, será do que consiste em esquivar problemas com palavras brilhantes, e não deixarei esta linha de conduta no último minuto.

A questão era a da distribuição da especialização ao longo do currículo. A lógica de tôda a exposição permite só uma resposta: o mais cêdo possível. De fato, o douto auditório vai se lembrar que não concebemos uma especialização que, depois de cursos recebidos, ou engulidos, durante vários anos, saia duma vez na plena luz da pesquisa histórica, como uma Atena armada da cabeça de Jove. Que o aluno comece, pois, logo com os primeiros passos, ou seja, a coleta de dados bibliográficos ou informativos em tôrno de um ponto, fazendo em seguida um **status quaestionis**, se possível em mais de uma matéria, apreendendo aos poucos como se constrói a discussão em tôrno de um problema, tentando aproximações de vários lados, às vêzes com

várias técnicas e métodos, sob a direção do professor que, por sua vez, não pode deixar de lucrar com isso. Aí chegou a altura de pensar em trabalho original e pessoal, seja como remate da licenciatura, seja como preparação direta ao doutoramento. Sei que restam questões e pontos práticos, mas prefero sejam lembrados ao debate.

Ao término do meu relatório, e, lançando os olhos atrás, fico impressionado pelas insuficiências da exposição. Poderia ter esboçado como se procede à especialização num ou noutro centro estrangeiro, com firmes tradições de pesquisa. Deveria ter tomado mais contactos com professôres do país e ter indagado sôbre os resultados que êles apontariam, com tôda certeza, ou deficiências que deixariam adivinhar ou sugeririam. A minha desculpa é de que um país com grandes tradições de pesquisa pode esclarecer o caminho, mas a nossa tarefa mais urgente, "hic et nunc", é a de arrancar do início. No caso da segunda falha, poucos contestam que falhas há, não digo em tôdas as cadeiras ou em tôdas as faculdades, mas em número expressivo delas.

Permitam-me, então, ser malcriado e teimar em indicar pontos que eu queria ver em vias de realização, desde esta tarde, e apelando aos colegas que se manifestem a respeito:

- acabar com a confusão entre treinamento e pesquisa, mas reconhecer que estão ligados entre si.
- ajuda maior e mútua em matéria de textos dificilmente acessíveis, por meio de microfilmes, microfichas, etc., talvez também por meio de um boletim mimeografado ou servindo-se de uma revista já existente.
- entrosamento e mútuos acordos entre várias faculdades onde vigorar um curso ou direção de trabalhos num campo determinado: os estudantes teriam escolha maior e parece que, da parte legal, nada obsta.
- procura de contactos com grupos de trabalhos no exterior e melhores possibilidades para mandar os nossos alunos de valor estudar na Europa ou América do Norte.

Termino apelando para que, dentro do espírito que está sendo criado neste Simpósio, e que poderíamos já chamar "o

espírito Mariliense”, os expositores não se sintam unicamente objetantes, mas também, como já foi lembrado pela Professora Dra. M. Yedda L. Linhares, co-relatores.

CARL V. F. LAGA
da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília.

2 — EXPOSIÇÕES DE SIMPOSISTAS

Professora Cecília Maria Westphalen

Concorda com o relator quando êle liga a pesquisa à especialização, pois especialista nada mais é do que pesquisador em campo determinado. Tranquiliza-se ao ouvir que não se cogita unicamente em formar professores: o desenvolvimento de um país depende do progresso científico, progresso êste fundamentalmente ligado à pesquisa.

E' de opinião que, para a licenciatura, é necessário um trabalho pessoal, baseado numa pesquisa pessoal. O treinamento para atingir isso deve começar o mais cedo possível, mas ser gradativo.

Professor Armando Souto Maior

Investigando sobre a insatisfação manifestada pelo relator em matéria de seminários, pergunta se esta não seria devida a uma experiência ainda incompleta, feita, especialmente, numa Faculdade que não teve ainda o tempo para desenvolver tôdas as suas possibilidades.

Traz, à guisa de contribuição, o que se faz na Universidade de Pernambuco, onde a pauta se faz no princípio do ano, com assuntos escolhidos pelos estudantes e com indicações dadas pelo próprio professor. O aluno recebe assistência bibliográfica, mas, em compensação, obriga-se a redigir, por escrito, sua exposição. Os trabalhos são, obrigatoriamente, mimeografados e passados aos revisores (estudantes) antes da realização do seminário. O professor declara-se satisfeito com os resultados assim obtidos.

Professor Padre Emílio Silva

Nada tendo a objetar, o professor acha que o relatório deveria ser completado exprimindo o desejo de se obter recursos, para as teses, dentro da Faculdade. Assim sendo, o professor pode padronizá-las e dirigí-las efetivamente.

Professor Paulo Pereira de Castro

Salienta, em primeiro lugar, a necessidade da pesquisa nas faculdades. Se esta não se realizar, todos os graus do ensino, inclusive o primário, irão deteriorando-se depois de certo tempo.

Na sua opinião, os alunos devem enveredar na especialização, o mais cedo possível, mas opõe-se a que se escolha mais de um **curso** de especialização.

Na execução do programa, de determinado ano, as horas de exercícios — o professor rejeita francamente a palavra “Seminário” para indicá-los — podem se consagrar vantajosamente a textos que abrangem um período inteiro, ou que, pelo menos, irradiem além de uma fase desse período. Escolhendo um autor a ser analisado é preciso procurar o que êle tem de mais fecundo. Dessa maneira, a iniciativa do aluno será maior, e, sobretudo, mais pessoal.

Professor Eremildo Luiz Vianna

Declara, desde o início, sua perplexidade diante da maneira de usar-se a palavra “pesquisa” com tanta desenvoltura, ao se falar em período de formação. Ao que lhe parece, formação é coisa bem distinta de pesquisa. Nem na Europa, pondera, nem na América do Norte, há especialização, digna desse nome, durante os anos de formação. Neles se faz um treinamento, sobretudo através do contacto bibliográfico, para a verdadeira pesquisa.

Insiste, de outro lado, o professor, em que no Brasil já existe um tipo de seminários, sem aspas, verdadeiros centros de estudos. O que se deve e se pretende fazer é trazer os seus resultados para as Faculdades novas e as que ainda não os têm.

Professor José Ernesto Ballstaedt

Traz um depoimento de Minas Gerais, que consta de uma variedade de pesquisas concêntricas. No caso de uma antiga mina de ouro, fêz-se:

- 1.º Levantamento bibliográfico;
- 2.º Pesquisa nos arquivos;
- 3.º Levantamento da mina (cooperação da equipe geográfica);
- 4.º Reunião final dos professôres e estudantes, para coordenar os resultados obtidos.

O método traz, conclui o professor, uma atitude de pesquisa **realista**.

Em segundo lugar, o professor pede a atenção dos colegas para a reestruturação do currículo, aludindo às ânsias e desejos expressos pelos próprios alunos, que, para êsse fim, fundaram os Centros de Estudos Históricos.

Professor Fernando Sgarbi Lima

O professor objeta ao relator a deficiência de contactos que êle teve com o que se passa, no Brasil, no campo em aprêço, e o seu empenho em querer transplantar normas européias a êste país.

Quanto à especialização, acha o professor que ela deve ficar reservada para o curso de pós-graduação, diante da impossibilidade de dá-la nas primeiras séries e do perigo que correriam as Faculdades de serem deturpadas em suas finalidades essenciais (formação de professôres). A ânsia de formar pesquisadores, o mais cêdo possível, nas Faculdades, pode conduzir a uma produção de “bárbaros especialistas”.

O Instituto, proposto pelo Magnífico Reitor da Universidade do Brasil indica o bom caminho para os que desejam especializar-se.

Professôra Emília Tereza Alvares Ribeiro

A Professôra queria sòmente completar o relatório em vários pontos:

a) achava urgente uma definição da “especialização”, cuja fase inicial a professora achava realizável, mesmo em História Geral, mas não na primeira série;

b) insistia na ligação, que achava orgânica, entre o professor e o pesquisador;

c) para a especialização em História Antiga e Medieval, o conhecimento do latim devia ser exigido, podendo o grego figurar como matéria optativa;

d) reagia, especialmente, contra a tendência de localizar a Europa como centro natural dos acontecimentos, nos tempos passados. O mundo muçulmano não pode ser esquecido;

e) queria exprimir a convicção de que já existem no Brasil seminários bem desenvolvidos, baseados em textos, com a participação ativa dos alunos.

Professor Othelo S. Laurent

O professor pede com muita insistência que seja feito, como consequência do Simpósio, um levantamento das possibilidades de especialização nos vários centros do Brasil. A Associação de Professores pode encarregar-se disso.

Lembra o professor que há organizações em pleno funcionamento, como o Centro de Estudos Históricos e o Centro de Estudos Históricos e Antropológicos, no Rio Grande do Sul, institutos auspiciosos para o desenvolvimento dos estudos históricos no Brasil.

Professor Guy de Hollanda

Pensa que, dentro do esquema de um currículo único, não há possibilidade para a especialização, sobretudo no que diz respeito à História Antiga e Medieval, que apresenta uma dificuldade lingüística particular.

No seu pensamento, a especialização é coisa a ser realizada nos anos de pós-graduação.

Apontando uma oportunidade de trabalho para formados em História, lembra o professor que a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro carece desses elementos.

Voltando à preferência já manifestada de dar prioridade às pesquisas no campo da História do Brasil, o professor reafirma a sua posição anterior mas frisa bem que não se trata de exclusão dos outros campos, mas sim de preferir aquêle que oferece maior disponibilidade de material e, sobretudo, de preservar de destruição completa os arquivos brasileiros que estão sendo sèriamente ameaçados.

Insiste o professor nos contactos que devem existir entre as faculdades, para que se informem mütuamente sôbre as possibilidades existentes nos diversos pontos do país.

Professor Francisco José Calasans Falcon

Discorda fundamentalmente da argumentação e das conclusões do relatório.

O relatório, segundo o professor, ressent-se da deficiência de ficar completamente desligado da realidade brasileira. Não se resolvem problemas brasileiros com a transferência de soluções européias.

Ultrapassado também é o conceito que o relator tem de países novos, acha o professor; não há têrmo de comparação entre a Austrália e o Brasil. Não importa discutir o que deveria existir, mas o que existe, realmente, aqui.

Opina o professor que é falho também o conceito que tem o relator sôbre os recursos financeiros que há nos Estados Unidos, para as pesquisas. Êstes provêm, muitas vêzes, de fundações criadas para evitar o impôsto de renda, sendo assim uma questão de organização de finanças, não de espírito de generosidade.

Finalmente, é da opinião de que cursos monográficos, dentro da fase de formação, não devem existir, pelo fato de não haver base para isso. A especialização, dentro dos anos de formação, redunda numa ilusão, para não dizer, numa farsa.

3 — RESPOSTAS AS EXPOSIÇÕES

Iniciando, o relator concorda plenamente com certas críticas que realçaram sua falta de experiência.

A Professôra Cecília Maria Westphalen

Para evitar confusões, propõe usar a palavra “treinamento” e não “especialização”, dentro do curso de formação.

Gostaria muito concordar com a Professôra Cecília Maria Westphalen em que deva ser pedido trabalho original para a obtenção da licenciatura. Mas não ousa, por enquanto, formular essa exigência, sendo, a seu ver, suficiente um bom trabalho com material de segunda mão.

Ao Professor Armando Souto Maior

Além dos esclarecimentos iniciais sôbre as suas experiências e o método de expor, afirma o relator, citando seu próprio texto, que a medula do seu pensamento e do seu trabalho era mostrar que uma especialização deve ser gradual. Dentro da prova que quis construir, continua o relator achando que as experiências às quais aludiu valem como argumento.

Congratula-se com os resultados obtidos na Universidade de Pernambuco. O único receio que o relator tem é de que os alunos poderiam deixar de falar com tôda a franqueza (1).

Ao Professor Paulo Pereira de Castro

Entusiasma-se para a idéia, expressa pelo Professor Paulo Pereira de Castro, de que a pesquisa é necessária à salvação do ensino, inclusive o ensino primário. O “ciclo infernal” de alunos da Faculdade mal preparados, saindo como professores do secundário e aí formando (uma vez que professores) alunos para a Faculdade, de maneira deficiente, deve ser quebrado nesta última instituição.

Constata com prazer que o professor insistiu em começar o treinamento para a especialização, o mais cêdo possível.

Acha interessantíssima a idéia de fazer um estudo axial, que atrai vários pontos de interêsse.

Ao Professor José Ernesto Ballstaedt

Aplauda o depoimento sôbre o trabalho realizado em Minas Gerais, e constata que, às vêzes, o método adotado para isso concorda e completa o esquema por êle proposto.

(1) — Num aparte, o Professor Armando Souto Maior nega, alegando que a competição neutralizará necessariamente o perigo indicado.

Embora continue a julgar precoce exigir trabalho original dos alunos dentro do curso formativo, concorda plenamente que um trabalho de aluno, excepcionalmente bem feito, possa passar como tal.

Ao Professor Padre Emílio Silva

Pede esclarecimentos sôbre os recursos para o amparo à tese, (o Padre Emílio, num aparte, esclarece que os professôres deveriam lutar para obter os recursos aludidos) e agradece.

Ao Professor Fernando Sgarbi Lima

Repete o que foi dito no início das respostas quanto à transplantação de soluções européias; não concorda com a objeção de que teria proposto uma especialização precoce e continua achando que o treinamento (preparatório à especialização), deve começar o mais cedo possível.

O perigo de “bárbaros especializados” existe, mas o perigo oposto existe também: é o de dar uma massa de cursos de generalidades.

No que concerne à falta de preparação do aluno para trabalhos de bibliografia, pensa ser melhor começar cedo, mesmo se os resultados não forem inteiramente satisfatórios, do que esperar até ser tarde demais.

Aplaudindo a proposta feita pelo Magnífico Reitor da Universidade do Brasil, entra na questão das relações entre Institutos — do tipo “Academias” — e a Universidadê. Normalmente, a especialização deveria ser feita nas Faculdades, embora o nome de “Instituto” possa servir para indicar uma subdivisão de Universidade.

Insiste, para terminar, na Unidade de uma Faculdade.

A Professôra Emília Tereza Alvares Ribeiro

Concorda em que têrmos como “especialização” devem ser melhor definidos.

Agrada-lhe a afirmativa da professôra de que se pode especializar em História Geral, inclusive. Mantém a opinião de que o treinamento deve começar nos cursos de formação, mes-

mo para os que se destinam ao magistério secundário, referindo-se aos argumentos apresentados no relatório.

Concorda com pesar que, para os que se destinam à especialização sobre a Idade Média, o latim seja a única língua que se possa tornar obrigatória, permanecendo o grego facultativo.

Não reconhece que, nos últimos anos, o Historiografia europeia permaneça na ficção de ter sido a Europa, em todos os tempos, o centro da História, pois, além do mundo muçulmano, deve considerar-se a História universal. Por outro lado, porém, pode falar-se ainda em “realidade ocidental”.

Como não possuímos, ainda, especialistas em cultura muçulmana, não podemos dar o devido realce àquela civilização.

Ao Professor Othelo S. Laurent

Entusiasma-se pela idéa do professor para que se faça um levantamento das possibilidades de especialização, dentro do Brasil. Apóia a idéa de que seja feito por intermédio da Associação dos Professôres.

Congratula-se por ver comprovado que institutos brasileiros mantêm contactos freqüentes com o exterior.

Ao Professor Guy de Hollanda

O relator concorda em que existem dificuldades lingüísticas para a especialização em História Antiga e Medieval, sobretudo na suposição de um curso único.

(Num aparte, o Professor Guy de Hollanda esclarece que não se deve confundir um curso tríplice, desde o começo até o fim, com uma especialização. Além disso insurge-se contra o curso único, que se defende às vêzes com o argumento que seja necessário para a formação, o que constitui, a seu ver, uma mania de curso único).

Ao Professor Eremildo Luiz Vianna

Salienta mais uma vez que nunca tentou fazer um levantamento do que se realiza ou se omite no Brasil inteiro. Citou exemplos, de sua própria experiência, para alicerçar a argumentação.

Esclarece que, em vários países da Europa, especialmente na Bélgica, a plasticidade dos cursos universitários é inferior

ao que deveria ser; não tenciona propor isso como exemplo. Após dar a fonte de um exemplo citado no relatório para concretizar um seminário (1), insiste em que as Faculdades maiores comuniquem às outras suas experiências em curso e os resultados nelas obtidos.

Ao Professor Francisco José Calasans Falcon

Além de reportar-se ao início de suas respostas, o relator insiste em que seu intuito, ao referir-se a doações e recursos proveniente de particulares, foi o de demonstrar a obrigação de despertar o interesse geral e de dar começo às pesquisas, mesmo com recursos reduzidos. Lembra ao professor Falcon, que, além do exemplo da Austrália, citou o da Nigéria; tais exemplos foram lembrados para mostrar o interesse pela pesquisa, não para comparar as verbas nelas empregadas.

Concorda em que, nos cursos de formação, não se podem dar exclusivamente cursos monográficos, mas não em que devam ser excluídos.

4 — ÚLTIMAS INTERVENÇÕES

I — SOBRE A LIGAÇÃO ENTRE O RELATÓRIO E A REALIDADE BRASILEIRA

Professôra Olga Pantaleão — não vê nada (no relatório) que possa suscetibilizar um professor brasileiro. O relator tem toda a liberdade para expressar seu pensamento, sendo brasileiro ou estrangeiro. Concorda com o primeiro ponto a Professôra Emília Tereza Alvares Ribeiro.

Professor Eremildo Luiz Vianna — insiste em que as críticas não foram feitas em torno do direito do relator em exprimir suas idéias.

Professor Francisco José Calasans Falcon — nega ter feito qualquer crítica à escolha do relator. Tampouco quis alicerçar as críticas num ponto de vista racial ou nacional, acentua.

(1) — O exemplo foi tirado do "Reallexikon für Antike und Christentum", Stuttgart, editado desde 1950, sob a direção de Th. Klauser.

Finalmente nega ter havido uma reação provocada por um complexo de subdesenvolvimento.

II — SÔBRE A PROCEDÊNCIA DAS COMPARAÇÕES FEITAS NO RELATÓRIO

Professôra Olga Pantaleão — acha que há procedência em comparar o Brasil e a Austrália, desde que não aceitemos que as diferenças em nível de vida criem um complexo de subdesenvolvimento que paralisa os esforços, mas sim um incentivo, como foi o intuito do relator.

Professor Eremildo Luiz Vianna — esclarece a questão, explicando a divergência entre a Austrália e o Brasil, pelo papel que teve o alto nível universitário da Inglaterra nas antigas colônias desse país.

Professor Ricardo Román Blanco — opina em que a legislação referente ao mecenato, é a mesma no Brasil que nos Estados Unidos. Apoia-o o presidente da mesa, Professor Rubens Borba de Moraes.

Professor Francisco José Calasans Falcon — aceita que haja dificuldades para a compra de livros, mas explica tais dificuldades como sendo parte de uma conjuntura econômica do país.

III — SÔBRE AS IDÉIAS EXPRESSAS NO RELATÓRIO

Professôra Olga Pantaleão — opina que o núcleo do trabalho do relator está em propor um método para treinamento gradual, fato que, considera, passou despercebido a alguns colegas, como se vê na crítica do Professor Francisco José Calasans Falcon.

Professor Jorge Calmon — adverte que não se deve excluir o tipo de exercício que consiste na exposição e debate sôbre uma leitura, feita por um determinado aluno. Cita exemplos de professores das mais destacadas Universidade norte-americanas.

Professor Fernando Sgarbi Lima — congratula-se com o relator pela distinção treinamento-especialização. E' de opinião que essa última fique reservada para a pós-graduação.

Professôra Emília Tereza Alvares Ribeiro — insiste na significação do Mundo Muçulmano e concorda com a distinção mencionada.

Professor Eremildo Luiz Vianna — concorda que a verdadeira pesquisa fique para a pós-graduação, mas aceita um treinamento gradual.

Professor Ricardo Román Blanco — nem aceita o nome especialização, nem o de pós-graduação. Ao seu ver, na realidade, não passa aí de aprendizagem. Reconhece, porém, a utilidade desses cursos para despertar vocações científicas.

Professôra Cécilia Maria Westphalen — reafirma a possibilidade de se realizar pesquisa verdadeira, por parte dos alunos da Faculdade, citando o exemplo dos trabalhos nas jazidas arqueológicas de Vila Rica, efetuados pela Universidade do Paraná.

Professor Francisco José Calasans Falcon — esclarece que não foi sua intenção desmerecer a parte do relatório que dizia respeito a um treinamento gradual, mas, isso sim, que êsse deveria ser adaptado às realidades brasileiras. Afirma que gostaria que se discutisse em tórno do que realmente existe e não do que deveria existir.

Professôra Maria Clara Rezende Teixeira Constantino — concorda plenamente que a determinação do “Seminário” deveria ficar limitada às reuniões científicas com alunos da pós-graduação.

IV — OUTROS ASSUNTOS

Professor Jorge Calmon — lembra a existência e explica brevemente o funcionamento de um Centro de Estudos Históricos, na Universidade da Bahia (o diretor é o Professor José Calasans Brandão da Silva).

Professor Guy de Hollanda — reitera seu apêlo em prol da defesa dos Arquivos Brasileiros, que devem possibilitar pesquisas muito mais acessíveis do que as efetuadas na História Antiga e Medieval, por exemplo.

Professôra Maria Clara Rezende Teixeira Constantino — apela, finalmente, para que não espere até a fundação de um

Instituto (único) de Estudos Históricos especializados, a fim de que pelo menos algumas universidades enveredem logo nesse caminho, embora, talvez, em estudos limitados, porém concretos.

5 — RESPOSTAS FINAIS

Assunto II — A única coisa que o relator quis realçar, ao comparar a Austrália com o Brasil, foi um exemplo de atitude mental e essa, sim, não depende de condições econômicas; urge iniciar a especialização, ainda que em pequena escala.

Assunto III — O próprio relator considera como essencial no seu trabalho, o caráter gradual e sistemático do treinamento. Regozija-se por não ter, praticamente, sido êsse ponto criticado.

Nunca aceitaria que se não discutisse o que “deveria existir”, pois crê no aprimoramento do ensino e no progresso científico, que dependem de uma visão do futuro.

Assunto IV — Compromete-se a apoiar qualquer movimento para preservar os Arquivos Brasileiros. Agradece a todos pelos depoimentos, e especialmente ao Professor Jorge Calmon, e congratula-se pelas possibilidades já existentes de ensino de alto nível no Brasil.

T E M A — VII

Reestruturação do currículo.

1 — RELATÓRIO

Uma explicação preliminar faz-se necessária, antes de apresentar a exposição sôbre o tema que me coube.

A equipe que discutiria prèviamente o assunto e que se compôs dos vários relatores de trabalhos e de alguns membros da comissão executiva do Simpósio, reuniu-se uma vez em São Paulo. Estiveram presentes todos os membros, exceto a Professôra Yedda Leite Linhares, que não compareceu por ter outros compromissos naquele dia, no Rio de Janeiro.

Na reunião discutiram-se problemas referentes ao aspecto legal a considerar-se numa reestruturação do currículo, e concordou-se em que não competia a nós, neste Simpósio, discutir uma reforma geral da Universidade ou das Faculdades de Filosofia, cabendo-nos procurar estabelecer um currículo para o curso de História, de modo a aproveitar pelo menos as bases dessa reforma em qualquer estrutura universitária que se venha a adotar.

Foi levantado também o problema da pós-graduação, e dêle fui encarregada de tratar. Foi opinião geral da equipe que cursos para pós-graduados devem ser organizados, estabelecendo-se sôbre o assunto o seguinte: 1) há necessidade de serem criados os cursos de pós-graduação; 2) tais cursos devem ser mantidos por Faculdades que estejam equipadas para ministrá-los; 3) as Faculdades deveriam estabelecer um intercâmbio constante a respeito dêsses cursos, não só mantendo-se mütuamente informadas sôbre êles, como também trocando alunos.

Quanto ao conteúdo do currículo, a equipe não se manifestou. Apenas o Professor Dr. Eurípedes Simões de Paula in-

dicou que preferia ter o grosso das matérias complementares no primeiro ano, no que concordo inteiramente com êle.

Tratarei, então, no meu trabalho, primeiro da estruturação do currículo básico como o vejo, e depois da pós-graduação, como a entendo.

Desejo esclarecer ainda o seguinte: no decorrer das discussões anteriores aqui neste Simpósio, falou-se muito em currículo, em problemas relacionados com êle. Tal circunstância levou-me a pensar no interesse que haveria em retomar alguns desses problemas e discutí-los; como, porém, isso alongaria muito minha exposição e quebraria talvez a linha do trabalho que eu havia preparado, resolvi então simplesmente expor meus pontos de vista sobre o currículo, o que deixará clara minha posição diante de muitos dos problemas propostos, e responder depois ao que me fôr perguntado.

Tratemos então da reestruturação do currículo: êste tema é o fêcho natural do temário proposto. Todos os problemas já discutidos põem-nos em presença da necessidade de reestruturar o currículo de História das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Parece-me ser êste o primeiro passo visando uma reforma do ensino da História no curso superior. De um modo geral, sentimos todos que nossos currículos de História não são satisfatórios: é necessário que ponderemos sobre o problema e busquemos bases para a reforma que todos desejamos ver realizada para melhoria do ensino da História no Brasil, e através desse ensino, da sua posição no nosso cenário intelectual. Currículos mais satisfatórios devem ser, então, procurados. Sabemos que, resolvida a questão do currículo, não estarão resolvidos todos os problemas relacionados com o ensino da História. Não: restarão muitos outros, como o da especialização do professor de curso superior, o da cátedra e de um pessoal numeroso, o da formação nas Faculdades das indispensáveis bibliotecas especializadas, o da acessibilidade das fontes (a frequência de arquivos sendo difícil, a possibilidade de obter documentos, copiados em microfímes ou microfichas, ou por outro sistema qualquer, deve ser estudada), o problema dos con-

tactos entre os vários centros onde se faz pesquisa histórica — tais são alguns problemas também fundamentais. E essas questões fogem dos limites de um currículo. Não esperemos, portanto, que, discutindo o problema do currículo e estabelecendo algumas normas para sua reforma, estejamos dando solução a tudo, no campo do ensino da História: estaremos dando um modesto primeiro passo, que poderá, no entanto, ser fecundo em resultados. Elaborando o currículo poderemos indicar a linha geral a ser seguida no ensino, e talvez também orientar o método a seguir na formação do estudante.

O problema da reestruturação do currículo apresenta muitas dificuldades. Não pretendo resolvê-las tôdas neste relatório: procurarei indicar alguns pontos e fazer algumas ponderações para abrir os debates em tôrno da questão. Também a finalidade do Simpósio não é impor regras, mas excitar experiências.

Costuma-se muito comumente invocar a realidade brasileira ao falar do ensino em geral e do ensino da História em particular, procurando buscar soluções para problemas em nome dessa realidade. Também no estudo do presente problema pretende-se que não devemos esquecer a realidade brasileira. Realmente, não podemos pensa rem criar nada em matéria de ensino que não leve em conta essa realidade. No caso da reforma do ensino da História e da reestruturação do currículo nas Faculdades de Filosofia, há dois pontos essenciais dentro da realidade brasileira que devemos considerar, dois pontos fundamentais e que parecem exigir realmente nossa consideração.

O primeiro é o fato de que o ensino da História no curso superior não está satisfazendo e a prova é dada pelo número de professôres que, desde o Rio Grando do Norte até o Rio Grande do Sul, aqui vieram. As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras têm sido atribuídas as finalidades de formar pesquisadores e de formar professôres secundários, numa combinação por muitos severamente criticada. Não vamos discutir se as Faculdades de Filosofia devem ou não manter as duas atribuições: vamos aceitar o fato de que, no momento desta nossa reunião, elas se conservam e a situação deve ser levada em

consideração nas nossas discussões. Afirma-se, contudo, que as Faculdades de Filosofia não têm formado, em História, nem pesquisadores, nem bons professores. Não têm formado, digamos, antes, na proporção desejável. Apesar dos esforços de tantos professores dedicados, o progresso da História entre nós tem-se feito muito lentamente, quer consideremos o campo da pesquisa, quer consideremos o campo do ensino secundário. Mantemo-nos ainda, apesar de algumas boas exceções, muito acanhados nos nossos empreendimentos no campo da História. Temos necessidade de pesquisadores que façam progredir a ciência histórica dentro do país e se projetem no exterior e precisamos de bons professores secundários que dêem à juventude dos ginásios e colégios um conhecimento histórico razoável, e na educação secundária contribuam para a formação humanística do cidadão.

Não tem sido possível chegar a acôrdo sôbre a orientação que deveria ser dada ao ensino para resolver o problema de formar pesquisadores e professores secundários ao mesmo tempo. A meu ver, dever-se-ia ter em vista uma só finalidade, uma finalidade fundamental: dar uma boa e sólida formação histórica, sem indagar se o aluno vai ser pesquisador ou professor, embora não se perca de vista o uso que os estudantes farão dos conhecimentos. O curso da Faculdade organizar-se-á de modo a colocar nas mãos do aluno os conhecimentos gerais e básicos da História como evolução da humanidade e os instrumentos de trabalho empregados no campo da ciência histórica. A linha de orientação do curso deverá ser dada pelas necessidades indicadas para a formação tão completa quanto possível no campo da ciência histórica. Com isto não estaremos abrindo mão de formar o pesquisador ou o professor. No final do curso, o aluno terá todo o conhecimento e todos os elementos para escolher aquilo que mais lhe convenha ou aquilo para o que tenha maiores aptidões. E' verdade que nas condições atuais da vida brasileira o formando em História não tem muita possibilidade de escolha: se precisar do seu diploma para sua manutenção, faltamente será professor secundário — excetuados, naturalmente, os que, mais bem dotados,

ficam nas universidades, podendo dedicar-se a pesquisas — quando poderia (eu diria mesmo **deveria**) ter possibilidade de trabalhar em outros setores, como museus, arquivos, etc. Apesar disto, considero ainda que nossa finalidade ao ensinar na Faculdade de Filosofia não é formar isto ou aquilo: é dar a melhor formação possível no campo da nossa ciência para que o estudante possa indistintamente ser isto ou aquilo, segundo as circunstâncias ou as suas preferências o permitam. Não é mau que o professor secundário tenha tido na Faculdade alguma experiência no campo da pesquisa: isso poderá abrir-lhe os horizontes na carreira profissional. O Professor Milton da Silva Rodrigues, em trabalho sôbre a Universidade de Brasília (1), diz muito bem que o “único meio de fazer face ao ritmo acelerado do progresso atual é o que consiste em dar a cada profissional uma mentalidade de pesquisador, ainda que, pelas exigências açambarcadoras do exercício profissional não possa êle próprio dedicar-se à pesquisa na ciência aplicada”. Não terá o professor secundário muito maiores possibilidades se souber muito mais sôbre a matéria que ensina, do que exigem os programas ou falam os manuais — os nossos pobres manuais — não será melhor professor se conhecer também os métodos de pesquisa da ciência que ensina? Não estará mais apto para despertar vocações e para satisfazer a curiosidade insaciável quando bem despertada, dos seus alunos? Sem contar que com um curso mais amplo êle se manterá muito mais apto a manter relações com o mundo intelectual.

Por que termos em mente uma finalidade menor — formar professôres ou pesquisadores — se podemos ter uma finalidade maior no nosso ensino, qual seja a de formar bem no campo da História e preparar assim o progresso da ciência histórica no nosso país? Nossa responsabilidade de professôres de curso superior aumenta quando nos pomos diante dêsse fim: nossos cursos devem ser muito mais coordenados, muito mais pensados, quando temos de cuidar em dar boa e sólida formação no campo da História.

(1) — Milton da Silva Rodrigues, “Parecer sôbre a Universidade de Brasília”. Anhembi, n.º 127, vol. XLIII, junho de 1961, p. 76.

Uma boa formação requer, nas condições atuais do ensino da História, que os alunos tenham cursos básicos gerais, nos quais se familiarizem com a evolução histórica, e aos quais se juntem primeiros estudos da bibliografia sobre a matéria a estudar. “O aprendiz historiador fará bem em tudo ver, em não limitar seu campo de observação”, diz Fernand Braudel (2). Requer ainda que os alunos tenham cursos monográficos, cuja finalidade é, não essencialmente dar-lhes um conhecimento mais profundo sobre um problema histórico ou sobre um período determinado, mas sobretudo mostrar-lhes como pode ser tratado um assunto limitado, o que permite indicações metodológicas importantes. Ficar somente em cursos monográficos não me parece prudente nem suficiente. Também limitar os cursos às nossas preferências científicas não é aconselhável. Sobre isto, alertava seus ouvintes o Professor F. Braudel, em conferência feita a professores em São Paulo, dizendo textualmente: ..“prestrai atenção: vossa tarefa pedagógica não se deve orientar por vossas preferências científicas. Faltaria o meu colega [interessado em problemas econômicos] a todos os deveres se só falasse a seus alunos de sociedades, de cheques, de preços de trigo”... (3). Além de ouvir cursos, o aluno deve ser levado, gradativamente, através de exercícios, a um conhecimento dos instrumentos de pesquisa e da sua utilização. Desde o começo do curso o aluno deverá ir sendo posto em contacto com a técnica de trabalho no campo da História até chegar, no fim do curso à capacidade de fazer um trabalho pessoal, na especialidade que escolher. Gradativamente, sistematicamente, o aluno irá sendo formado, para acabar dominando a matéria pela qual se interessou. Não se alegue que o professor deve precaver-se contra possíveis futuras competições. Estaríamos perdendo de vista nossa função de professores, se nos deixássemos levar a um meio ensino, porque ciosamente devêramos preservar o nosso campo. Contra isso,

(2) — Fernand Paul Braudel, “O ensino da História, suas diretrizes”. Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1934-1935, p. 116.

(3) — Fernand Paul Braudel, “Pedagogia da História”. Revista de História, n.º 23, julho-setembro de 1955, p. 18.

deveríamos lembrar-nos de que a vitória do discípulo é um pouco também a do seu professor, de quem o orientou e seguiu seus primeiros passos. Formar uma escola é mais importante do que guardar ciosamente um campo e nada deixar ao desaparecer.

A realidade brasileira atual pede, portanto, que melhoremos o ensino da História, tornando-o eficiente e tendo em conta a necessidade de dar formação integral no campo histórico.

O segundo ponto a considerar dentro da realidade brasileira é o fato de que recebemos alunos muito mal preparados para fazerem o curso de História. Falta aos estudantes que se apresentam uma cultura geral básica. Ao fazermos estas considerações tocamos naturalmente no problema fundamental que é o da formação secundária. Não vamos discutir o problema: êle nos levaria certamente a dobrar a duração do nosso Simpósio. Os candidatos que se apresentam para estudar História deveriam trazer já noções históricas fundamentais, mas, correntemente, mal sabem alguns fatos de História Geral e nada sabem do conjunto da evolução histórica, e ainda trazem noções deturpadas por um ensino rotineiro e atrasado. Deveriam conhecer o Latim e línguas estrangeiras. O Latim por ser necessário para os estudos de História Antiga e Medieval, e mesmo de História Moderna — o latim foi língua diplomática até o século XVII, e na Inglaterra, por exemplo, os atos das côrtes de justiça eram redigidos em latim ainda no meio do século XVII. As línguas estrangeiras são necessárias porque não dispomos de obras históricas suficientes em português e precisamos usar bibliografias que nos oferecem outros países para o estudo da História Geral e da América e às vezes mesmo da História do Brasil (muitas obras têm sido publicadas em inglês, francês ou alemão sobre questões de História brasileira por historiadores ingleses, americanos, franceses ou alemães). Mas estou sendo exigente aqui: como desejar que alunos saibam uma língua estrangeira se, em muitos casos têm dificuldade em exprimir-se na sua própria língua? se não conhecem as mais comensais regras de concordância? Então dever-se-ia exigir primeiro do candidato ao curso de

História o domínio da língua portugêsa — é essencial para o historiador a capacidade de dominar bem a sua língua. E quanto à insuficiência dos alunos, isso não é tudo: recebemos estudantes incapazes de realizar qualquer pequeno trabalho de busca em livros, ou mesmo incapazes de estudar ou raciocinar sòzinhos.

Não podemos reformar já o ensino secundário: fala-se há muitos anos numa reforma grande dos cursos médios. Mas ela não veio ainda. E vindo, quanto tempo transcorrerá antes que possa surtir efeito? E surtirá efeito? Não considerando, portanto, a reforma do ensino secundária, soluções poderiam ser propostas para o problema da falta de preparo dos alunos. A primeira consistiria em incluir no exame vestibular o latim, e em se tornarem mais rigorosos os exames de línguas, o de português inclusive. Pode-se argumentar que a inclusão de mais o latim sobrecarregará muito o candidato ao vestibular; neste caso, o latim poderia vir em lugar da Geografia. Alguns colegas, na reunião de equipes realizada em junho p. p. em São Paulo, propuseram que aos candidatos reprovados sòmente em línguas no vestibular se desse a possibilidade de fazerem outro exame durante o transcorrer do primeiro ano.

Uma outra solução consistiria em se fazer do primeiro ano, um ano preparatório, digamos assim, no qual se dariam as bases necessárias para o desenvolvimento posterior dos estudos de História. O primeiro ano seria uma espécie de prolongamento do curso colegial, com várias matérias, incluindo cursos gerais de História, superficiais naturalmente. Poder-se-ia assim ter algum resultado, mas a solução representaria, talvez, perda preciosa de tempo, num curso de apenas quatro anos. Um ano como êsse seria interessante existir antes do curso da Faculdade, no lugar do terceiro ano científico ou clássico, como aliás se preconiza para a reforma anunciada — como era o Colégio Universitário, que existiu junto à Universidade de São Paulo.

Outra solução ainda seria as próprias cadeiras do curso de História suprirem as necessidades. Os cursos gerais básicos, feitos geralmente no primeiro ano das cadeiras, sobretu-

do das cadeiras de História Geral, teriam um pouco a finalidade de dar aos alunos o conhecimento da evolução histórica que lhes falta. Os cursos gerais básicos são realmente necessários, não só para sanar uma falha na formação prévia dos alunos, como também para iniciar a sua formação no campo da História. Os exercícios, sobretudo no primeiro ano, começariam por dar aos estudantes informações técnicas elementares que lhes faltassem. Uma atenção grande seria dada pelo professor ao aluno. Considerando ser esta solução a que põe o aluno em contacto com a orientação do professor da cadeira, ela está mais de acôrdo com minhas preferências.

Temos, pois, nós mesmos, por enquanto, de solucionar o problema da insuficiência da formação prévia do aluno de História, enquanto não fôr feita e não produzir efeitos a falada reforma do curso secundário.

Em nome da realidade brasileira, tem sido às vêzes pleiteada uma orientação dos estudos históricos nas Faculdades que não me parece ser rigorosamente científica: estudar a História Geral em função da História do Brasil e do meio brasileiro; estudar na História Geral apenas aquilo que se relaciona imediatamente com a História do Brasil, ou aquilo que possa atender à necessidade de uma sociedade que se transforma a nossa sociedade. Isto parece-me levar à colocação da História Geral ao serviço de interesses, de injunções momentâneas. E leva-nos a indagar se haveria uma História Geral própria para cada região? Ou seria a História sempre a mesma, o conhecimento do passado do homem, segundo métodos cientificamente aceitos? Não me parece conveniente que escolhamos certos temas, certos problemas da História Geral para ensiná-los com vistas “ao entendimento do nosso passado” brasileiro. Como também não me parece certo excluir do ensino grandes períodos da História, sob a alegação de que a história brasileira começa em 1500. Não podemos ver ou julgar a História Geral através da nossa história. Não afirmaria que nossa história começa em 1500. O passado para nós, além de 1500, é o passado europeu, ou se quisermos, limitando um pouco, o passado português. A partir do século XV, assistimos à expansão

da Europa. A europeização do Atlântico é um dos grandes fatos da época moderna; a europeização do mundo, um dos grandes fatos da época contemporânea. Até o século XV, a Europa viveu dentro dos seus limites geográficos. Num certo momento, começaram os europeus a sulcar o oceano e a levar com eles para outros cantos a sua tradição européia, a sua cultura, a sua história. Outras Europas, na expressão de Fernando Braudel, se desenvolveram. Somos um desses filhos da velha Europa e não podemos esquecer que nela estão nossas raízes. Nossa história, como a história americana não começa em 1492 ou em 1500. Neste tempo, houve uma bifurcação na história européia: uma parte continuou a evoluir dentro dos limites geográficos antigos; outra continuou a se desenvolver em novos limites, conservando porém o fundo e as linhas gerais comuns, e os séculos que passaram desde o início da colonização européia não foram ainda suficientes para que não mais nos sintamos ligados à Europa. Mas mesmo que hoje elementos de diversificação sejam numerosos, não podemos esquecer que o nosso passado mais remoto é o passado europeu. Além disso, nossa evolução atual, diria nossa história, se desenrola num conjunto específico, o mundo ocidental. Se não podemos esquecer que os contactos mundiais são cada vez mais estreitos, e que elementos de origens não ocidentais chegam até nós e influem em setores da nossa vida, não podemos negar que ainda, por nossa língua, nossa religião, nossas tradições, nossas formas sociais, continuamos ligados à Europa e mais largamente ao mundo ocidental. Mas mesmo que assim não fôsse, que hoje nos tivéssemos completamente afastado da Europa, não podemos esquecer que nosso passado nos liga a ela. Não podemos dizer que começamos em 1500, ou que tudo o que se implantou aqui logo depois de 1500 fôsse coisa nova: o que os portugueses trouxeram para cá não tiraram do nada; trouxeram para o Brasil aquilo que possuíam e que se formara, talvez lentamente, no decorrer da sua evolução ou da evolução geral européia. Nosso passado não vem de 1500, vem de muito mais longe no tempo. Ao procurar conhecer a origem das nossas instituições mais antigas, não iríamos talvez en-

contrá-la na Idade Média ou quiçá no velho Império Romano? Podemos concluir daí, talvez um pouco sumariamente, ou um pouco rapidamente, sem mesmo ter aprofundado o problema, que nossa situação atual é o resultado não de algumas influências ou de algumas situações, mas de uma evolução contínua, cujos começos estão longe no tempo e no espaço. Não podemos, pois, dizer que, estudando o passado europeu, perdemos a perspectiva de nossa própria história, ou condenar o estudo da Antigüidade Clássica ou da Antigüidade Oriental, porque esse estudo, segundo li algures, é feito “em detrimento da compreensão de fenômenos que nos tocam mais diretamente como nação”. Se buscamos no estudo da História o que realmente importa, o conhecimento da evolução humana como um todo, como uma seqüência que vem dar em nós, então não podemos fugir ao estudo da História como um todo, ao estudo da História Geral por si mesma, sem atrelá-la às necessidades da nossa História Nacional ou às necessidades da compreensão de nossos casos regionais. Se nos vamos deixar levar no estudo da História pela escolha de temas que interessam diretamente a uma situação brasileira de momento, então seremos levados a pretender também limitar o âmbito de outras ciências: por que estudarmos em Geografia fenômenos como glaciação ou desertos que não possuímos? Ou por que estudar manifestações religiosas de tribos africanas ou da Oceania, se não as temos aqui? Não estaríamos perdendo tempo? E’ preciso estudar ou ensinar História, não pensando no nosso caso particular, mas pensando na História mesmo. Nada mais impressionante ou atraente do que ver “viverem” as velhas civilizações mortas, do que acompanhar os esforços da humanidade na sua evolução. O que desejam os defensores da posição que indiquei — que a História sirva para explicar nosso momento atual brasileiro — deixemos que o aluno deduza por si mesmo depois de conviver intensamente com os momentos passados, depois de olhar por janelas amplas, abertas, e não pelas janelas mais acanhadas do nosso interesse imediato e da nossa História Nacional.

No tocante a esta questão, devemos ensinar a História como uma ciência independente, sem pensar na sua sujeição a interesses de momento.

Estas ponderações levam a que se possa considerar aceitável o método de se desenvolver o ensino da História em tórno da Europa. Haverá objeções a esta afirmação. Mas se concordamos em manter a periodização em História, temos de convir que ela se faz de um ponto de vista europeu. E' difícil encontrar um critério mundial para traçar uma linha para o ensino. Sugestões novas como a de Toynbee ou de "áreas culturais" existem. Mas não mereceram ainda aprovação geral. Embora "a tomada de consciência de um vasto mundo não europeu" leve-nos a considerar a necessidade de darmos mais atenção a áreas não européias, ainda parece-me mais didático seguir no ensino o costume de partir da Europa e ir tratando das outras regiões, exceto na Antigüidade Oriental, naturalmente, à medida que entram em contacto com a Europa. Isso não impede que em cursos especializados sejam tratados assuntos referentes a outras regiões.

O que dissemos até agora não nos dá ainda uma idéia de todos os problemas que devemos considerar ao tratar da reforma do currículo de História. Importante é considerar a posição que vamos tomar neste Simpósio, quanto à extensão da reforma que pretendemos. Vamos pleitear uma reforma superficial, conservando os limites atuais previstos na lei, ou vamos querer uma reforma mais profunda que procure resolver os problemas mais importantes do ensino da História? Importante é pensar também se vamos imediatamente encaminhar nossas resoluções aos poderes competentes para que sejam postas em prática, ou se vamos aguardar que se faça a reforma falada da universidade em geral e das faculdades de Filosofia em particular, para então agir. Penso que aqui se põe a consideração de um problema muitas vêzes lembrado: o da reforma universitária que virá talvez muito cedo, e diante do que nossas resoluções, tomadas agora, poderiam ser prejudicadas. Seria, diante disso, talvez de bom alvitre, dizem alguns de nossos colegas, propor pequenas coisas, esperando que venham as modifica-

ções gerais em estudo. Nossas resoluções, aventa um pequeno grupo de nossos colegas, propondo reformas para a História, poderiam destruir o planejamento geral em execução. Iremos, ao considerar a História, pensar primeiro na reforma das faculdades de Filosofia?

São três pontos de vista, diante dos quais eu tomaria as seguintes posições: não podemos ficar em pequenas coisas, mas devemos, tanto quanto possível, tomar posição mais largamente; não creio que iremos, com nossas reivindicações prováveis entravar qualquer plano em gestação, nossa intromissão agora podendo, ao contrário, trazer boa contribuição para esses planos; e não acho necessário esperar a reforma das faculdades de Filosofia para começar a agir. Chegando à conclusão de que se faz necessária uma reforma no currículo de História, devemos estudá-la e propô-la imediatamente, lutando depois por que as modificações consideradas essenciais, pelo menos um mínimo fundamental, sejam mantidas em qualquer sistema de ensino superior que se adotar. A meu ver, nosso trabalho aqui deve ser feito no sentido de obter reforma que melhore o ensino de História. Considerados os pontos fundamentais para essa melhoria, devemos buscar que eles sejam integrados nos sistemas que se estabelecerem, ao ser feita a reforma universitária. Além do mais, é preciso considerar a existência de faculdades isoladas, não ligadas a nenhuma universidade, que muito lucrariam também com uma renovação do ensino.

Não sabemos ainda em que sentido se fará a reforma universitária de que se fala. Há de pé o planejamento da Universidade de Brasília, que veio movimentar os meios universitários do país, levando-os a uma tomada de consciência sobre problemas do ensino superior no Brasil. O grupo de planejamento da Universidade de Brasília oferece-nos algo novo, com os institutos e faculdades, procurando obter um rendimento maior do ensino, e formar especialistas nos campos das várias ciências e segundo as necessidades do país, sem descuidar também da formação profissional. Nada nos indica, entretanto, que o modelo seja imediatamente seguido. Pode ser que haja aceitação ou

imposição do plano, e então tôdas as universidades se reformarão segundo êle. Podem aparecer outras atitudes: uma, de espera, a fim de ver o funcionamento da nova universidade durante algum tempo e verificar o seu rendimento; outra, de resistência natural das “velhas” universidades, cujos professôres, embora desejando uma reforma do ensino superior, poderão opor-se à adoção geral do sistema de Brasília. Nada nos permite saber ainda o que vai acontecer. Por isso, o melhor será estudarmos os meios que permitam aprimorar o ensino da História no Brasil, sem levar em conta os sistemas que possam vir a ser introduzidos no curso superior. As exigências mínimas que estabelecermos deverão ser mantidas sempre.

Não pode escapar, contudo às nossas considerações, no que respeita à História, o plano proposto para Brasília. Ali aparece a História dentro de um Instituto de Ciências Humanas. É certo que há uma relação cada vez mais estreita entre as diversas ciências humanas; e dêsse ponto de vista justifica-se a colocação da História naquele Instituto. Mas a História, diante de certas correntes existentes entre nós, que querem modificar-lhe a posição e dar-lhe novo conteúdo, precisa ter sua situação bem definida. Colocada no referido Instituto, correrá o risco de ser sufocada, pois no grupo de ciências que o compõem, a História é a que mais se diferencia, por seus métodos e por seu campo de estudos. Não sei se caberia a formação de um Instituto de História, como sugere o Professor Florestan Fernandes em artigo sôbre a Universidade de Brasília (4). Sei contudo que a História não melhorará sua posição no nosso cenário intelectual se não puder manter-se numa posição realmente independente e se não tivermos muito cuidado em assegurar possibilidades para que o seu ensino não tome rumos menos satisfatórios do que tem agora.

Quando me dispunha a preparar êste trabalho, considerando as inovações apresentadas pela Universidade de Brasília, pensei que seria bom poder ter em mão stambém um plano de organização para o seu Departamento de História. E meu de-

(4) — Florestan Fernandes, “Parecer sôbre a Universidade de Brasília”. *Anhembi*, n.º 127, vol. XLIII, junho de 1961, p. 73.

sejo se viu satisfeito ao deparar com um artigo da Professôra Yedda Leite Linhares, sôbre “A História na Universidade de Brasília” (5). Tal artigo contém interessantes considerações sôbre o ensino da História e traz informações importantes sôbre como se desenvolveriam os estudos históricos naquela Universidade. O plano nele indicado, dentro aliás do planejamento geral da Universidade, prevê a divisão dos estudos de História em três etapas: um curso de três anos, concedendo o diploma de bacharel; depois, um curso de dois anos, ao fim do qual se dá o diploma de agregado; e afinal, depois de outros dois anos de trabalho, o doutoramento. Sem considerar que, após os três anos de bacharelado, ao aluno abre-se a Faculdade de Educação, para sua formação como professor secundário. Pena que não nos indiquem a duração do curso profissional nesta Faculdade — o plano do Professor Darcy Ribeiro prevê de 2 a 3 anos nas faculdades. Uma duração superior a quatro anos para a formação do professor secundário poderá trazer o risco de não haver alunos interessados em fazer o curso, e de termos de voltar à improvisação de professôres de História.

Não posso fazer aqui, para não alongar muito êste trabalho, considerações extensas sôbre o interessante artigo. Gostaria apenas de fazer dois ou três reparos sôbre algumas partes do plano apresentado, porque não estão de acôrdo com o modo como encaro a estruturação do ensino de História. Há no plano um certo divórcio entre os três anos do bacharelado e os dois anos seguintes de agregação. Tal como aparecem, os três anos básicos não prepararão o aluno para o trabalho posterior de pesquisa. Ao chegar ao curso de especialização, o candidato não terá boa base geral histórica, não terá adquirido uma visão geral da evolução histórica da humanidade; não terá tido contacto suficiente com a técnica do trabalho histórico. Com alunos nessas condições, e ainda recebendo, segundo sugestão da Autora do artigo, candidatos que nunca viram História anteriormente (ponho restrições à afirmação de que qualquer um possa fazer especialização em História), os cursos de dois anos

(5) — O artigo foi publicado na revista “Educação e Ciências Sociais”, vol. IX, n.º 16, janeiro-abril de 1961, pp. 103-109.

para especialização não darão resultados aceitáveis, e continuaremos a ter formandos em História deficientemente aparelhados. Não pode haver separação nos dois degraus do curso de História: eles devem estar muito bem concatenados se quisermos obter o proveito necessário. Também parece-me haver no plano que comentamos, no curso básico, preocupação bastante grande em associar à História grupos de disciplinas complementares; seria interessante conhecer quais são elas. E' preciso que não se corra o risco de, num curso de História, acabar fazendo um curso de generalidades sôbre ciências sociais, geografia, línguas e artes.

Passemos agora a outras questões, mais diretamente relacionadas com a composição do currículo.

Vem-nos logo ao pensamento, ao falarmos em currículo, a questão da sua rigidez ou da sua flexibilidade. Os currículos devem ser flexíveis tanto quanto possível. A meu ver, sua redação deveria ser feita pelos próprios professôres dos cursos, pela própria faculdade e não por leis estaduais ou federais, nem sempre preparadas por gente realmente especializada ou dotada de prática de ensino na matéria. A tendência atual, que se nota nos meios universitários é acabar com a rigidez das cátedras isoladas, agrupando os professôres em departamentos responsáveis pela organização do ensino e das atividades do curso. Aos departamentos deveria ficar afeta a discussão e a redação do currículo, homologado depois pelas congregações. Aqui em Marília, fizemos uma tentativa nesse sentido, no primeiro ano de funcionamento da Faculdade: discutimos e propusemos para o curso de História um currículo ligeiramente diferente dos padrões que nos eram oferecidos. Foi uma tentativa tímida, pois a lei ali estava vigiando nossos possíveis atrevimentos, e não sabendo onde buscar apôio para nossas sugestões, ficamos impedidos de ir mais longe. Mas a experiência foi boa: o currículo que adotamos resultou de nossas discussões, longas muitas vêzes, mas sempre cordiais, e de uma tomada consciente de posição diante do problema da organização do ensino de História numa faculdade nova, e da procura de solução para algumas dificuldades. Nada adianta-

rá, entretanto, que adotemos tal norma de proceder, se as resoluções dos departamentos deverem ser homologadas depois por órgãos oficiais, passando por mãos estranhas que as possam reformar ou deformar, de modo que, como aliás comumente acontece entre nós, ao sair sua oficialização, a coisa se torna irreconhecível para os seus próprios autores. Aos órgãos oficiais competentes encaminhar-se-iam as resoluções das faculdades para registo: nada mais. Não sei se essa independência total conviria na situação atual; poder-se-ia fazer a experiência. Com a possibilidade de organizar seus currículos, os cursos de História poderiam adotar diferentes linhas, enriquecendo o estudo da matéria no país.

Na elaboração dos currículos, norma fundamental seria atender exclusivamente os interesses do ensino. E isto seria garantia de bom trabalho. Não se compreende aliás, outra orientação, sobretudo não se compreende que se criem cadeiras em função de interesses pessoais, como às vêzes tem sido o caso.

Atualmente nas Faculdades de Filosofia, o curso de História visando a licenciatura tem a duração de quatro anos. Acho que é um número razoável de anos e que devemos conservá-lo. Considerando que, profissionalmente, a História oferece ainda poucas possibilidades, criar cursos de duração maior trará o risco de nos vermos sem alunos, ou quase sem alunos. E se os estudantes trouxerem no futuro melhor formação ao se candidatarem aos cursos de História, os quatro anos serão plenamente satisfatórios. Acontece, porém, que atualmente, de modo geral, o quarto ano aparece como um apêndice das outras três séries, às vêzes inteiramente ocupado com o curso de Didática, às vêzes conservando algumas matérias de História. O quarto ano deveria ser, entretanto, inteiramente ligado às outras séries, sem que se considerassem os cursos nêles ministrados como de especialização. Até o terceiro ano, o estudante deveria tomar contacto com tôdas as matérias constantes do currículo, tendo aulas teóricas e recebendo treinamento nas técnicas do trabalho histórico. No quarto ano far-se-ia a conclusão dêsse estudo. Pensamos que seria útil e in-

interessante que o aluno fizesse então um trabalho sôbre assunto de sua escolha, coroando assim o seu aprendizado. Tal trabalho seria orientado pelo professor da Cadeira a que se ligasse o assunto escolhido. Sendo julgado necessário à realização do trabalho, o aluno poderia ser encaminhado a outros cursos de seções diferentes da Faculdade, a critério do professor orientador. O julgamento do trabalho apresentado seria feito por uma banca de professôres da Faculdade, tornando-se êsse trabalho um dos requisitos para a licenciatura. O programa do quarto ano seria completado por um curso de História sôbre matéria optativa. Apresentada a lista dos cursos possíveis o funcionamento ficaria condicionado à existência de um número mínimo de alunos candidatos. Penso que assim poderia ser encerrado o ensino da História na Faculdade, não considerando aqui, naturalmente, o requisito legal do curso de Didática, ao qual faremos menção mais adiante. Não quero deixar de indicar que outra solução poderia ser apontada, como querem alguns colegas, para reforma do atual quarto ano: é a que visa a distribuição geral das matérias do currículo pelos quatro anos, sem dar caráter especial ao último ano. A vantagem desta solução seria permitir melhor distribuição da História Geral pelo curso. Prefiro, contudo, por exigir maior dedicação e responsabilidade do aluno, a solução que leva à realização do trabalho.

Temos também de pensar no número de matérias que entrarão no currículo. Não devemos exagerar. Um curso com 9 e 10 matérias em cada série, como há em algumas faculdades brasileiras, fica extremamente sobrecarregado: ao aluno não ficará tempo para o estudo e sobretudo para a reflexão, indispensáveis à sua formação. Acho que o número de matérias não deveria ir além de cinco, no máximo seis, em cada série do curso, a não ser que em alguns casos se adotasse o sistema de cursos semestrais.

Levanta-se ainda o problema do currículo seriado ou de cursos parcelados. Não vejo inconveniente em que se adote o regime de curso parcelado, desde que seja estabelecida a ordem de precedência das diferentes disciplinas do curso.

E agora vejamos as matérias constitutivas do currículo. Colocarei no currículo um grupo de matérias fundamentais, as de História propriamente dita; um grupo de matérias sobre aspecto especial da História; e um grupo de matérias auxiliares e complementares.

I. HISTÓRIA GERAL

Sou dos que pensam que à História Geral cabe papel fundamental no currículo. Uma boa base de História Geral é indispensável para o desenvolvimento dos estudos históricos. A História Geral pode fornecer elementos essenciais para a formação do historiador: permite a abertura de novos horizontes de grandes possibilidades no campo do método. “Há vantagem em percorrer lentamente o caminho que leva do Oriente à Grécia, da Grécia a Roma e de Roma aos nossos dias, passando pelas etapas medievais, cuja pujante originalidade e valor hoje se reconhece”, diz Fernand Braudel, no artigo já citado sobre o ensino da História (6). Adquire-se ao percorrer esse caminho, consciência do histórico, ao lado do conhecimento dos esforços que nos trouxeram ao ponto onde estamos, e procura-se recompor a totalidade da vida social. Adquire-se maior clareza para compreensão do presente, uma das finalidades que se poderia dar à História. E também uma boa base de História Geral é condição para o aperfeiçoamento dos estudos de História do Brasil. O especialista em História do Brasil terá mais possibilidade de entrosar a História Brasileira na corrente histórica geral se conhecer bem a História Geral. Não correrá o risco de construir uma História extremamente regionalista, num isolamento que pode levar a interpretações unilaterais, incompletas ou talvez fora da realidade.

Um exemplo pode servir para ilustrar meu pensamento. E’ conhecido o fato da abertura dos portos do Brasil em 1808, e muito se tem escrito sobre isso, mostrando a importância da decisão para o Brasil. Mas a decisão teve importância também para a

(6) — Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1934-1935, p. 119.

Grã-Bretanha. Sabe-se correntemente que, abertos os portos, a Grã-Bretanha era o único país da Europa em condições de aproveitar a medida. Mas em geral não se sabe, ou não se mostra, que a abertura dos portos brasileiros representou no momento — 1808 — uma tábua de salvação para a Grã-Bretanha. Tendo sido fechados ao seu comércio, no fim de 1807, os mercados europeus, por causa do bloqueio continental, e também o mercado norte-americano, por causa dos atritos a respeito do comércio dos neutros, a Grã-Bretanha estava no comêço de 1808 a braços com uma crise econômica grave. Os portos brasileiros foram uma porta nova que se abria para a colocação dos estoques industriais acumulados, e para resolver, pelo menos em parte, o problema que a preocupava no momento. E o Brasil foi inundado por uma quantidade enorme de produtos britânicos. Pergunto eu: não seria necessário um conhecimento, pelo menos regular, da História Geral, para chegar a avaliar exatamente a importância da abertura dos portos? E então, através da constatação da importância da abertura dos nossos portos para a Grã-Bretanha, nós estaremos ligando o Brasil às contingências da política européia sob Napoleão, muito mais do que a vinda da família real portuguesa deixava entrever. Como êsse, poderia multiplicar os exemplos.

Essa necessidade de conhecer a História Geral, pelo seu valor próprio e pelo valor que pode ter para a História do Brasil, leva-nos a afirmar que a ela se deve reservar lugar amplo no currículo. Não haverá prejuízo nenhum para a nossa História, parece-me, em se reservar lugar importante para a História Geral; ao contrário, o aluno que vier a se especializar em História Pátria só poderá lucrar tendo uma boa e larga base de História Geral.

Ao se pôr o problema do ensino de História Geral, uma questão se apresenta: o problema dos limites das cadeiras, problema levantado numa das reuniões de equipes e que por isso é abordado aqui e que se põe com a divisão atual das cátedras. Adotamos por comodidade didática, a divisão da História em períodos, mas é evidente que não há uma data fatal para o início e fim de um período. O professor de cada cadei-

ra será obrigado a sair das datas limites da História que lhe cabe. Exemplifico com a História Moderna: para alguns, a época moderna deve começar em 1453, para outros, em 1492. Mas nenhum professor de História Moderna pode começar seu curso em qualquer dessas datas: a expansão portuguesa, um dos fatos que marcam o advento dos tempos modernos, não começa muito antes, em 1415? E que dizer do renascimento italiano? Não temos suas origens antes de 1453? E para cada período isso se verifica: é uma mostra do artificialismo da separação em períodos. Penso que isso não traz obstáculo verdadeiro: o professor de cada cadeira deve ser livre para entrar nos limites convencionais da outra, desde que lhe seja necessário, sem que isso possa ser considerado uma invasão indébita na seara alheia.

O estudo da História Antiga põe no seu comêço, o problema do conhecimento dos períodos anteriores à História. E isso nos leva a falar na Pré-história, que não é História mais, e tem sua individualidade própria. Quatro Faculdades de Filosofia do Brasil têm em seus currículos cursos sôbre a Pré-história. Considero, contudo, que não há necessidade de se incluir no currículo do curso de licenciatura estudo de Pré-história. Ao estudante de História Antiga parece serem necessários mesmo sômente conhecimentos daquilo que chamamos a proto-história, e êsses conhecimentos o próprio professor de História da Antigüidade poderia transmitir. A Pré-história poderia aparecer nos cursos de pós-graduação.

Ainda nesse capítulo de limites de períodos, há o caso da História Contemporânea que fazemos começar em 1815, data que a meu ver merece reparos. Penso que a data convencional para o início do estudo da época contemporânea deveria ser colocada mais perto de nós: em 1871 ou em 1918; a distância em que está 1815 de nós e os acontecimentos atuais são justificativas para essa deslocação. Aliás, encontrar-se-ia apôio para isso na consideração de que se tem já usado a expressão História Moderna para designar os tempos mais recentes, até nossos dias. A coleção inglesa "Cambridge Modern History" é um exemplo disso.

Para o nosso currículo, conservada a atual divisão em cadeiras, eu proporia três cadeiras de História Geral: História Antiga, História Medieval e História Moderna e Contemporânea. Poder-se-ia mais tarde pensar em dividir também a cadeira de História Moderna e Contemporânea, deixando a um outro professor o cuidado de ensinar a parte da História mais próxima de nós, partindo de 1871 ou de 1918, e de tratar da História Recente, cujos problemas de método e pesquisa diferem dos da História Moderna.

O ideal, contudo, seria que houvesse vários professôres, especialistas em diferentes assuntos de História Geral, encarregados de ministrar cursos diversos, abandonando-se a existente divisão em cadeiras organizadas segundo períodos históricos. Mas ainda não possuímos elementos para tal organização.

II. HISTÓRIA DA AMÉRICA

Durante muito tempo considerei exagêro a conservação da História Americana em duas séries do nosso curso e mesmo me perguntei muitas vêzes se não se poderia incluir a História da América no âmbito da Cadeira de História Moderna e Contemporânea. Nunca concordei, e não concordo ainda, que se dedique, como geralmente se faz, um ano inteiro dêsse curso ao estudo da História dos Estados Unidos. Não vejo razão para isso, pois não me parece haver interêsse formativo nesse estudo. Com muito mais razão deveria a História de Portugal merecer um ano de estudo. Opinei mesmo, aqui em Marília, que se reservasse apenas um ano para essa cadeira. Entretanto, em discussão que se fêz em tôrno do assunto, em reunião preparatória para êste Simpósio, foi indicada a solução de se distribuir a História da América de modo diferente, em duas partes: uma dedicada ao estudo do período colonial, abrangendo a América inteira; outra, considerando o período depois da independência, interessando-se por todos os países americanos. O ensino da Cadeira orientado assim de modo diferente do atual parece-me mais interessante, e justifica mesmo, a meu ver, a inclusão da cadeira em dois anos. De modo que submeto à consideração

dos senhores professôres esta organização da cadeira de História da América.

III. HISTÓRIA DO BRASIL

Um dos problemas que se levantou e que atraiu muito a atenção nas reuniões prévias que prepararam êste Simpósio, foi o da História do Brasil. A História Nacional é muito importante, especialmente num país de imigração. Mas devemos precaver-nos a fim de que seu estudo extremamente desenvolvido não nos leve a um excesso de nacionalismo histórico, que emperraria todo o estudo científico no campo da História.

Todos estamos de acôrdo em que a História do Brasil precisa de ganhar maior impulso e precisa de renovação. Na Faculdade, o ensino da História do Brasil não é feito sem dificuldades: o estudante, geralmente, (há exceções evidentemente) vem já saturado de uma História tantas vêzes e tão desinteressantemente repetida. E o professor não pode mesmo escapar de renovar o ensino da sua matéria, se quiser ter resultados satisfatórios. Estaremos trabalhando muito mais a favor da História do Brasil, renovando o seu ensino, do que aumentando o número de anos a ela dedicados no currículo.

Esta é a cadeira que melhores condições oferece para o desenvolvimento da pesquisa. Os documentos estão aqui, e sobre êles os estudantes podem trabalhar. O campo de trabalho é ainda vasto e muito se pode fazer. Ainda através da cadeira pode-se criar o interêsse pela preservação dos nossos maltratados arquivos e criar o gôsto pelas coisas do passado. E é ela que pode mais fâcilmente obter elementos de ilustração para suas aulas, através dos museus, criando ainda o gôsto pela preservação dos monumentos, objetos, etc. do nosso passado.

Temos de lembrar, antes de terminar as considerações sobre a História do Brasil, o problema da História Local ou Regional, como comumente a chamamos. De um modo geral, considera-se necessário o estudo dessa História — especialmente para esclarecimento de pontos ainda obscuros da História do Brasil. Achamos, contudo, que ela cabe melhor nos cursos de pós-

graduação. Seria difícil introduzir no currículo cursos obrigatórios sôbre História Regional.

IV. HISTÓRIA DE UMA REGIÃO OU DE UM ASPECTO DA CIVILIZAÇÃO, MATÉRIAS AUXILIARES E MATÉRIAS COMPLEMENTARES.

Começam agora as verdadeiras dificuldades: além das cadeiras fundamentais de História, que ensinar? Que outros cursos, que outras matérias auxiliares ou complementares? Que outras Histórias? Haverá uma grande variedade de opiniões determinadas por preferências, por tendências diversas. Mas não podemos esquecer que o curso de História não deve ser desequilibrado por uma avalanche de matérias subsidiárias. Um equilíbrio deve ser mantido. Confesso que tive dificuldades em resolver o problema. Acabei por chegar à conclusão de que no curso de licenciatura não são necessárias muitas matérias obrigatórias. E me decidi pelo seguinte:

Histórias particularizadas:

1. Inclusão de uma cadeira de **História das Instituições Ibéricas** (7) ou de **História de Portugal**. Parece-me que qualquer das duas escolhas é boa, desde que o professor de História de Portugal nos fale das instituições portuguesas e sua evolução e da civilização lusa e não fique em uma História política. A História das Instituições Ibéricas teria a vantagem de oferecer um estudo básico também para a História da América. As Faculdades fariam sua escolha tendo em vista as facilidades que tivessem para desenvolver o ensino de uma ou outra matéria.

2. **História da Arte**. Tendo de escolher entre uma multidão de assuntos de grande interesse, acabei por me decidir pela História da Arte, como matéria obrigatória no curso básico. A História da Arte permite um entendimento da época que se estuda. Ela é de grande importância, sobretudo para as ca-

(7) — História das Instituições Ibéricas foi a designação que mereceu a preferência numa das reuniões preparatórias deste Simpósio. Por isso a apresento. Poder-se-ia indicar ainda, no seu lugar, História dos Países Ibéricos.

deiras de História Geral — as de História Antiga predominantemente. No primeiro ano seria interessante unir à História da Arte algum estudo sobre Arqueologia. Em poucas aulas dar-se-ia ao aluno indicações sobre os principais aspectos e características da ciência arqueológica.

Matérias e técnicas auxiliares

Definamos, de acôrdo com a indicação dos organizadores do Simpósio: matérias auxiliares são “aquelas que ligadas imediatamente à História, ajudam a estudar o documento e a situar o fato histórico”. Há numerosas matérias auxiliares, mais numerosas para “ajudar” a História Antiga e a Medieval do que a História Moderna e Contemporânea, o que é fácil de compreender. Mas há conhecimentos auxiliares mais indicados do que outros. Uns devem ser assimilados e então ensinados obrigatoriamente; outros, como por exemplo, a Diplomática, a Cronologia, a Numismática, devem ser conhecidos (8). No caso dos últimos, bastaria que, pela cadeira de Introdução aos Estudos Históricos, os alunos tivessem conhecimento da sua existência, da sua definição e da sua bibliografia, para que pudessem recorrer ao seu auxílio em caso de necessidade. Isto considerado, e levando em conta nossos interesses, proponho a entrada no curso de História de dois desses cursos.

1. Um, que receberia a denominação de **Introdução aos Estudos Históricos** e que daria especial cuidado à crítica histórica, com exercícios práticos abundantes.

2. Outro, de **Paleografia** medieval e moderna até o século XVII, a fim de dar aos estudantes capacidade de ler documentos dessas épocas que lhes venham a interessar. Um cuidado especial mereceria a paleografia luso-brasileira.

Matérias complementares

São aquelas que têm existência própria, independentes da História, mas que ajudam a compreensão do fato histórico.

(8) — Ch. V. Langlois e Ch. Seignobos, “Introdução aos Estudos Históricos”, tradução de Laerte de Almeida Moraes. São Paulo, Editora Renascença S. A., 1946, pp. 38-39.

Aqui a escolha é difícil: quantas matérias podem ser colocadas entre as complementares! E se não nos contivermos, acabaremos por achar que os historiadores devem estudar tôdas as ciências porque podem vir a precisar delas no decorrer das suas pesquisas. Evidentemente, aqui se impõe uma seleção, e a escolha pode variar. Atualmente as preferências vão para a Geografia e para a Antropologia e a Etnografia, que aparecem em tôdas as Faculdades: não sei bem se é preferência ou imposição da lei.

Minha preferência vai para as seguintes matérias:

1. Geografia

A cadeira de Geografia interessar-se-ia mais pelos campos da Geografia Humana, da Geografia Política ou Econômica e da Geografia do Brasil, deixando de lado inteiramente a Geografia Física. A História leva em consideração no seu estudo, o tempo e o espaço. Por isso a Geografia deve ser a primeira e a mais importante das ciências complementares.

2. Instituições políticas e jurídicas, sociais, econômicas e religiosas (9).

Esta disciplina substituiria a Antropologia e a Etnografia porque parece poder dar melhor contribuição para a formação do estudante de História.

A Língua Tupí-Guaraní deve ser excluída do curso de História e colocada numa seção de Lingüística ou noutra qualquer onde caiba melhor. Ao historiador, ela não interessa, a não ser como curiosidade.

3. Teoria da História,

que em muitas Faculdades é atualmente englobada na cadeira de Introdução aos Estudos Históricos. Aqui em Marília, considerando que ela tem uma personalidade própria, a Teoria da História foi desligada da cadeira

(9) — A denominação do curso nasceu de discussões feitas em reunião de equipes preparatórias do Simpósio e do aproveitamento de sugestão do currículo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Sedes Sapientiae" da Pontifícia Universidade de São Paulo. Poder-se-ia também adotar a denominação de Noções de Sociologia, devendo neste curso ser estudados os diferentes tipos de instituições.

de Introdução; e considerando que os alunos do primeiro ano não têm ainda formação para seu estudo, foi transferida para o terceiro ano. Mantenho essa situação: a disciplina, que poderia ser dada pelo mesmo professor de Introdução aos Estudos Históricos ou por outro, apareceria no terceiro ano do curso.

4. **Matéria optativa**

Interessante seria incluir uma matéria optativa no terceiro ano, que o aluno escolheria numa lista organizada anualmente, de acôrdo com seu interêsse de especialização.

Isto é o que proponho à consideração dos colegas como as matérias obrigatórias do curso de História.

Falta alguma palavra sôbre o curso de Didática, considerado indispensável para os alunos que se destinam ao magistério secundário.

Muito se tem discutido sôbre êsse curso e nunca se chega a um acôrdo sôbre êle. Mas de modo geral, todos o consideram necessário para os futuros professôres secundários. Já foi discutido o assunto neste Simpósio. Por mim acho que o curso de Didática deveria ter apenas três matérias, concordando com as indicações da Professôra Amélia A. F. Domingues de Castro: Psicologia (da Adolescência e da Aprendizagem), Didática Geral e Didática Especial. Gostaria de propor que se deixasse ao aluno liberdade bastante grande para fazer o curso de Didática a partir do terceiro ano. Êle poderia ter direito de fazê-lo em dois anos, dividindo as matérias entre o terceiro e o quarto ano, numa seriação proposta pelos professôres do curso de Didática; poderia escolher fazê-lo num ano sômente, durante o terceiro ou o quarto ano do curso; ou poderia fazê-lo depois de terminado o quarto ano, em um ano. Quanto ao estágio em Colégio de aplicação, poderia ser feito de modo intensivo, com uma curta duração. Isto quanto à Didática.

Ficam aqui, assim algumas considerações sôbre a organização do curso de História, sôbre as quais poderemos agora desenvolver nossas discussões, buscando as melhores soluções para nossos problemas de ensino.

Pós-graduação

Consideremos agora o problema da pós-graduação. Terminado o curso que leva à licenciatura e que dá ao estudante um diploma profissional, ficam abertas as possibilidades para um aprofundamento dos conhecimentos e para o desenvolvimento de pesquisas. Tem-se, de modo geral, resolvido o problema com cursos ditos de especialização. Mas acho que êles não estão satisfazendo plenamente.

Seria interessante que procurássemos introduzir em nossas faculdades outro tipo de cursos — os de pós-graduação. Durante anos tais cursos ficaram esquecidos, mas agora a atenção tem se voltado para a necessidade de serem instituídos, como meio de aperfeiçoar conhecimentos e de desenvolver mais os estudos históricos. E' uma tomada de posição diante da necessidade de desenvolver as pesquisas no campo da História, é indício de amadurecimento êste sentir da necessidade de alguma coisa mais depois da licenciatura. Cuidemos, pois, agora que falamos em currículo de História, de pensar na organização sistemática de cursos de pós-graduação.

A meu ver, os chamados cursos de especialização devem desaparecer totalmente, dando lugar aos de pós-graduação.

E' fundamental que êsses cursos de pós-graduação sejam organizados sômente pelas Faculdades que estejam equipadas para isso, ou quando elas se sintam equipadas. Não adianta ter cursos de pós-graduação se não puderem as Faculdades realmente oferecer os requisitos necessários para o seu bom andamento e para o desenvolvimento de pesquisas. Assim sendo, as Faculdades que mantiverem a pós-graduação deverão receber licenciados vindos de outras Faculdades, de qualquer ponto do Brasil. Haveria assim centros de estudos para pós-graduados, sem obrigatoriedade para as Faculdades de mantê-los.

Na organização de cursos de pós-graduação dever-se-ia encarar a possibilidade de ter candidatos que viriam em busca apenas de aperfeiçoamento de seus conhecimentos, ou em busca de assistência para a realização de pesquisas, e candidatos que viriam em busca de um grau universitário mais elevado, o doutoramento. Isso orientaria a organização do curso.

Os cursos de pós-graduação poderiam ter a duração de um ou dois anos, ou mais no caso do doutoramento. O desenvolvimento dos estudos e pesquisas far-se-ia essencialmente através de seminários, seminários com S maiúsculo agora, pois nêles se trataria de pesquisas originais.

Deveria ser assentado que sòmente a estada de dois anos no curso daria direito a certificados e títulos: 1. o estudante que, depois de pesquisas orientadas por professor especializado (em dois ou mais anos, dois no mínimo), defendesse tese e cumprisse requisitos impostos pelo regimento receberia o diploma (ou o título) de doutor. O doutoramento deveria ser acessível apenas aos que tivessem feito curso básico de História; 2. ao estudante que permanecesse dois anos, mas sem defender tese, poderia ser concedido um certificado de especialização ou de estudos superiores; 3. ao estudante que ficasse um ano sòmente não seria atribuído certificado, mas, quando muito, um atestado indicando seu trabalho.

Na organização dos cursos de pós-graduação deveria merecer mais ênfase a História do Brasil — e agora vou satisfazer os professôres de História Pátria, dando posição de destaque à História do Brasil.

As Faculdades deveriam ter nos seus cursos de pós-graduação verdadeiros centros de estudos históricos brasileiros, nos quais se cuidaria dos diferentes aspectos da História do Brasil — econômico, político, social, regional, etc. Aqui ganhariam os estudos da História do Brasil a amplitude que todos desejamos; aqui se faria o desenvolvimento dos estudos que todos preconizamos. Este seria o centro de estudos mais importante para os já graduados. Isto corresponde à necessidade real brasileira, e não a criação exclusiva de centros de estudos africanos, asiáticos, eslavos, que satisfazem apenas injunções políticas internacionais do momento. Não excluo a possibilidade de haver cursos sôbre tais assuntos, mas não concordo com a preferência aos centros preconizados.

Além do centro de estudos brasileiros, os cursos de pós-graduação ofereceriam outras possibilidades aos candidatos, que poderiam escolher matéria do seu gôsto dentro das cadeiras do

curso de História. Poder-se-ia ter outros grupos de matérias, por exemplo, sôbre Portugal, sôbre a América, sôbre expansão colonial, sôbre o Império Romano.

Dos estudantes que buscassem especializar-se exigiriam os professôres os conhecimentos subsidiários julgados convenientes. Para o pretendente à especialização em História da Antigüidade Clássica, o conhecimento do Latim e do Grego; para o interessado em pesquisas no campo da História Econômica, conhecimento de Economia, organização financeira ou estatística, conforme a necessidade. Essas necessidades de complementação dos conhecimentos poriam os estudantes em contacto com outros centros de estudo das universidades, ou, nas faculdades isoladas, com cadeiras de outras seções. Intercâmbio êste altamente vantajoso.

Tôdas as Faculdades não precisariam manter os mesmos cursos, mas escolheriam aqueles que pudessem desenvolver melhor. Criar-se-iam em diferentes pontos do país cursos variados: tal Faculdade notabilizar-se-ia por seu centro de estudos de História Antiga ou de História Medieval; tal outra, por seus estudos de História Econômica do Brasil, ou de História Contemporânea, e assim por diante.

Anualmente as Faculdades organizariam seus programas de cursos de pós-graduação, e o conhecimento dêles seria dado a tôdas as outras Faculdades. Isso facilitaria o intercâmbio entre as universidades ou as faculdades isoladas, de grande interêsse para o desenvolvimento dos estudos de História. Também aumentariam com tal sistema de intercâmbio as possibilidades de trabalhos em equipes, às vêzes muito necessários para a realização de certas pesquisas. E resta a possibilidade de trabalho em equipe e intercâmbio com centros estrangeiros.

Ainda poderia ser desenvolvido um outro tipo de curso de pós-graduação — os cursos de férias, à semelhança do que se faz na Europa e Estados Unidos, e destinados principalmente a professôres secundários, mas cursos um pouco mais longos e intensivos do que os realizados atualmente.

Com êsses cursos poderíamos dinamizar o estudo da História no Brasil. Com êles ir-se-ia formando uma equipe de historiadores capaz de desenvolver a produção histórica entre nós.

Isso é o que eu tinha a dizer, esperando agora que, dos debates, saiam rumos para a renovação do ensino de História do Brasil.

OLGA PANTALEAO
da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília.

2 — EXPOSIÇÕES DE SIMPOSISTAS

Professôra Sônia Aparecida Siqueira

Concorda com a importância dada à História Ibérica — fundamental para o estudo da História da América e do Brasil — em cujo estudo as instituições devem ocupar lugar importante ao lado da evolução das etapas fundamentais da sociedade e da política. Considera, por outro lado, que a Geografia Humana não pode ser dada sem haver um lastro fundamental da Geografia Física. Um programa mais inteligente de Geografia, visando a formação do historiador, é o que se faz necessário no curso de História.

Professôra Cecília Maria Westphalen

Observa a professôra ter notado certa contradição na primeira parte da exposição, no que se refere ao aparente antagonismo aqui criado em torno de uma ênfase a ser dada à História do Brasil ou à História Geral. A relatora deu a impressão de que considera a História como um todo até a época do descobrimento, citando, por exemplo, a necessidade do estudo de instituições medievais e mesmo romanas, para o conhecimento das origens das instituições brasileiras; a partir do descobrimento parece que a História se bifurca, e a História do Brasil passaria a encerrar-se em um tubo de ensaio, rejeitando a teoria dos vasos comunicantes.

Na segunda parte, contudo, a relatora aplaude de maneira veemente e recomenda mesmo situar os fatos da História do Brasil dentro da História Geral, citando o exemplo da abertura dos portos. Lembra a professôra que, numa reunião de equipe em São Paulo, usou como exemplo semelhante o mercantilismo, e que além desses, outros exemplos brasileiros poderiam

ser indicados para ilustrar estudos da História Geral. Considera a professora a História como um todo e afirma que êsse tem sido o espírito das suas afirmações.

Professor José Ernesto Ballstaedt

1 — Considera o professor que no quadro apresentado pela relatora, a História das Instituições Ibéricas, que é uma matéria subsidiária, aparece com a mesma importância da História da América à qual deve servir de complemento. Assim a História Ibérica aparece na 2a. série e a História da América — assim como a História do Brasil — surge na 3.ª série e como matéria de opção na 4a. série. Estudar-se-á o subsídio em um ano e a matéria principal em um ano também.

2 — Indica o professor a seguir que, para a América interessam apenas as instituições de Castela, devendo ser deixadas de lado as instituições de Valência, Maiorca, Catalunha. Isto porque havia uma legislação especial para a América, codificada na “Recopilación de las Leyes de Indias” que remetia somente aos códigos de Castela.

3 — Acha o professor que se deve formar uma mística do cidadão. Para o caso do Brasil não poderá ser senão uma graduação do homem brasileiro, do homem americano e posteriormente do homem mundial. E’ conhecido que a América, graças ao trabalho de delegados pan-americanos, forma um bloco regional-continental no seio da ONU, cuja Carta reconhece a unidade americana. Dada a importância da idéia de América não concorda o professor com a diminuição da História da América no currículo e não vê como colocar a História dos nossos vizinhos num plano de inferioridade.

Professor Guy de Hollanda

1 — Considera o professor ponto essencial reivindicar para as universidades e para as Faculdades isoladas a maior autonomia na elaboração do currículo. Legalmente, como o demonstra o exemplo da Universidade do Ceará, é possível a uma universidade estabelecer um currículo próprio, diferente do padrão único federal. No caso das faculdades isoladas a situação é di-

ferente, não gozam elas de autonomia, sendo controladas pela Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura. E' possível, contudo, que elas também venham a obter autonomia para fazerem seus currículos. Considera que na reforma universitária, ponto básico deverá ser a obtenção da maior autonomia possível para a organização dos currículos.

2 — Trata a seguir o professor, do problema da estrutura do currículo. Opina que o Simpósio não deve recomendar tipo nenhum de currículo, deixando a maior liberdade às faculdades.

Deseja, porém, apresentar um esquema de currículo diferente de todos os que já foram considerados, como uma das possíveis soluções para o problema:

O ensino superior de História deveria ser estruturado em várias etapas: 1) etapa inicial de três anos — curso básico ou de formação; 2) fase de dois anos de pós-graduação ou especialização; 3) depois do curso básico, um ano puramente pedagógico.

Indica o professor que o aluno, tendo feito os três anos do curso básico poderia fazer em seguida ou o ano pedagógico ou os dois anos de pós-graduação. Deveria ficar-lhe reservada a possibilidade de, tendo feito o ano pedagógico, poder seguir depois o curso de pós-graduação, ou tendo feito a pós-graduação primeiro, poder cursar depois, querendo, o ano pedagógico.

Na estruturação do curso de formação propõe três direções, considerando que não há necessidade de obrigar todos os alunos de História a seguirem currículo básico idêntico.

E' a seguinte a organização:

1a. DIREÇÃO: HISTÓRIA ANTIGA

Primeira série: 1. Introdução metodológica à História;

2. História Antiga: curso introdutório que abrangeria algo do Antigo Oriente e de Grécia e Roma.

3. Latim ou Grego (propõe a opção pela dificuldade de colocar juntos Latim e Grego).

Segunda Série:

1. Latim ou Grego.
2. História Greco - Romana: cursos preponderantemente monográficos, nada impedindo, contudo, que sejam gerais.
3. Arte Clássica.

Terceira Série:

1. Latim ou Grego.
2. Literatura Latina ou Grega (com trabalhos práticos sobre textos).
3. História Greco-Romana (curso monográfico).

No curso pedagógico, além das matérias pedagógicas (indicadas adiante) o aluno estudaria fundamentos de História Medieval, Moderna e Contemporânea, História da América e do Brasil, que não vira no curso básico. Este estudo se faria em função do curso secundário e seria articulado com a prática de ensino.

O curso de pós-graduação teria:

Primeira Série:

1. Paleografia Greco - Romana (isto é uma sugestão, podendo-se escolher outra disciplina auxiliar).
2. Especialização numa matéria que a Faculdade pudessem oferecer no campo dos estudos clássicos.
3. Teorias da História.

Segunda Série:

Seminários para a preparação da tese de doutoramento.

2a. DIREÇÃO: HISTÓRIA MEDIEVAL

Primeira Série:

1. Introdução metodológica à História.
2. História Medieval: curso introdutório.
3. Latim.
4. Uma língua correspondente ao período medieval — românica, germânica ou eslava — conforme as possibilidades da Faculdade.

Segunda Série:

1. Latim Medieval.
2. Literatura correspondente à língua estudada na primeira série.
3. Arte Medieval.

Terceira Série:

1. Literatura Latina Medieval.
2. Literatura (continuação da cadeira da 2.^a série).
3. História Medieval: cursos baseados num contato com as fontes em Latim Medieval e, se possível, nas outras línguas escolhidas pelos candidatos.

No curso pedagógico, o aluno teria fundamentos de História Antiga, Moderna e Contemporânea, História da América e do Brasil, aplicados ao ensino secundário, articulados com a prática de ensino.

No curso de **pós-graduação:**

Primeira Série:

1. Paleografia latina medieval ou qualquer outra, de acordo com os conhecimentos lingüísticos anteriores e as possibilidades da Faculdade.
2. Especialização à escolha, numa matéria que a Faculdade pudesse oferecer no campo dos estudos medievais.
3. Teorias da História.

Segunda Série:

Seminários para preparação da tese de doutoramento.

3a. DIREÇÃO: Concentra a atenção no mundo moderno e abrange **HISTÓRIA MODERNA E CONTEMPORÂNEA, HISTÓRIA DA AMÉRICA E DO BRASIL**

Primeira Série:

1. Introdução Metodológica à História.
2. Cursos introdutórios de História Moderna e Contemporânea, do Brasil e da América.

Segunda Série:

1. História Moderna ou da América ou do Brasil Colonial (Curso monográfico).

2. Uma ciência social à escolha do aluno.
3. (à escolha) História da Arte, Literatura, Filosofia, História das Idéias, etc., correspondente à História Moderna ou da América ou Brasil Colonial (curso monográfico).

Terceira Série:

1. Curso monográfico de História Contemporânea, da América ou do Brasil Independente.
2. Uma ciência social à escolha do aluno.
3. (à escolha), curso monográfico, como na Segunda Série, 3, mas História Contemporânea, da América ou do Brasil Independente.

No curso pedagógico, o aluno teria fundamentos de História Antiga e Medieval, aplicados ao ensino secundário, articulados com a prática de ensino.

No curso de **pós-graduação:**

Primeira Série:

1. Paleografia Ibérica, séculos XV e XVIII.
2. Especialização à escolha numa matéria que a Faculdade pudesse oferecer no campo dos estudos modernos, americanos e brasileiros.
3. Teorias da História.

Segunda Série:

Seminários para preparação da tese de doutoramento.

No curso pedagógico as matérias seriam comuns a todos os alunos de História e seriam as seguintes:

1. Fundamentos da Educação.
2. Psicologia da Adolescência e da Aprendizagem.
3. Didática da História e Prática de Ensino.

Tal projeto, disse o professor, seria aplicável em qualquer faculdade e teria a vantagem de dar ao aluno a base indispensável de elementos instrumentais, sem os quais não seria possível uma pós-graduação de caráter científico.

Professor Fernando Sgarbi Lima

Considera que a formulação do currículo implica na própria concepção da História.

Indica discordar da orientação dada ao currículo pela relatora.

1 — A seu ver a Paleografia, simples técnica, recebe a mesma ênfase dada à História Moderna e Contemporânea.

2 — Vê uma contradição entre o ponto de vista defendido pela relatora de que há necessidade de maior integração da História do Brasil na História da Comunidade Ocidental e na do Mundo, e a diminuição da História Moderna e Contemporânea e da História do Brasil no currículo. Não vê, assim, como se pode chegar à integração. Considera que a relatora deu ênfase à História Medieval, sacrificando a História Contemporânea, que, dessa maneira, tornar-se-ia apêndice de outras matérias.

3 — Não concorda com a atribuição de dois anos à História da Arte, disciplina auxiliar, complementar, preferindo limitá-la a um curso optativo.

4 — Não compreende como num curso de História sejam sacrificadas a História do Brasil e da América e a Moderna e Contemporânea e sejam atribuídos dois anos à Geografia.

5 — Considera que o problema da especialização e o da formação do professor não se resolveriam com o currículo apresentado pela relatora. Com tal currículo não se formariam nem especialistas, nem professôres do ensino médio.

6 — Concorda com a observação do Professor José Ernesto Ballstaedt, contrária à ênfase dada no currículo à História das Instituições Ibéricas, elemento subsidiário aos estudos de História do Brasil e da América.

7 — Diz preferir continuar com o currículo existente na faculdade onde leciona.

Professor Padre Emílio Silva

Diz serem de grande importância na História as instituições políticas, jurídicas, etc., acrescentando que o ensino da matéria sobre instituições políticas e jurídicas não deveria ser atribuído a um sociólogo, mas a um jurista por causa da dificuldade e da extensão que apresenta. Embora não figure no currículo das Faculdades de Direito, no Brasil, a História do

Direito. o jurista tem mais preparo do que o sociólogo, para dar História das instituições jurídicas e políticas.

No que se refere às disciplinas complementares e auxiliares deve-se distinguir a sua contribuição formativa fundamental para professôres e especialistas. Dever-se-ia dar nessas disciplinas, tôdas importantes, noções para orientar o aluno, podendo-se obter grande flexibilidade com o estabelecimento de vários cursos trimestrais. Nesses cursos dar-se-iam noções das coisas complementares, com bibliografia, orientação e nomenclatura. Propunha que se incluíssem várias dessas disciplinas em caráter facultativo, com a maior liberdade de escolha. Cada aluno escolheria de acôrdo com seus gostos e interêsses. Assim, o Latim Medieval, por exemplo, existiria só para os alunos que desejassem cultivar os estudos da Idade Média.

Considera ser indispensável para o conhecimento da História de qualquer povo a História da Literatura, ou se se quiser generalizar um pouco mais, a História das Idéias. Esta deveria ser introduzida no currículo e poderia substituir o curso de História da Arte, ou vir junto com êle.

Quanto às instituições ibéricas, é verdadeira a distinção feita pelo Professor José Ernesto Ballstaedt. Mas a América foi descoberta quando já estava feita a união ibérica e, embora continuasse a existir certa autonomia dentro dos diversos reinos peninsulares, ao falarmos de instituições ibéricas referimo-nos às da Espanha, que então prevaleciam e passaram para a América, sem desconhecer que havia instituições particulares em diversas regiões.

Professor Paulo Pereira de Castro

Põe o problema de que existe uma distinção entre História Geral e a História Nacional e entre a História Geral e Histórias Especializadas. Sob o ponto de vista nacional, o destino nacional não se insere na História Geral.

A História Geral, na medida em que a conservamos como expressão de uma concepção da união do mundo, corresponde à reconstituição dessa unificação do mundo.

Através de um desenvolvimento cronológico destacado do processo histórico, ramos do conhecimento podem ser ordenados por uma questão metodológica altamente útil.

Considerando o problema do currículo, é partidário de um escalonamento no tratamento da História Geral: as origens da civilização moderna — período antigo; história do desenvolvimento da civilização ocidental, propondo como limite a Revolução Francesa e a História Contemporânea. Paralelamente a isso, como parte do processo de unificação do Mundo, a História da Colonização, que deveria englobar a História da América, considerada não sob o ponto de vista de histórias nacionais, mas sob o ponto de vista geral.

As cadeiras especializadas, na sua grande maioria, não deveriam ser encaradas como matérias obrigatórias. Deveriam ser optativas, no sentido mais completo, isto é, não deveriam entrar as matérias no plano de promoção, atendendo simplesmente a uma necessidade do aluno para complementação do seu quadro de História Geral ou Nacional.

As matérias complementares são tôdas importantes, mas sua inclusão normal, obrigatória, no currículo, pressupõe a sua redução a um plano propedêutico e o professor mostra-se contrário aos cursos propedêuticos. Os cursos devem dar conhecimento adequado e não um verniz apenas. O problema tanto dos cursos complementares como dos cursos especializados poderia resolver-se por uma melhor articulação entre as cadeiras. Os próprios professôres incluiriam no planejamento dos seus programas, preleções sôbre assuntos necessários ao conhecimento de problemas, como por exemplo, sôbre questões de Geografia; então através da articulação das cadeiras, se suprimiria a necessidade de multiplicação de cursos complementares.

Quanto à flexibilidade dos currículos, acha o professor, ser ela acima de tudo flexibilidade de certificados, contando com a escolha de especialidade. A grande questão é ensinar História aos alunos de História; o mais será dado na medida do possível.

Professor Francisco José Calasans Falcon

O professor aborda primeiro o problema da reforma universitária, dizendo que não é possível ignorá-la ou ignorar a sua

necessidade: ela se fará, queiramos ou não. Considera ser uma ilusão querer estruturar um currículo qualquer para depois impô-lo a uma reforma da Universidade ou da Faculdade de Filosofia. Deveríamos ter em vista três hipóteses:

1 — A História em função da situação atual, considerando o que podemos fazer em relação às condições existentes;

2 — a História diante de uma reforma das Faculdades de Filosofia;

3 — a História diante da reforma universitária.

Acha o professor que apenas o primeiro item foi abordado e por isso restringe-se em sua argumentação a êle sòmente.

Os problemas relativos à cátedra, à especialização do professor do ensino superior e inúmeros outros foram apenas citados no relatório e postos à margem. Por falta de tempo o professor não os focalizará.

O professor discorda da idéia apresentada no relatório, de que se pode dar uma formação única para preparar o especialista e o professor do ensino secundário. A relatora, diz o professor, apresentou uma visão da realidade brasileira, segundo a qual há necessidade de uma formação histórica integral. Mas há uma contradição entre o princípio de que parte e o fato de excluir considerações sôbre a reforma. Disse o relatório que os alunos deveriam vir do curso secundário mais preparados, sabendo melhor francês e português, além do latim, que se deveria criar o colégio universitário. No entanto, não se pode pensar nisso sem falar em reforma, pelo menos na Lei de Diretrizes e Bases, de modo que a realidade da reforma apresentasse sempre em qualquer exposição sôbre problemas de ensino.

Manifesta-se o professor radicalmente contrário à inclusão do Latim no exame vestibular, porque incluindo-o, no interesse da História da Antigüidade e da Idade Média, iríamos acabar exigindo muitas outras coisas e, tornaríamos o vestibular um obstáculo mais difícil do que já é. Pondera que o vestibular deveria ser mais acessível, para não criar barreira ao ingresso de maior número de alunos na Universidade. O vestibular é uma barreira artificial, decorrente da incapacidade das facul-

dades de receberem todos os alunos que terminam o curso colegial.

Esclarece que o artigo da Professôra Maria Yedda Leite Linhares, citado no relatório, saiu com uma série de falhas ao ser publicado, por defeitos de composição. Logo será novamente publicado e então o pensamento da autora aparecerá na sua íntegra.

No que respeita à Universidade de Brasília diz que ninguém pensa em impô-la como padrão. Devemos partir para maior liberdade de ensino, pois as condições diversas dentro do Brasil exigem soluções diversas nas universidades e faculdades isoladas.

O professor, a seguir, defende a criação de centros de estudos afro-asiáticos, alegando, de um lado, que opor-se a ela é entrar em contradição com o presente, e de outro, que há entre nós falta de especialistas em assuntos da Africa, dos quais precisa o Itamaratí. Criar tais centros de estudo seria abrir mais campo para os historiadores, campo que cortaríamos estando só voltados para o passado. Considera que, ao dizer que a criação dos centros citados obedece a contingências políticas do momento, a relatora também estava adotando um ponto de vista político.

O professor ainda fêz suas as críticas do Professor Sgarbi Lima à colocação da História Moderna e Contemporânea em apenas uma série do curso.

Professor Padre Carlos Weiss

Considera o professor que o esquema de currículo apresentado pela relatora reduz o estudo da História em favor de outras disciplinas, quando deveríamos pôr no centro dos estudos históricos a própria História.

Diz não concordar com a divisão da História em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, que considera inadequada para o estudo que hoje fazemos da História das civilizações. E esta divisão aplica-se unicamente a uma determinada civilização. Propõe que, em lugar das denominações usuais, seja adotado o título de **História da Civilização Ocidental**.

Apresenta o professor indicações para organização do currículo de História. A História da Civilização Ocidental, apresentada nos seus três aspectos — medieval, moderno e contemporâneo — deveria aparecer nos três primeiros anos do curso. Dela se encarregariam dois professores catedráticos, porque o campo é muito vasto.

No primeiro ano estudar-se-ia a História da Antigüidade em quatro aulas semanais e a Pré-história em duas aulas semanais, sendo que esta matéria deveria aparecer no curso básico e não apenas nos de pós-graduação.

Nos segundo e terceiro anos entrariam a História do Brasil e a História da América, que seriam dadas paralelamente com a História Moderna e Contemporânea, de modo a fazer o entrosamento entre elas.

Outros cursos, seja História Eclesiástica, seja História da Arte, seja História Ibérica, ou História de Portugal poderiam ser introduzidos livremente pelas faculdades. Diz o professor preferir o título História Ibérica a História das Instituições Ibéricas, pois não é possível excluir a História Política que fornece a base cronológica para o estudo. Poder-se-ia na História Ibérica dar maior ênfase às instituições sociais, políticas e econômicas. Todas estas matérias seriam facultativas, devendo o aluno estudar uma delas em cada ano.

No quarto ano far-se-iam cursos monográficos, podendo o aluno optar por um dêles, entrando numa certa especialização.

No plano apresentado pelo professor haveria quatro disciplinas históricas, em cada série, com um total de onze aulas semanais.

Além das matérias históricas, haveria em cada série Filosofia ou Metodologia, assim distribuídas:

Primeiro ano: Introdução à Filosofia, abrangendo Teoria do Conhecimento e Lógica no primeiro semestre, e Psicologia no segundo semestre.

Segundo e terceiro anos: Metodologia, introduzindo-se aí a iniciação em todas as técnicas necessárias ao estudo da História, inclusive a Paleografia.

Quarto ano: Filosofia da História, ou Teorias da História, como prefere o Professor Eremildo Luiz Vianna.

A isso acrescentar-se-ia uma disciplina auxiliar — Geografia, Antropologia Social ou Cultural, ou outras, deixando-se a maior liberdade de escolha às Faculdades. Em cada série haveria só uma dessas disciplinas auxiliares.

Completando o currículo, haveria um seminário obrigatório e um seminário facultativo em cada ano.

Professor Antônio Camilo de Faria Alvim

Diz estar de pleno acôrdo com as linhas gerais do trabalho considerando difícil atender tôdas as opiniões, pois sôbre o assunto há tantas sentenças quantas são as cabeças.

Diz ainda que, quanto ao esbôço de currículo, apóia as palavras do Professor Fernando Sgarbi Lima e do Professor Padre Emílio Silva, no que respeita à colocação da História da Arte e da Geografia em dois anos do curso, com prejuízo da própria História; poder-se-ia ter melhor resultado, reservando um ano para Antropologia e dois anos para História do Brasil, matéria cuja posição deseja defender.

Professor Gerson Costa

Considera o trabalho da relatora muito prático, diferente de outras exposições de aspecto etéreo.

Crítica a proposta de introdução do Latim e da Literatura Latina, do Grego e da Literatura Grega no curso de História, que visa o preparo do professor secundário, considerando que isso seria contrário à necessidade de se dar maior ênfase à História e traria a falência do curso.

Faz o professor observações sôbre a posição da Geografia no currículo. Diz não concordar com a exclusão da Geografia Física, e achar que a inclusão no currículo da Geografia Humana sòmente não satisfaz as necessidades da História. Propõe que a Geografia seja estudada em três anos do curso de formação: no primeiro ano, uma Geografia restrospectiva, que possa servir à História ali colocada, a História Antiga; no segundo ano, Geografia restrospectiva, que sirva à História colocada nesse ano, a História Medieval; no terceiro ano, aspectos geo-

gráficos que possam servir à História colocada no terceiro ano, isto é, a História do Brasil e História da América, a História Moderna e Contemporânea. No seu plano haveria uma aula semanal de Geografia no primeiro ano, uma aula semanal no segundo ano e duas aulas semanais no terceiro. Não pretende com sua proposta, diz o professor, enxertar a Geografia no curso de História, mas é de opinião que o bom conhecimento histórico deveria assentar também em base geográfica.

Propõe a adoção do título **Geografia Retrospectiva** em lugar de Geografia.

Professor Nilo Garcia

Acha o professor que a relatora mostrou no seu trabalho preferência pelos fatos mais remotos e um esquecimento pela melhor explicação dos fatos mais recentes. Esta preferência seria talvez um dos motivos do pouco zêlo que demonstram autoridades e outras pessoas pelos assuntos históricos e pelos especialistas em História. O estudo da História, segundo prefere, deve servir para melhor explicar o presente e não para acumular conhecimentos do passado sem maiores aplicações.

Considera o professor fundamental a colocação da História do Brasil em três anos do curso, julgando perigoso que seu estudo seja descurado, como aconteceria com sua inclusão em uma só série do currículo.

Não concorda com a colocação do Latim no exame vestibular, preferindo a manutenção da Geografia. Diz não compreender porque a relatora propôs a exclusão da Geografia do vestibular, quando no seu currículo, incluiu a matéria em dois anos do curso. A seu ver, a Geografia, mantida no vestibular, deveria aparecer na primeira série do curso, sob a rubrica da Geografia Econômica.

Defende a posição da Língua Tupí, embora reconhecendo que ficaria melhor num curso de línguas, por considerá-la mais do que mera curiosidade na formação de um professor, por ser seu conhecimento necessário num país de riquíssima onomástica e toponímica ameríndia.

Professor Othelo S. Laurent

Diz concordar com a autonomia das Faculdades preconizada pela relatora e outros membros do Simpósio mas em termos. E' preciso não perder de vista a realidade brasileira. Não podemos dar tão ampla autonomia às Faculdades de Filosofia na elaboração dos currículos porque muitas delas, sobretudo Faculdades isoladas, não estariam em condições de fazê-lo. Para impedir que se tumultue o ensino, dever-se-ia, segundo o professor, conceder uma autonomia em termos, manter-se uma orientação geral, sob o contróle de uma entidade, de uma organização cultural capaz.

Levanta depois o problema do encaminhamento dos alunos aos cursos de pós-graduação. Considera a dificuldade que se apresentaria se os próprios professôres se encarregassem de sugerir aos alunos que fizessem especialização nas suas cadeiras. Sugere, então, o professor, que os Departamentos se encarreguem da questão, pois acompanharam a vida escolar dos alunos e o seu desenvolvimento cultural. Poderiam também fazer indicações aos professôres sôbre as possibilidades dos estudantes.

Embora não concordando com o esquema de currículo apresentado, compreende que se trata de um projeto destinado a estimular a discussão do problema pelos simposistas. Sôbre o conteúdo do currículo diz que há nele pouca História e muita Geografia; que ao título Arqueologia e História da Arte preferiria Pré-história e Arqueologia e que poria História da Arte em um só ano. Mas tudo isso é questão de ponto de vista.

Professor Manoel Lelo Bellotto

Aponta o professor o que acha uma omissão do relatório: não foi tratado o problema do ensino da História nos cursos de Geografia. A legislação tanto federal como estadual não é muito clara sôbre a obrigatoriedade da disciplina de História no curso de Geografia e da disciplina de Geografia no curso de História. A relatora incluiu a Geografia na primeira e na segunda séries do curso, no projeto de currículo apresentado. Também outros professôres defenderam a inclusão da Geografia no curso de História. Por equidade, se se adota a inclusão da Geogra-

fia no curso de História, dever-se-á também incluir a História no curso de Geografia.

Indica o professor que não existe delimitação ou planejamento para o ensino de História no curso de Geografia. Há várias soluções. Em Rio Claro, por exemplo, é dada a História da Civilização distribuída em três anos do curso de Geografia. Em Presidente Prudente também é dada uma História da Civilização. Não há programa pré-determinado. Uma solução para o problema seria fazer o planejamento dos cursos de História nos próprios Departamentos de Geografia, sujeitando-o depois à aprovação da Congregação da Faculdade. Parece, contudo, ao professor, que dêste Simpósio deveria emanar a orientação a se adotar na abordagem da História nos cursos de Geografia.

Professor Eduardo d'Oliveira França

Acha o professor que o trabalho revela conhecimento preciso da sistemática e dos problemas que acarreta uma definição de currículo. Louva a habilidade com que a relatora, para dar aos simposistas material de discussão, conseguiu superar dificuldades que pareciam insuperáveis. Salientando o equilíbrio atingido na visão dos problemas abordados, considera pontos altos da exposição:

1 — A plásticidade da organização dos currículos, deixando às Faculdades uma opção entre várias alternativas. Talvez estejamos aqui, diz o professor, no limiar de uma visão futura das Faculdades no Brasil, em que cada uma se aplicará num certo setor, caracterizando-se por uma determinada linha de investigação e de ensino.

2 — Posição tomada em relação ao curso de especialização, mostrando que devemos cogitar de fazer cursos de pós-graduação.

3 — Indicação da necessidade dos cursos de férias, para atualização dos conhecimentos dos antigos alunos.

4 — A distinção feita entre Introdução aos Estudos Históricos e o estudo da Teoria da História, discordando somente, no caso da última disciplina, quanto ao ano em que foi colocada, achando melhor o quarto ano.

A seguir o professor apresenta alguns reparos à posição tomada pela relatora.

A relatora fez concessões a certos pressupostos tradicionais, talvez necessárias para não se darem saltos muito grandes.

Assim, foi proposta uma seriação onde há um pressuposto de certas obrigatoriedades, isto é, colocar determinadas matérias por série. O professor teria abandonado essa idéia de seriação para propor um elenco das disciplinas julgadas melhores ou mais convenientes para a formação dos futuros professores de História e dos futuros historiadores.

Também a relatora não ultrapassou a periodização tradicional na nomenclatura que se baseia numa História já elaborada, numa História estática e não numa visão mais dinâmica da História.

Tem o professor, dúvidas sobre essa nomenclatura de cátedras e de cursos dentro de uma periodização tradicional e sobre uma visão tradicional do ritmo do ensino em anos escolares.

Certas dificuldades talvez pudessem ser superadas com cursos semestrais, intensificando-se, neste caso, o número de aulas e seminários constantes do horário.

Ainda, não quis a relatora romper com a tradição das cadeiras e dos cursos previstos para elas. Aludindo ao esquema que ele indicou no seu relatório, conclui dizendo que um currículo da sua autoria romperia com toda a periodização e seria tão subversivo que nem ousaria apresentá-lo aqui no Simpósio.

Professor Pe. Carl Laga

Considera o relatório equilibrado. Chama a atenção para o fato de que será preciso restabelecer este equilíbrio se for mudada ou trocada alguma coisa.

Faz sua a idéia do Prof. Eremildo Luiz Vianna de que é possível fazer algo diferente, e mesmo melhor, com a condição de ser mantido o mesmo equilíbrio.

O professor Falcon diz que realmente entre a reforma universitária e o nosso trabalho há implicações, como há também entre nosso trabalho, reforma universitária e todos os outros

curtos. Temos entretanto, o direito de conhecer nossos limites, e eles são tais neste Simpósio que não podemos enfrentar problema de tal envergadura. A resolução de tal problema poderia ficar para outro encontro, sobre cuja possibilidade os simposistas poderão resolver.

Professor Eremildo Luiz Vianna

Concorda em que os alunos chegam à Faculdade com falta de base, mas não devemos exagerar essa afirmação. O Colégio Universitário, que prestou excelentes serviços, será novamente criado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Sobre a Universidade de Brasília diz que ela apresenta uma solução para o problema do ensino superior, que não deve ser imposta a todo o Brasil. Há outras soluções para certos problemas, como a criação do Instituto de Investigações Históricas na Universidade do Brasil.

Sobre o esquema de currículo apresentado, faz as seguintes restrições: a matéria Instituições Políticas, Jurídicas, etc., dificilmente poderá ser dada; a História da Arte é muito desenvolvida; a História Moderna e Contemporânea e a História do Brasil não podem ser dadas em um ano só.

Diz preferir ficar com o seu currículo que tem somente quatro matérias em cada série, reserva à História Moderna e Contemporânea dois anos (Moderna numa série e Contemporânea noutra), coloca História Antiga na primeira série e História Medieval na segunda, e História da América e História do Brasil em duas séries. E esse currículo permite formar professores e especialistas, o que o esboço de currículo apresentado não permite.

Diz ter resolvido o problema da História Ibérica encarregando um assistente da Cadeira de História Antiga e Medieval das aulas sobre a matéria, em três horas semanais.

Concorda com o Professor Guy de Hollanda em que devemos ter currículos plásticos e acha que se deve apenas indicar quais as cadeiras e disciplinas necessárias, para que as Faculdades as distribuam. Considera o currículo apresentado pelo Professor Guy de Hollanda avançado demais para o Brasil,

mas o acha excelente, porque o aluno ao entrar na Faculdade já pode escolher alguma coisa.

Cita o professor, como bom exemplo de organização, a Universidade de Pôrto Rico, onde o aluno faz um curso básico primeiro.

Lembra ainda que a lei exige a observância nas Faculdades de um padrão mínimo, havendo, contudo, certa autonomia, que permite a criação de novas disciplinas.

Concorda com o Professor Falcon sôbre a importância dos Institutos afro-asiáticos, pois precisamos viver dentro da realidade. Comunica que por proposta sua, aprovada pelo Conselho Universitário, foram criadas cadeiras de Língua e Literatura Árabe e Língua e Literatura Chinesa na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, atendendo às necessidades de conhecimentos atuais.

Professôra Maria Clara Rezende Teixeira Constantino

Diz que preferiria estar no primeiro dia do Simpósio para poder discutir mais a fundo questões relativas ao currículo.

Propõe para solucionar o problema da História Moderna e Contemporânea uma distribuição de caráter temático no terceiro ano, quando os alunos já estão mais amadurecidos. Num só ano, com ampliação do tempo destinado à História Moderna e Contemporânea poderíamos ter dois ou mais especialistas tratando de determinados temas que se alongam na época moderna e contemporânea desde o alvorecer até o momento presente. Não se sacrificaria neste caso nem a visão monográfica, nem a visão global dêsse momento histórico. Simpatiza, por outro lado, com a introdução da História Antiga e da História Medieval no primeiro e no segundo anos. O problema que se põe com a História Moderna e Contemporânea deve-se ao fato de dispormos de tempo escasso para distribuição conveniente.

No que diz respeito à Teoria da História, lamenta que problemas importantes a ela referentes não tenham sido sequer abordados.

Professôra Emília Tereza Álvares Ribeiro

Concorda com o plano geral da relatora e em especial com a idéia de se estudar História sob um aspecto global. O homem

para compreender sua historicidade precisa entender o Mundo Oriental e Ocidental, o passado e o presente, diz a professôra.

Considera importante que se dê uma introdução geográfica à História, mas não concorda que se coloque a Geografia em dois anos.

E' de opinião que se deve fazer uma introdução paulatina dos estudos do Oriente em relação à História do Ocidente.

Devemos fazer História como História pela História, diz a professôra. A História, acima de tudo, é matéria educativa e dos professôres de História depende muito o entendimento universal, se derem noções que quebrem os preconceitos.

Professôra Alice Piffer Cannabrava

Diz que fará algumas observações a título de sugestões e como prova de interêsse pelo relatório.

Considera que o nosso grande problema é o de conciliar a necessidade de querermos que o aluno saia com excelente base — e nessa base pensamos que muitas coisas são indispensáveis — com o tempo.

Sugere, como meio de solucionar problemas de currículo, a adoção do sistema da Faculdade de Medicina de Ribeirão Prêto coordenando cadeiras e disciplinas. Cadeiras poderiam ser transformadas em disciplinas e em tôrno de um professor reunir-se-iam diversos assistentes encarregados de várias disciplinas diferentes. Nessa linha de orientação, poder-se-ia pôr na Cadeira de História Moderna, como disciplinas, a Paleografia e a História Ibérica ou na Cadeira de História Antiga, a Arqueologia, resolvendo assim problemas de currículo. Sobrariam, com essa organização, claros que poderiam ser preenchidos com uma Cadeira de Economia, por exemplo. Dado o desenvolvimento em todos os ramos da História da parte correspondente à História Econômica, não se pode fazer a História Moderna e Contemporânea sem conhecimento de Economia. O professor de Economia poderia encarregar um assistente de dar Estatística, pois ao professor de História Moderna e Contemporânea são indispensáveis as técnicas de medir.

Propõe a colocação da História da Arte em um ano, sobrando assim mais tempo para se dar História Moderna e Con-

temporânea, História do Brasil e História da América que deveriam aparecer em dois anos. Discorda do Professor França em reduzir o ensino da História da América a um ano, que acha insuficiente. Há uma realidade básica que não podemos esquecer: o ano universitário no Brasil não chega a seis meses de aula e esse tempo é insuficiente para darmos História da América.

Pergunta a seguir à relatora porque introduziu uma Cadeira de Introdução ao Estudos Históricos no primeiro ano e uma de Teoria da História no terceiro ano. Tomando como base quatro autores diferentes que tratam do método e da introdução aos estudos históricos, verifica-se que a massa dos problemas fundamentais nêles tratados nestes quarenta anos é a mesma. Por isso, parece-lhe não haver fundamento para a separação indicada.

Major Sebastião da Silva Furtado

Embora não seja professor de Faculdade de Filosofia, o Major Furtado pediu para tomar a palavra a fim de chamar a atenção dos simposistas para a importância da Toponímia, e da necessidade que ela tem da contribuição do historiador. Por outro lado, a Toponímia pode fornecer contribuição ao historiador. Como exemplo disso cita os vocábulos “Erexim” e “erebá” existentes no Rio Grande do Sul, dados primeiro como palavras guaranis e depois corretamente interpretados como de origem Caingang. Esses vocábulos indicam a existência no Rio Grande do Sul de tribo Caingang, que emigrou do Paraná, e ficou lá isolada e formando um enclave. Os problemas toponímicos são complexos, e não podem ser resolvidos por um especialista sozinho. O concurso do historiador é necessário, mas êle precisa de conhecimentos fundamentais. Diz o Major não querer fazer sugestão sobre a matéria de currículo, mas faz apêlo aos simposistas para voltarem suas vistas para o assunto da Toponímia.

3. — RESPOSTAS AS EXPOSIÇÕES

A relatora indica que responderá primeiro, de um modo geral, às objeções que foram feitas ao esquema de currículo

apresentado para orientação da discussão; depois tratará individualmente das outras objeções.

Começa explicando que considera como sua contribuição aos trabalhos do Simpósio, o relatório lido, no qual indicara sua posição relativamente à reestruturação do currículo. O esquema de currículo apresentado representa simplesmente atendimento a pedido que lhe foi feito e é mera sugestão para provocar discussões em torno do problema. Não pretendeu apresentar um modelo mas apenas um quadro para mostrar os problemas que devem ser considerados na construção de um currículo de História e indicar as matérias que parecem resolver as necessidades da formação do estudante. Não representa tal esquema pensamento da relatora unicamente. Contém sugestões propostas em reuniões de equipes feitas para preparar o Simpósio; assim por exemplo, a colocação da História Medieval numa série e da História Moderna em outra; ou a denominação da cadeira Instituições Jurídicas, Políticas, etc.

No quadro é apresentado um currículo seriado (segundo costume geral), mas nada impede que se adote um regime parcelado, como foi dito no relatório, desde que se observe certa ordem de precedência na escolha das matérias. Também não há objeção a que algumas das matérias sejam consideradas disciplinas: é o hábito que leva a gente a falar sempre em cadeiras.

Na organização do currículo esquematizado no quadro, foi buscada uma maneira de levar gradativamente o aluno a ter um conhecimento da História e do método histórico: daí as matérias subsidiárias indicadas, daí todo o conteúdo do currículo. O curso seriado poderá levar ao de pós-graduação, onde então o ensino deverá tomar características bem diferentes das vigentes agora. No esquema aparecem matérias complementares, tendo sido escolhidas entre estas as que parecem dever ser mais ou menos obrigatórias.

No esquema apresentado, a relatora defende: 1) a gradação seguida para a formação do aluno; 2) como coisa nova, o trabalho que o aluno faria no quarto ano, denominado ali trabalho de licenciatura.

Esse trabalho representaria o esforço final do aluno que mostraria através dêle suas possibilidades e sua fôrça, sua capacidade de fazer um mínimo de trabalho histórico. Sob a direção do professor da matéria escolhida, o aluno prepararia e elaboraria o seu trabalho no quarto ano; não haveria inconveniente que o preparo fôsse começado no segundo semestre do terceiro ano. No quarto ano, ainda, o aluno ficaria obrigado a seguir curso em uma cadeira, que escolheria em lista preparada pelo Departamento, e em outras, facultativamente, a critério do professor orientador do trabalho.

Acha a relatora que as objeções ao esquema de currículo proposto perdem muito sua razão de ser, se se considerar, como diz o Professor Eremildo Luiz Vianna, que cada um de nós tem um currículo modelar que gostaria de ver aplicado. Por isso, no relatório, defendeu o princípio de que os currículos deveriam ser elaborados pelo Departamento de História de cada Faculdade, à qual dever-se-ia conceder autonomia nesse campo. Assim considerando, o modelo de currículo apresentado destina-se apenas a abrir a discussão em tôrno do assunto; a relatora nunca pensou em trazer aqui um currículo ideal e não julga o esquema definitivo.

Passa a seguir, a relatora, a responder algumas das objeções feitas às matérias contidas no currículo.

1. Instituições Jurídicas, Políticas, Econômicas e Sociais: essa denominação foi adotada por ter sido preferida por uma das equipes que se reuniu em São Paulo. Não se tratará nesse curso de fazer a história das instituições, mas de dar aos alunos um conhecimento que os capacite a distinguir bem as diferentes espécies de instituições, a distinguir, por exemplo, uma sociedade rural de uma sociedade urbana. A denominação do curso não terá sido talvez muito feliz; poder-se-ia adotar outra, Noções de Sociologia, por exemplo, desde que ficasse bem claro que o seu professor deveria ensinar aos alunos apenas o que interessa como subsídio para um curso de História. Compreende a relatora que para estudar as instituições jurídicas profundamente seria melhor ter como professor um especialista, formado em Direito, mas isso não se faz ne-

cessário se se procura apenas dar informações gerais sôbre tais instituições.

2. **História das Instituições Ibéricas**, título que, segundo diz um dos professôres, não corresponde à realidade, porque foram as instituições castelhanas que vieram para a América. E' preciso, contudo, lembrar que há na Península Ibérica também Portugal, de modo que a denominação instituições ibéricas engloba não só as espanholas em geral, ou as castelhanas em particular, como também as portuguesas. O título adotado mereceu a preferência numa das reuniões de equipes; poder-se-ia, entretanto, propor no seu lugar, História dos Países Ibéricos, o professor tendo o cuidado de estudar também a evolução das instituições.

3. **Geografia**

Alguns dos professôres acham muito colocar a Geografia em dois anos do curso, outros acham pouco e propõem seja ela introduzida em mais um ano. A relatora considera a Geografia como a primeira matéria complementar num curso de História, podendo figurar em dois anos do curso e não julga necessário que o aluno de História estude Geografia Física. Outros campos da Geografia — Geografia Regional, Geografia Humana — são mais importantes num curso de História.

4. **Matérias complementares**

Introduzidas no currículo porque o aluno tem necessidade do conhecimento de algumas matérias diferentes da História, devem aparecer de preferência no primeiro e no segundo anos. E' difícil contentar a todos na escolha dessas matérias: cada um tem suas preferências que gostaria de ver atendidas. Assim, condena-se um currículo pelo número de matérias complementares que contém, mas pretende-se substituí-las por outras tantas ou acrescentar algumas mais. No esquema foram incluídas as que a relatora julga essenciais; outras poderiam aparecer como optativas no terceiro ano, segundo as necessidades sugeridas pelos interesses de especialização dos alunos.

No que diz respeito à organização geral do curso de História, esclarece a relatora que preferiria mais uma organização

como têm as grandes universidades européias. Acha, porém, que nas condições atuais não podemos tê-la, principalmente porque não há pessoal especializado necessário. E' preciso que se forme êsse pessoal e para isso deverão contribuir muito os cursos de pós-graduação. Só depois de termos especialistas numerosos poderemos fazer uma modificação mais profunda do currículo.

Poder-se-ia, dirão, resolver o problema com o contrato de professôres estrangeiros; mas isso é difícil, dado o número grande necessário. No momento atual temos de pensar em começar a formar o pessoal especializado de que precisamos, para depois podermos fazer uma reforma revolucionária na estrutura do currículo de História. Até agora, as Faculdades de Filosofia têm-se preocupado mais em formar professôres secundários exigidos pelas necessidades do país. Não há pessimismo nestas alegações, mas a realidade aí está: é difícil compor o corpo docente de um Departamento de História, atendendo apenas às necessidades dos currículos atualmente em vigor. Onde buscar três ou quatro especialistas em História Medieval ou em História Moderna para dar aulas em nossas Faculdades?

A seguir a relatora passa a responder aos professôres que lhe fizeram objeções.

A Professôra Sônia Aparecida Siqueira

Sua objeção sôbre a Geografia já foi respondida.

A Professôra Cecília Maria Westphalen

Respondendo, diz a relatora que na sua argumentação quis mostrar a importância do estudo da História Geral, mesmo da História Antiga. Coloca-se neste particular em oposição aos que objetam que tais estudos não nos interessam porque fogem à nossa realidade atual. Nossa vida começando com a colonização portuguesa a nossa história não começa realmente em 1500: ela se prende ao passado europeu. As instituições trazidas a partir de 1500 pelos portugueses já existiam, antes disso, em funcionamento ou em embrião e foram transplantadas na íntegra ou adaptadas no Brasil. Nosso passado prendendo-se à Europa, não está em contradição com a nossa realidade o es-

tudo da História tendo como centro a Europa e incluindo a própria Antigüidade. Indicou mesmo a relatora que a origem de muitas das nossas instituições pode estar no Império Romano, ou mais comumente na Idade Média. Não quis com isso dizer que se deva estudar mais os períodos anteriores a 1500, mas que não devemos deixá-los de lado. Dentro da argumentação utilizada no relatório, não havia necessidade de mencionar as épocas mais recentes e não parece que o trabalho sugira que a importância da História da Europa diminua depois de 1500, ou que a História do Brasil se feche em si mesma a partir daquele momento.

No que respeita às relações entre História Geral e História do Brasil, diz a relatora ter conservado no seu trabalho seu pensamento sobre o assunto, sem pretender fazer polêmica. O exemplo da abertura dos portos, citado no trabalho, foi escolhido porque a questão fôra estudada recentemente pela relatora e porque servia para mostrar a importância do estudo da História Geral para melhor conhecimento da História do Brasil. Naturalmente há outros exemplos além desse, e nisso concorda com a professora.

Ao Professor José Ernesto Ballstaedt

Em parte, a relatora já respondeu as objeções sobre o curso de Instituições Ibéricas, cuja importância vem de servir êle de base para a História da América e do Brasil.

Cabe ao professor de História da América ou da disciplina em questão indicar que as instituições trazidas para a América Espanhola são as de Castela: não cabia à relatora fazer aqui a indicação. Da mesma forma, no curso de História da América deve ser mostrada a existência de um bloco americano. E não há no currículo diminuição da História da América, pois sua existência em um ano pode ser compensada por maior número de aulas.

Ao Professor Guy de Hollanda

1. A primeira consideração feita pelo professor está plenamente de acôrdo com o que foi dito no relatório: as Faculda-

des devem ter a maior autonomia no que diz respeito à organização do currículo.

2. Realmente, o Simpósio, diz a relatora, não vai recomendar nenhum currículo: o que está no quadro foi organizado para levantamento de problemas que existem e para excitar experiências e provocar discussões que podem levar a uma melhor organização do ensino da História.

3. Quanto ao currículo apresentado pelo professor, diz a relatora que já o conhecia, por especial deferência do Autor, tendo preferido, entretanto, não considerá-lo no seu trabalho para não quebrar a linha adotada no seu desenvolvimento.

Faz ao citado currículo algumas objeções:

a) a formação do professor secundário fica prejudicada com o que propõe o currículo, isto é, com um revisão, em um ano, de grandes partes da História. Em um ano, o aluno que, em geral não traz preparo suficiente, não terá tempo de ver o necessário de História Medieval, Moderna e Contemporânea, de História do Brasil e da América, por exemplo, no caso de seguir a 1.ª direção indicada pelo professor. Ao terminar o curso, o aluno não terá conhecimento suficiente para um professor secundário e será, talvez, um professor que se limitará ao uso do manual para ensinar, o que, convenhamos, não é o ideal. O professor secundário deve saber muito mais do que aquilo que precisa ensinar.

b) para um curso de História, o currículo em aprêço tem pouca História, menos do que no esquema apresentado pela relatora. No curso de História Medieval, a História aparece no primeiro e terceiro anos, o que é pouco; e o aluno estuda mais letras. Deveria haver um equilíbrio maior, uma quantidade maior de História.

c) a Paleografia aparece no curso de pós-graduação somente. Acha a relatora que, ao chegar à pós-graduação, o aluno deve ter, pelo menos um conhecimento básico para poder ler os documentos. Sem algum conhecimento técnico, não se lê certos documentos, como os brasileiros do século XVI. Pare-

ce que aos estudantes de História Antiga é necessária a Epigrafia, não a Paleografia.

Concorda a relatora com o professor em que deve haver flexibilidade bastante para que o aluno possa fazer Didática quando lhe parecer melhor, segundo o plano exposto.

Ao Professor Fernando Sgarbi Lima

Sôbre as críticas ao currículo, alguma coisa já foi respondida anteriormente pela relatora.

No que respeita à ênfase dada às diferentes matérias, diz a relatora que, não tendo indicado número de horas para os diferentes cursos, não se pode falar que tenha dado maior ou menor ênfase a cada um dêles: só poderia ser criticada se tivesse reservado, por exemplo, duas horas semanais para a Paleografia e duas para a História Moderna e Contemporânea, ou uma para História das Instituições Ibéricas e uma para História da América. As matérias subsidiárias deveriam ter, no plano da relatora, número de aulas menor que o atribuído às cadeiras fundamentais de História.

No que respeita à posição da História Medieval e da Moderna e Contemporânea, talvez haja certa razão em dizer que à última deveria ser dada maior extensão. Mas foram justamente reclamações vindas de professôres do Rio de Janeiro, na reunião da equipe de História Moderna e Contemporânea, de que não se deveria dar na mesma série História Medieval e História Moderna que influíram na proposta. Resolveu a relatora, não sem hesitar, fazer a sugestão de colocar a História Medieval, separada da Antiguidade (uma das aspirações dos professôres de História Antiga e Medieval), numa série, e História Moderna e Contemporânea noutra série. E' simples sugestão para discutir o assunto.

Foram sugeridos dois anos para a História da Arte, pensando em uma ou duas aulas por semana, mas nada impede que se ponha tal matéria em um ano com maior número de horas.

Diz a relatora não ver como o currículo poderia impedir a formação de especialistas e professôres secundários. Se não melhorar a situação, não a piorará também, pois tem uma linha de orientação. Nada impede que o Professor Lima continui

com o currículo existente na sua Faculdade, tem liberdade de fazê-lo.

Ao Professor Padre Emílio Silva

Suas objeções sôbre a cadeira ou disciplina de Instituições Políticas, Jurídicas, etc. já foram respondidas.

Concorda a relatora em que se deva preferir as disciplinas complementares e auxiliares de valor formativo para os alunos de História e se introduzam cursos facultativos, que o aluno escolheria de acôrdo com seus interêsses ou necessidades de especialização. Cursos trimestrais ou semestrais seriam boa solução para a distribuição das matérias.

Diz a relatora que entre um curso de História da Arte e um de História das Idéias, prefere o primeiro.

Ao Professor Paulo Pereira de Castro

Tendo o professor se retirado, a relatora não comenta suas observações.

Ao Professor Francisco José Calasans Falcon

Concorda a relatora em que o problema da reforma universitária é muito importante, talvez mais mesmo do que o problema do currículo de História. Mas êste Simpósio foi reunido com a finalidade de estudar o currículo de História, de modo que não nos compete discutir aqui a reforma universitária.

No que diz respeito aos problemas da cátedra, da especialização do professor do ensino superior, fogem êles ao âmbito de um trabalho sôbre reestruturação do currículo. Foram indicados no relatório como outros problemas existentes no ensino superior: não são problemas de currículo, não cabia à relatora sugerir-lhes soluções. Tratando da estruturação do currículo, poder-se-ia dizer que desejamos ter professôres universitários especializados, não professôres que se ocupem de tôdas as cadeiras de História, e transformam o ensino superior num verdadeiro ensino secundário. E a necessidade de professôres especializados foi várias vêzes mencionada no relatório.

A relatora conserva, contra opinião do professor, sua idéia de que se deve dar uma formação básica única no curso, tanto para o preparo de professôres como de pesquisadores, e não vê

a necessidade de formação diferente para uns e outros. O importante é formar no campo da História; depois, de acôrdo com o rumo tomado pelo aluno é que vem a diferenciação.

Realmente no relatório é considerada a falta de preparo dos alunos que se apresentam aos exames vestibulares para o curso de História. Esse problema do aluno não preparado pode levar-nos a falar na Lei de Diretrizes e Bases, que é esperada há tanto tempo, mas não é aqui o lugar de nos ocuparmos da reforma do ensino secundário. Há problemas imediatos que precisamos resolver nós mesmos, para melhorar nosso ensino.

Defende a relatora a inclusão do Latim no vestibular, porque êle é necessário para o estudo não só da Antigüidade e da Idade Média, como também da Idade Moderna. O Latim foi língua diplomática na Europa até o século XVII; o primeiro tratado redigido não em Latim exclusivamente foi o de Westphalia, em 1648. Serve de exemplo também no caso, o fato de que os formulários e as resoluções das Côrtes de Justiça, na Inglaterra, ainda em meados do século XVII eram redigidos em Latim. Talvez colocar Latim no vestibular venha a afugentar candidatos, mas a relatora prefere ter menos candidatos e introduzir o Latim.

A discussão sôbre o exame vestibular seria interminável. O ideal seria que o vestibular existisse sòmente quando o número de candidatos fôsse superior ao número de vagas. Mas não podemos esquecer que a formação dos alunos nos cursos secundário e normal é deficiente e que precisamos exigir dêles um mínimo de conhecimento: e é através do vestibular que podemos fazer isso.

Quanto ao artigo da Professôra Yedda Linhares, não havendo qualquer indicação na revista sôbre as falhas apontadas pelo professor, não se poderia conhecer sua existência.

O professor tem razão quando diz ser necessário acabar com a universidade-padrão, e obter maior liberdade de ensino.

Sôbre os centros de estudos afro-asiáticos, a relatora esclarece que discorda quanto à existência exclusiva dêles, preconizada pela Professôra Yedda Linhares no artigo em questão. A referida Professôra fala na criação de centros de estu-

dos africanos, asiáticos, eslavos e americanos, excluindo centro de estudos brasileiros e europeus que a relatora considera também importantes. Criar agora tais centros de estudo é atender simplesmente pedido do momento político internacional e não as nossas necessidades de ensino. É certo que qualquer atitude tomada sobre o assunto pode ser considerada política, mas algo mais do que isso deve ser considerado: os nossos reais interesses culturais e a realidade histórica.

Ao Professor Padre Carlos Weiss

A afirmação de que, no esquema de currículo proposto, a História foi negligenciada não procede porque não foi ali indicado o número de horas para o estudo de cada disciplina.

O professor trouxe uma contribuição interessante para a organização do currículo da História, cuja consideração a relatora deixa a cada um dos professôres presentes.

Concorda a relatora com a afirmação de que não se deve sobrecarregar o aluno com muitas matérias, aulas, deveres e exercícios, deixando-lhe tempo para reflexão.

Acha, com o professor, que as Faculdades deveriam ter liberdade na escolha das disciplinas auxiliares e complementares.

Ao Professor Antônio Camilo de Faria Alvim

A relatora está de pleno acôrdo com o professor quando diz que cada um de nós tem o seu currículo próprio, e que sobre o assunto há tantas sentenças quantas são as cabeças.

As objeções sobre a posição da História da Arte e da Geografia no currículo já foram anteriormente respondidas.

Ao Professor Gerson Costa

Completando o que já disse sobre a colocação da Geografia no curso de História, a relatora diz que introduzir essa matéria em três anos do curso e reservar lugar à Geografia Física é voltar a um curso de Geografia e História.

Ao Professor Nilo Garcia

Diz a relatora que no seu trabalho não há preferência nenhuma pelos fatos mais remotos e nem esquecimento da importância dos fatos mais recentes. Tanto não esqueceu a relatora o mais próximo que mais de uma vez nos debates de-

fendeu o estudo da história recente, mostrando a importância do método, da pesquisa nesse campo e a exigência de técnica diferente para o seu estudo. Indicou mesmo que se deveria propor um professor diferente para o ensino da História Contemporânea. Fez, no relatório, considerações sobre o ensino de toda a História. Também lembra que a História cuida do passado do homem, não do presente; a explicação do presente é consequência dos estudos do passado.

A relatora respeita a preferência do Professor pela colocação da História do Brasil em três anos do curso, mas no caso da introdução do Latim no vestibular, mantém sua opinião.

Quanto à manutenção da Língua Tupí por causa dos nomes tupis conservados no Brasil, acha a relatora que o uso dos dicionários especializados existentes solucionará as dificuldades de interpretação de palavras que possam aparecer. Não acha que essa língua deva ser banida do ensino superior, mas não deve ser incluída no curso de História. A Língua Tupí não fornece documentos ao historiador, não lhe interessando, pois. São os antropólogos, os etnólogos que precisam de conhecer o Tupí.

Ao Professor Othelo S. Laurent

Tendo o professor se retirado, limita-se a relatora a responder apenas a uma de suas objeções, de interesse geral. É a que se refere ao encaminhamento do aluno aos cursos de pós-graduação. Acha a relatora que cabe ao aluno escolher a matéria na qual quer especializar-se, não ao professor escolher o aluno para a sua especialidade. É verdade que o professor pode influir na escolha até certo ponto e influirá. A influência do professor se exerce não só através de fatores subjetivos, como também do interesse que ele desperta com suas aulas. Mas o aluno deve ter liberdade de escolher, de decidir o que vai fazer na pós-graduação.

Ao Professor Manoel Lelo Bellotto

Diz a relatora que realmente não se lembrou de tratar no seu trabalho do problema do ensino da História no curso de Geografia. Acha, contudo, que é no Departamento de Geogra-

fia que deve ser estudado o problema. Aqui em Marília, pedimos ao professor de Geografia que ensinasse o que considerávamos necessário ao aluno de História. A mesma coisa deveria, talvez, ser feita, quanto à História nos Departamentos de Geografia.

Ao Professor Eduardo d'Oliveira França

Concorda a relatora com o professor, em que faz concessões à tradição, mas assim fez porque acha que nas nossas condições atuais no campo da História temos de fazer tais concessões. Disse no relatório que o ideal seria termos uma organização dos estudos de História tão avançados como na Europa, mas não temos ainda nem o pessoal, nem o ambiente necessários para isso.

Conservou a relatora a periodização, embora não concordando plenamente com ela, por achar que é, do ponto de vista didático, a orientação mais razoável num curso básico. Sua necessidade desaparece completamente nos cursos de pós-graduação.

Quanto à seriação, não quis a relatora, realmente, dar-lhe obrigatoriedade: pretendeu mais indicar certas coisas que o aluno de História deve estudar e saber: matérias fundamentais e subsidiárias. Desde que se observe certa ordem de prioridade entre as diferentes disciplinas, não vê inconveniente em adotar-se outro tipo de curso, como o parcelado.

Concorda a relatora, como já disse anteriormente, com a existência de cursos semestrais.

Conclui dizendo que gostaria de conhecer o currículo do professor, para poder ver até onde é subversivo.

Ao Professor Padre Carl Valeer Frans Laga

Concorda com o professor quando diz que o conteúdo do relatório e o próprio esquema de currículo estão dentro de um certo equilíbrio e que qualquer mudança pequena exigirá mudança total para restabelecimento daquele equilíbrio.

Ao Professor Eremildo Luiz Vianna

De um modo geral, as objeções do Professor já foram respondidas, ao se dirigir a relatora a outros simposistas.

Completando essas respostas, diz a relatora que não teve a intenção de apresentar uma esquematização rígida do currículo, mas apenas mostrar as matérias para a formação do aluno.

O professor tem todo o direito de conservar o seu currículo: cada um acha sempre melhor o seu próprio currículo.

À Professora Emília Tereza Alvares Ribeiro

Concordando a professora, de modo geral, com o que foi dito no relatório, a relatora nada tem a dizer, senão agradecer suas palavras.

A objeção sobre a Geografia já está respondida.

À Professora Alice Piffer Cannabrava

A relatora considera interessante a afirmação trazida pela professora sobre o sistema adotado na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. O sistema de disciplina poderia resolver muitos problemas na organização do currículo.

Concorda a relatora que é importante atualmente a História Econômica e que uma cadeira de Economia lhe traria complementação indispensável. Considera, entretanto, que, justamente por interessar aos alunos que se dedicam ao estudo de aspectos econômicos da História, a Economia deveria aparecer nos cursos de pós-graduação e não no curso básico, onde não é indispensável à formação do aluno.

As objeções que incidem sobre a História da Arte e outras matérias já foram respondidas anteriormente.

No que respeita à Introdução aos Estudos Históricos no 1.º ano e à Teoria da História, no 3.º, foi adotada essa divisão (que está em prática aqui em Marília) porque o aluno precisa ter maior amadurecimento e conhecimento da História para o estudo da Teoria. No 1.º ano ele entra em contato com a parte mais técnica, mais introdutória da matéria, estudando mais tarde a parte mais teórica, mais filosófica.

Ao Major Sebastião da Silva Furtado

A relatora agradece a sua contribuição, achando justas as suas palavras sobre os problemas da Toponímia.

EQUIPES

Tema I — HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL

Eurípedes Simões de Paula (relator do tema)
Aloysio do Rio Barbosa
Armando Souto Maior
Pe. Carl Laga
Eremildo Luiz Vianna
Luiz César Bittencourt Silva

Tema II — HISTÓRIA MODERNA E CONTEMPORANEA

Eduardo d'Oliveira França (relator do tema)
Cecília M. Westphalen
Fernando Sgarbi Lima
Francisco Calazans Falcon
Maria Conceição Martins Ribeiro
Olga Pantaleão

Tema III — HISTÓRIA DA AMÉRICA E DO BRASIL

Alice Piffer Cannabrava (relatora do tema)
Astrogildo R. de Melo
Eurípedes Simões de Paula
José Roberto do Amaral Lapa
Manuel Maurício de Albuquerque
Me. Leda Maria Pereira Rodrigues
Olga Pantaleão
Uacury Ribeiro de Assis Bastos

Tema IV — MATÉRIAS COMPLEMENTARES

Eremildo Luiz Vianna (relator do tema)
Flecha Ribeiro
Guy de Hollanda
José Roberto do Amaral Lapa

Maria Clara R. T. Constantino
Maria Conceição Vicente de Carvalho
Oswaldo E. Xidieh
Ubaldo Puppi

Tema V — DIDÁTICA

Maria Yedda Leite Linhares (relatora do tema)
Amélia Americano Domingues de Castro
Brasil Pinheiro Machado
Guy de Hollanda
José Roberto do Amaral Lapa
Maria Clara R. Teixeira Constantino

Tema VI — ESPECIALIZAÇÃO

Pe. Carl V. F. Laga (relator do tema)
Guy de Hollanda
Maria Clara Resende T. Constantino
Maria Yedda Leite Linhares
Román Blanco
Uacury R. de Assis Bastos

Tema VII — REESTRUTURAÇÃO

Olga Pantaleão (relatora do tema)
Os relatores dos outros temas
Os membros da Secretaria do Simpósio.

V — MOÇÕES E CONCLUSÕES

MOÇÕES

MOÇÃO 1

Considerando o isolamento em que trabalham os professores universitários de História, uns em relação aos outros.

Considerando a importância que, em nossos dias, assume o diálogo para o cientista;

Considerando o êxito que, no gênero, têm logrado outras iniciativas, submeto à apreciação desta Mesa Redonda a pro-

posta de criação de uma entidade que possa congregiar os professores universitários de História.

À sua inteira disposição para justificar a proposta, fica o

José Roberto do Amaral Lapa

Marília, 16-10-61.

MOÇÃO 2

Tendo em vista a importância que muitos dos arquivos africanos, particularmente da África portuguesa, têm para a História do Brasil.

Tendo em vista a existência de um Grupo de Trabalho, criado junto ao Centro de Estudos Afro-Orientais, da Universidade da Bahia, por nossa proposta, o qual tem como incumbência a promoção do levantamento documental desses arquivos na parte de interesse para a História do Brasil.

Tendo em vista o fato de alguns dos professores presentes a este Simpósio fazerem parte do mencionado grupo de trabalhos, submetemos à apreciação do plenário uma proposta para que o I Simpósio de Professores de História se interesse junto ao I.B.B.D., à Universidade da Bahia a outras instituições e autoridades, a fim de que a promoção desse G.T. seja prestigiada com auxílios inclusive econômicos, que lhe possibilitem o envio de pesquisadores, em intercâmbio com as Universidades Africanas, para a microfilmagem dessa preciosa documentação.

À sua inteira disposição para justificar mais esta proposta fica o

José Roberto do Amaral Lapa — 17-10-61.

MOÇÃO 3

Os componentes do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior de Marília, dirigem-se ao senhor Ministro da Educação, aos Governos Estaduais e aos Reitores das

Universidades Brasileiras, para, data vénia, solicitar que, dentro dos altos interesses do ensino, seja concedido o mais breve possível a **Professôres de História** das Universidades e Faculdades isoladas o regime de tempo integral, visto estarem convencidos de que êste regime é o único que proporciona condições favoráveis ao ensino, e, em particular, à pesquisa, considerando sobretudo que esta tem sido grandemente prejudicada pelo fato de os docentes não terem condições para a ela aplicarem-se com dedicação plena.

Sala das Sessões, 18-10-61.

Eduardo D'Oliveira França.

MOÇÃO 4

Tendo em consideração a necessidade de estender ao povo a educação histórica, que deve começar pelos museus e exposições abertas ao público, o Simpósio recomenda que se solicite às autoridades, assim federais, como estaduais e municipais, que tudo façam no sentido de que cada centro populoso do País tenha, a par de uma Biblioteca, acessível a todos, o Museu Regional.

Para coordenar êste valioso serviço poderá apelar-se para o órgão especializado, o SPHAN, do Ministério da Educação e Cultura.

Marília, no I Simpósio, dá a respeito um exemplo memorável.

18-10-1961.

Pedro Calmon.

MOÇÃO 5

Propomos ao I Simpósio de Professôres de História do Ensino Superior, a constituição de um Grupo de Trabalho para o estudo das possibilidades de revisão da Terminologia cien-

tífica da História, no idioma nacional, e, sobretudo, dos conceitos básicos da ciência histórica que os termos encerram.

Sala das Sessões, 18-10-1961.

Cecília Maria Westphalen

Alice Piffer Cannabrava

Olga Pantaleão

José Roberto do Amaral Lapa

MOÇÃO 6

Os professôres reunidos no I Simpósio de Professôres de História expressam, aos estudantes que gentilmente colaboraram nos trabalhos do Simpósio, a sua simpatia e seu “muito obrigado”, pedindo a seus professôres que sejam juntos dêles, intérpretes dêesses sentimentos, oficiando-se ainda nesse sentido a seu centro estudantil, com nota de elogio pela elegância de seu comportamento.

Sala das Sessões, 18-10-1961.

Eduardo d'Oliveira França.

MOÇÃO 7

Recomenda-se a criação de um Instituto de Investigações Históricas numa das Universidades federais. Poderia ser na Universidade do Brasil. O Instituto mediante a colaboração das Universidades interessadas, terá como um de seus objetivos manter cursos de pós-graduação destinados a pesquisadores de História, de modo a habilitá-los nas especialidades essenciais à formação do Historiador.

Marília, 18-10-1961.

Pedro Calmon

MOÇÃO 8

Os membros participantes do I Simpósio de Professôres de História do Ensino Superior, aplaudem a oportunidade e a realização dêste encontro cultural, promovido pela Faculdade de

Filosofia, Ciências e Letras de Marília, deixando consignado nos Anais dêste Simpósio, Moção de louvor ao Presidente do Simpósio, Professor Dr. Massaud Moisés, ao Presidente do Executivo, Prof. Dr. Carl Valeer Frans Laga, aos Secretários do Simpósio, Profa. Maria Clara R. T. Constantino, Profa. Dra. Maria Conceição Vicente de Carvalho, à Comissão Administrativa, Prof. Dr. Ubaldo M. Puppi, Sr. Edmundo Lopes, Sr. Faical Merlino Said, Srta. Leila Magalhães Zerlotti, Sra. Daisy Ribeiro de Carvalho, à Comissão Executiva, Prof. José Roberto do Amaral, Profa. Dra. Olga Pantaleão, Prof. Oswaldo Elias Xidieh, Prof. Uacury Ribeiro de Assis Bastos, aos Presidentes das Mesas Redondas, Prof. Rubens Borba de Moraes, Prof. Sérgio Buarque de Hollanda, e aos Membros das Comissões de Recepção e de Propaganda, pela ordem e eficiência da organização e realização do I Simpósio de Professôres de História do Ensino Superior.

Sala das Sessões, 18-10-1961.

Cecília Maria Westphalen

MOÇÃO 9

Os professôres de História do Ensino Superior, reunidos no I Simpósio de Professôres de História do Ensino Superior, recomendam às autoridades competentes, a separação dos Cursos de Geografia e História nas Faculdades de Filosofia que ainda não realizaram, dando cumprimento à lei federal vigente.

Sala de Sessões, 19-10-61.

Cecília Maria Westphalen

Antonio Camillo de Faria Alvim

MOÇÃO 10

Exmo. Sr. Ministro de Estado da Educação e Cultura.

Nós, professôres universitários de História, reunidos em Congresso na cidade de Marília:

Considerando os altos interêsses da educação em nosso país;

Considerando que para o aprimoramento de nosso sistema educacional é necessária a especialização nas diversas cadeiras de ensino;

Considerando que a portaria ministerial n.º 478 de 8 de Junho de 1954 concede a licenciados em Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais o registro em História;

Considerando que os cursos de Filosofia têm somente de História a cadeira de História da Filosofia em duas séries;

Considerando que os cursos de Pedagogia e Ciências Sociais têm respectivamente, um ano somente de História da Educação e História Social;

Considerando que pelo acima exposto é absolutamente impossível que estes licenciados tenham formação própria ao ensino da História;

Considerando que a ausência desta formação produz deformações históricas óbvias em nossa juventude;

Considerando, ainda mais, que este fato é inteiramente injusto para aqueles que estudam as ciências históricas durante quatro anos em curso próprio de informação.

Nós, professores universitários, de História solicitamos a Vossa Excelência que:

Revogue a portaria n.º 478 de 8 de junho de 1954 que permite a licenciados de Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais o registro também de professor de História.

Marília, Sala das Sessões — 19-10-61.

Eremildo Luiz Vianna — Univ. do Brasil

Antônio Camillo de F. Alvim — Univ. de Minas Gerais

Jorge Calmon — Univ. da Bahia

Guy de Hollanda — Univ. do Brasil

Eduardo D'Oliveira França — Univ. de São Paulo

Othelo Laurent — Univ. do Rio Grande do Sul

José Ernesto Ballstaedt — Univ. de Minas Gerais

Fernando Sgarbi Lima — Univ. da Guanabara

Leda Maria P. Rodrigues — Pont. Univ. Cat. S.P.

Maria Clara R. T. Constantino — Faculd. Fil. Marília
Cecília Maria Westphalen — Univ. do Paraná
Olga Pantaleão — Faculdade de Fil. de Marília
Altiva Pilatti Balhana — Univ. do Paraná
Amélia Americano Franco Domingues de Castro — Univ. de São Paulo
Astrogildo Fernandes — Pont. Univ. Cat. do Rio Grande do Sul.
Manoel Casasanta — Univ. de Minas Gerais.
Hamilton Leite — Univ. de Minas Gerais.
Paulo Pereira de Castro — Univ. de São Paulo
Oswaldina C. Gomes — Fac. Fil. de Santa Catarina.
Nilo Garcia — Univ. da Guanabara
Maria C. M. Ribeiro — Fac. Fil. de Sorocaba
Uacury R. de Assis Bastos — Fac. Fil. de Marília
Francisco J. C. Falcon — Univ. do Brasil
Pe. Júlio D. Lopes — Fac. Fil. S. Bento de S. Paulo
Pe. Carl F. Laga — Fac. Fil. de Marília
Emília T. A. Ribeiro — Fac. Fil. de Niterói.

MOÇÃO 11

- 1.º Que o Brasil está integrado no Mundo Ibérico.
- 2.º Que nos primitivos tempos do descobrimento e colonização teve amplas interferências com a parte espanhola da América.
- 3.º Que durante os 60 anos de União Ibérica, o Brasil sofreu profundas influências dessa situação.
- 4.º Que algumas regiões do país foram em parte colonizadas pela Espanha.
- 5.º Que, por causa do exposto nos considerandos anteriores, as fontes da História do Brasil acham-se em enorme quantidade nos arquivos e bibliotecas da Península Ibérica e na copiosa bibliografia dos outros países ibero-americanos, como se verifica, por exemplo, pelas notícias contidas, ao respeito, na obra de J. C. de Macedo Soares “Fontes da História da Igreja no Brasil”.

6.º Considerando, finalmente, que no Brasil não existe nenhum centro de documentação que responda às necessidades da História do Brasil atendendo à existência das fontes indicadas:

O I Simpósio de História propõe e pede aos Poderes Públicos a criação, no Rio de Janeiro, quer como anexo da Biblioteca Nacional ou da Univ. do Brasil, quer, e seria o preferível, em edifício e administração autônoma, uma Biblioteca Ibero-Americana similar à Sala Hispânica da Biblioteca do Senado de Washington dedicada a reunir tôda a bibliografia ibero-americana, e à Biblioteca Hispânica de Madrí que reúne a bibliografia dos países ibéricos da América — que reunisse, na medida maior possível, a bibliografia, microfilmes e documentos em geral de todos os países hispano-americanos em cujo meio se integra o Brasil.

Marília, 19 de outubro de 1961.

Pe. Emílio Silva.

Emília Thereza Álvares Ribeiro.

MOÇÃO 12

Considerando que para o desenvolvimento dos estudos históricos temos necessidade de importar livros, mandar copiar documentos (em microfilmes, microfichas ou qualquer outro processo), o que atualmente não pode ser feito com facilidade:

Propomos que êste Simpósio se manifeste no sentido de que sejam tomadas medidas pelos poderes competentes para facilitar a importação de livros e revistas estrangeiros, de microfilmes e microfichas.

Marília, 19 de outubro de 1961.

Olga Pantaleão.

MOÇÃO 13

Os professôres, reunidos no I Simpósio de Professôres de História do Ensino Superior de Marília, sensibilizados pela ajuda hospitaleira e amistosa com que foram recebidos na dinâmi-

ca cidade de Marília, motivo de orgulho para todos os brasileiros ao encerrar os trabalhos, manifestam com plenitude de coração os mais vivos agradecimentos por essa hospitalidade de que a mais significativa exposição foi, sem dúvida, a hospedagem de numerosos dentre eles no aconchego dos lares marilien- ses, seus agradecimentos às autoridades da cidade, notadamen- te ao Digno Sr. Prefeito Octávio Barreto Prado e à Câmara dos Vereadores na pessoa de seu presidente, Sr. Raul Pimazoni, e ao povo de Marília, em particular às famílias que de uma ou outra forma, colaboraram na realização desse Simpósio, assim revelando a compreensão que têm dos benefícios que pode tra- zer a cultura para tôda a coletividade.

Marília, Sala das Sessões, 19 de outubro de 1961.

Eduardo d'Oliveira França

MOÇÃO 14

Considerando que para os estudantes formados em Histó- ria só existe a possibilidade de uma profissão — a de Profes- sor Secundário;

Considerando que eles estão perfeitamente em condições de exercer outras atividades;

Propomos que este Simpósio se manifeste no sentido de que se assegure aos formados em História o direito de exercerem as seguintes atividades:

- 1) Arquivista, nos Arquivos Históricos;
- 2) Historiógrafo nos Museus;
- 3) Conservador de Museu, quando não houver pessoal di- plomado por cursos especializados — correspondentes a essas diversas funções.

Marília, 19 de outubro de 1961.

Olga Pantaleão.

MOÇÃO 15

Atendendo ao fato de que os estudos Históricos precisam urgentemente de instrumentos bibliográficos adequados, não

havendo sido até agora incluídos no plano de publicação do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação, em virtude da prioridade dada pelo Conselho Nacional de Pesquisa às ciências exatas;

Sendo injustificada a prolongação dessa exclusão das disciplinas históricas, já que as ciências sociais começaram a ser atendidas pelo I.B.B.D. em seu programa de publicações;

O I Simpósio de Professôres de História do Ensino Superior apela para o I.B.B.D. no sentido de que sejam incluídas as disciplinas históricas no plano de trabalho do I.B.B.D.

Marília, 19 de outubro de 1961.

Guy de Hollanda.

MOÇÃO 16

Os professôres do ensino superior reunidos no I Simpósio de História em Marília, resolvem:

1.º Que tôdas as Faculdades de Filosofia existentes no Brasil, baseadas num planejamento prévio de âmbito nacional, organizem Cursos de Férias, de inverno e verão, sôbre história local e regional, focalizando usos e costumes, folclore, arte popular, etc.

2.º Que tais cursos sejam abertos não só a historiadores e professôres mas a todos aquêles que se interessem por êsses problemas, no sentido de desenvolver a consciência histórica do cidadão, procurando incentivar o respeito pela História e pedos elementos culturais que sobram de nosso passado.

Marilia, 19 de outubro de 1961.

Maria Conceição Martins Ribeiro

Sérgio Buarque de Hollanda

Olga Pantaleão.

MOÇÃO 17

O I Simpósio de Professôres de História, reunido em Marília, no Estado de São Paulo, resolve recomendar ao Excelentíssimo Senhor Ministro do Estado da Educação e Cultura ser

de interêsse do ensino a expedição de medidas no sentido de evitar que as Faculdades de Filosofia continuem a manter em cada série de seus currículos de História mais de "5" (cinco) disciplinas ou cadeiras.

Marília, 19 de outubro de 1961.

Eremildo Luiz Vianna.

Guy de Hollanda.

Emília Thereza Álvares Ribeiro.

Francisco José Calasans Falcon.

Uacury Ribeiro de Assis Bastos.

Maria da Conceição Martins Ribeiro.

Nilo Garcia.

Maria Clara R. T. Constantino.

MOÇÃO 18

Os professôres do ensino superior reunidos no I Simpósio de História em Marília propõem:

Que se escolha para as reuniões ocasião propícia, possivelmente nos períodos de férias, a fim de que os professôres do ensino secundário também possam participar das mesmas.

Marília, 19 de outubro de 1961.

Maria da Conceição Martins Ribeiro.

Sérgio Buarque de Hollanda.

MOÇÃO 19

O I Simpósio de Professôres de História do Ensino Superior, reunido em Marília, São Paulo, apela à Conferência Nacional dos Senhores Bispos que estudem medidas adequadas à preservação dos documentos das paróquias e arquivos das cúrias diocesanas e arquidiocesanas, facilitando a sua consulta aos historiadores.

Marília, 19 de outubro de 1961.

Guy de Hollanda.

Pe. Luís Palacin.

Pe. Júlio D. Lopes.

Pe. Carl Valeer Frans Laga.

MOÇÃO 20

O I Simpósio de Professôres de História do Ensino Superior recomenda:

1.º que se faça um apêlo às autoridades competentes no sentido de que seja iniciado um trabalho de proteção dos documentos históricos, com a organização de arquivos e museus locais e regionais para a proteção técnica necessária aos elementos culturais, que sobre-existem ainda em nosso meio.

2.º que a direção dêesses arquivos e museus seja dada de preferência, enquanto não tivermos os técnicos necessários, a licenciados em História.

Marília, 19 de outubro de 1961.

María Conceição Martins Ribeiro.

Guy de Hollanda.

MOÇÃO 21

Considerando as diferenças existentes entre História Antiga e Medieval;

Considerando o sentido amplo que se dá ao ensino da História;

Considerando que é preciso haver conhecimento de História Antiga para estudar História Medieval;

Propomos que seja recomendada às Universidades a separação de História Antiga e Medieval em duas Disciplinas, estudando-se História Medieval no segundo ano.

Marília, 20 de outubro de 1961.

Emília Thereza Alvares Ribeiro.

Eremildo Luiz Vianna.

MOÇÃO 22

O I Simpósio de Professôres de História do Ensino Superior, reunido em Marília, São Paulo,

Considerando que é indispensável assegurar maior eficiência à formação metodológica dos futuros professores e pesquisadores de História, nas Faculdades de Filosofia;

Considerando que, enquanto em algumas Faculdades de Filosofia funciona como cadeira ou disciplina, com denominações variáveis, uma iniciação metodológica aos estudos históricos, e inexistindo em outras;

Recomenda que as Faculdades de Filosofia, instituem, de preferência como partes integrantes de uma mesma cadeira, cursos obrigatórios de “Introdução Metodológica à História”, na primeira série da secção de História e “Teorias da História” (incluindo História da Historiografia).

Sala das Sessões.

Marília, 20 de outubro de 1961.

Guy de Hollanda.

Eremildo Luiz Vianna.

José Roberto do Amaral Lapa.

Emília Thereza Álvares Ribeiro.

Fernando Sgarbi Lima.

Ricardo Román Blanco.

José Ernesto Ballstaedt.

Nilo Garcia.

Pe. Miguel Schaff.

Sílvio Tavares.

Pe. Carl Valeer Frans Laga.

MOÇÃO 23

Os professores de História do Ensino Superior, reunidos no Primeiro Simpósio, em Marília, recomendam às Faculdades a atribuição de recursos financeiros ao Departamento de História, para a realização de cursos breves de História Contemporânea, correlacionados diretamente com os acontecimentos mais relevantes que ocorrem, no presente, no âmbito nacional e internacional.

Marília, 20 de outubro de 1961.

Alice Piffer Cannabrava.

MOÇÃO 24

O I Simpósio de Professôres de História do Ensino Superior, reunido em Marília, São Paulo, recomenda que as Faculdades de Filosofia, integradas em Universidades, delas dependendo ou funcionando como entidades isoladas, envidem todos os esforços, a fim de que seus currículos de História não obedeam a um plano de estudos uniforme para todo o País, procurando, ao contrário, a maior diversificação possível de seus currículos, de acôrdo com os respectivos recursos técnicos e financeiros, bem como as circunstâncias locais ou regionais.

Marília, 20 de outubro de 1961.

Guy de Hollanda.

Eremildo Luiz Vianna.

Francisco José Calasans Falcon.

José Roberto do Amaral Lapa.

Emília Thereza Álvares Ribeiro.

Jeanne B. de Castro.

Pe. Carl Valeer Frans Laga.

CONCLUSÕES (1)

1. Os cursos de “Geografia e História” ainda existentes devem dar lugar aos cursos separados de Geografia e de História.
2. Os cursos de História limitarão as matérias do seu currículo ao número de cinco por série.
3. Recomenda-se a diversificação dos currículos nas Faculdades do país, de acôrdo com seus recursos técnicos e financeiros, e com circunstâncias locais e regionais. Dêsse modo, poderiam ser adotadas diferentes linhas de orientação no ensino da História do Brasil.
4. Os currículos de História devem ser dotados de flexibilidade.
5. As cadeiras e departamentos devem planificar anualmente, não somente seus programas de curso, seminários e estágios, como também as pesquisas a serem realizadas.
6. Nas Faculdades onde não existe deve ser colocado o curso de “Introdução aos Estudos Históricos e Teoria da História”. Sugere-se o seu desdobramento em duas disciplinas: a Introdução Metodológica à História e a Teoria da História.
7. O interêsse especial que devem merecer os estudos de História do Brasil não deve implicar na diminuição do interêsse pelos estudos de História Geral, considerada como um todo.
8. A História Antiga e a História Medieval devem ser separadas, formando duas cadeiras ou disciplinas.

(1) — Conforme foi decidido na última sessão plenária do Simpósio, as conclusões apresentadas são da responsabilidade da Comissão Executiva. Excetuam-se as que dizem respeito ao tema I (História Antiga e Medieval, n.s 8 e 9), votadas em plenário.

9. Apesar das limitações que a realidade brasileira oferece, concorda-se que deva haver cursos de especialização em História Antiga e História Medieval. Complementação necessária a êsses cursos será o ensino de grego e latim.
10. Não há, no momento, necessidade de divisão da Cadeira de História Moderna e Contemporânea.
11. Ênfase especial deve ser dada à História Recente, considerando-se o interêsse particular que apresenta para a cultura contemporânea. Cursos breves de História Contemporânea, correlacionados com acontecimentos mais relevantes que ocorrem no presente, no âmbito nacional e internacional, são recomendados.
12. Há que cuidar da valorização do ensino da História do Brasil e da História Regional, no sentido de integrar-se na História do Mundo.
13. Os estudos de História do Brasil e da América não devem limitar-se aos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX, mas deve também merecer atenção o século XX.
14. A História da América e do Brasil deve cuidar também da economia, da sociedade e da cultura, deixando de ser simplesmente narrativa e cronológica e de se preocupar só com os aspectos político-administrativos.
15. A Paleografia poderá ser matéria obrigatória; não obstante reconhecer-se ser imprescindível ao especialista, não o é para o professor de História do curso secundário, bastando que êste conheça rudimentos da disciplina. Recomenda-se, de qualquer modo, o ensino da Paleografia Ibérica a partir do século XV.
16. O Tupi deve ser retirado do curso de História.
17. Insiste-se em que seja incluída nos currículos a História da Arte.
18. O professor de Didática Especial deve ser recrutado entre os licenciados de História, ouvido o Departamento de His-

tória a respeito de sua habilitação na matéria; deve ter habilitação pedagógica e espírito de pesquisa para o campo da metodologia do ensino; deve lecionar no Colégio de Aplicação, para desenvolver sua experiência no campo do ensino; deve reger Didática Especial de apenas uma disciplina.

19. O Colégio de Aplicação deve funcionar como um centro de pesquisas e experiências pedagógicas, ficando capacitado a influenciar todo o ensino secundário.
20. Recomenda-se que faça parte do programa de Didática Especial a análise dos seguintes tópicos: programas, compêndios e meios audio-visuais.
21. Aos alunos deveria ser deixada maior liberdade para fazer o curso de Didática, em dois anos, a partir da 3a. série, ou em um ano, durante a 3a. ou 4a. série ou após o término da 4a. série.
22. Os alunos de História devem receber durante o curso, treinamento no campo da técnica de trabalho do historiador.
23. O treinamento deve ser gradativo, partindo-se do trabalho mais simples, como coleta de dados, daí passando à apresentação de estados de questões, para chegar, depois, a debates mais amplos, preparados em equipe, em torno de problemas mais complexos.
24. Deve-se dinamizar as aulas práticas, sem prejuízo das aulas teóricas.
25. A orientação geralmente seguida no 4.º ano não corresponde às necessidades do curso. Seria interessante que no 4.º ano fôsse realmente completada a formação dos alunos. Um dos meios para atingir essa finalidade seria estabelecer que os alunos, no 4.º ano, fizessem um trabalho sobre assunto de sua escolha, sob a orientação de um dos professores do curso de História. Esse trabalho coroaria o aprendizado e seria um dos requisitos para a licenciatura.

26. Cursos de pós-graduação deverão ser instituídos em moldes diferentes dos atuais cursos de especialização. Tais cursos serão mantidos apenas pelas Faculdades que tenham requisitos e meios necessários para o seu bom andamento e para o desenvolvimento de pesquisas.
27. Para conhecimento dos diferentes cursos de pós-graduados em andamento, das experiências e exemplos realizados, comunicações por diferentes meios deverão ser mantidas entre os diversos centros de ensino e pesquisas de História.
28. Recomenda-se o desenvolvimento de cursos de férias destinados a professores secundários, mais longos e mais intensivos do que os realizados atualmente.
29. Cursos de férias sobre História local e regional, focalizando usos e costumes, folclore, arte popular, etc., baseados num planejamento prévio, de âmbito nacional, devem ser organizados pelas Faculdades de Filosofia. Tais cursos serão abertos não só a historiadores e professores como também a todos aqueles que se interessem por esses problemas.
30. Os historiadores brasileiros devem precisar sua terminologia técnico-científica. Um grupo de trabalho deve ser organizado para realizar estudos nesse campo, revendo a terminologia histórica no idioma nacional.
31. Aos formados em História devem ser abertos com preferência, outros campos profissionais em arquivos e museus, por exemplo.
32. O ensino da História no curso secundário deve ser atribuído somente a professores formados em História. Os licenciados em Pedagogia, Ciências Sociais e Filosofia devem ser excluídos desse ensino. Pede-se a revogação da Portaria 478, de junho de 1954.
33. Recomenda-se o tempo integral como contribuição valiosa para o desenvolvimento do trabalho do professor, da pesquisa e para a eficiência do ensino universitário.
34. Recomenda-se a supressão dos exames de suficiência para as regiões que não precisem de professores improvisados.

E que os certificados de suficiência tenham valor precário por determinado espaço de tempo (3 ou 4 anos). Uma comissão foi proposta para estudar o problema.

35. E' preciso cuidar da conservação dos arquivos brasileiros públicos e particulares que vêm sofrendo uma lamentável destruição. Um trabalho de preservação e proteção aos documentos históricos deve ser desenvolvido. Chama-se a atenção para o caso de arquivos de paróquias e cúrias diocesanas.
36. Para estender ao povo a educação histórica e para preservar o material histórico nacional, recomenda-se a criação de museus nos centros populosos do país.
37. Diante do pouco preparo prévio dos estudantes, seria conveniente instituir-se o Colégio Universitário, ligado às Faculdades, como curso vestibular ou propedêutico.

Í N D I C E

Sumário	5
I Introdução	7
II Promoção do Simpósio	13
— Convidados de Honra	15
— Presidentes e Comissões	16
— Entidades que colaboraram na Exposição Histórica	17
— Inscrições	18
— Personalidades e entidades que se fizeram representar	23
— Comparecimentos	23
— Temário	27
— Regulamento	28
— Material distribuído aos Simposistas	30
III Conferências	33
— História do Brasil, programa de Cultura, Consciência e Patriotismo. Pedro Calmon	35
— Pour une étude iquilibrée de l'Histoire. Recherche et Enseignement. Michel Mollat	49
— As regiões brasileiras: formação, peculiaridades e integração no nosso processo histórico. Arthur César Ferreira Reis	63
IV Sessões	77
Diretrizes e normas adotadas na edição	79
— Tema I	81
1. — Relatório do Tema	83
2. — Exposições dos Simposistas	88
3. — Respostas às Exposições	92
4. — Últimas Intervenções	94
5. — Respostas finais	99

— Tema II	101
1. — Resumo do Relatório	103
2. — Exposições de Simposistas	110
3. — Respostas às Exposições	114
4. — Últimas Intervenções	116
5. — Respostas finais	117
— Tema III	119
1. — Relatório do Tema	121
2. — Exposições de Simposistas	128
3. — Respostas às Exposições	134
4. — Últimas Intervenções	137
— Tema IV	141
1. — Relatório do Tema	143
2. — Exposições de Simposistas	148
3. — Respostas às Exposições	151
4. — Últimas Intervenções	154
5. — Respostas finais	156
— Tema V	159
1. — Relatório do Tema	161
2. — Exposições de Simposistas	178
3. — Respostas às Exposições	182
4. — Últimas Intervenções	184
5. — Respostas finais	187
— Tema VI	189
1. — Relatório do Tema	191
2. — Exposições de Simposistas	205
3. — Respostas às Exposições	209
4. — Últimas Intervenções	213
5. — Respostas finais	216
— Tema VII	217
1. — Relatório do Tema	219
2. — Exposições de Simposistas	249
3. — Respostas às Exposições	269
— Equipes	283
V Moções e Conclusões	285
— Moções	287
— Conclusões	301

COMPOSTO E IMPRESSO NA SECÇÃO GRÁFICA DA
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS
DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
1962